

مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الثامن والعشرون
محرم ١٤٤٣ هـ

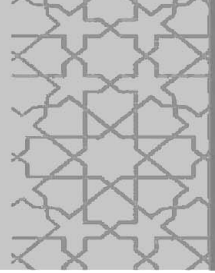
الجزء الأول



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

رقم الإيداع: ٤٠٠٥/١٤٣٦ بتاريخ ٢٧/٤/١٤٣٦ هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ١٦٥٨.٧٠٣٠

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



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 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 علمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

- تبنى مجلة العلوم التربوية هدفاً عاماً هو: نشر المعرفة التربوية وإثرائها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدًا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:
1. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في التخصصات والمجالات التربوية المختلفة.
 2. إتاحة الفرصة للمفكرين والباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
 3. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تنسجم بمعالجة الواقع التربوي والتعليمي المحلي والعربي.
 4. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
 5. 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 بالمنهج والأدوات والوسائل العلمية المعتمدة في مجاله.
 ٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
 ٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
 ٥. ألا يكون قد سبق نشره أو مقدماً للنشر في جهات أخرى.
 ٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.
- ثانياً: 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 وفقاً 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.

رابعاً: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحصاً أولياً وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.
٢. تُحكّم 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.

خامساً: 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 إلكترونياً 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 لعلبي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ / فاكس (٢٥٩٠٢٦١)


<http://imamudsr.com/>

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

* * *


المحتويات

١٥	أثر التدريس باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية على التحصيل الدراسي لطلاب كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء د. عبدالرحمن بن عبدالعزیز بن عبدالرحمن السدحان
٧٥	أثر استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم والتفكير البصري لدى طالبات الصف الأول الثانوي د. شاهرة بنت سعيد محي القحطاني
١٥٥	أثر توظيف القصة الرقمية في تطوير المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف الأول الأساسي في الأردن أ. د. زيد سليمان العدوان د. دعاء خليل أبو سعده
١٩٥	استراتيجيات الإصلاح الإداري للجامعات الحكومية السعودية في ضوء نظام الجامعات (تصور مقترح) د. هيلة بنت عبدالله الفايز
٢٧١	الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد في الروضات الحكومية التابعة لمكتب الشفا في مدينة الرياض (دراسة عن أثر جائحة كورونا) د. هند عبد العزيز العجلان
٣١٣	الاكتئاب في ضوء متغير النوع ومستوى السمنة لدى طلاب الجامعة د. ساره مفلح شالح الحارثي



أثر التدريس باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية على
التحصيل الدراسي لطلاب كلية العلوم والدراسات الإنسانية
بجامعة شقراء

د. عبدالرحمن بن عبدالعزيز بن عبدالرحمن السدحان
كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحريملاء
جامعة شقراء





أثر التدريس باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية على التحصيل الدراسي لطلاب كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء

د. عبدالرحمن بن عبدالعزيز بن عبدالرحمن السدحان
كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحريملاء
جامعة شقراء

تاريخ تقديم البحث: ٢٠ / ٦ / ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ٩ / ٨ / ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدف هذا البحث إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تحصيل طلاب كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء بمقرر المدخل إلى علم النفس. تكون أفراد البحث من شعبتين اختيرتا عشوائياً، إحداها المجموعة التجريبية وعددها (٢٠) طالباً، بينما شكلت الثانية المجموعة الضابطة وعددها (٢٠) طالباً. وقد تم إعداد اختبار تحصيلي مكون من (٢٠) سؤالاً، وتم تطبيق الاختبار قليلاً وبعدياً على عينة البحث لقياس مستوى تحصيل أفراد المجموعتين، حيث تم تدريس المقرر باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية للمجموعة التجريبية، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وتحليل البيانات أظهرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية، على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل الدراسي. بناءً على تلك النتيجة أوصى الباحث بضرورة تفعيل دور تطبيقات الحوسبة السحابية وبيئات التعلم الإلكتروني الذاتي في مرحلة التعليم الجامعي، وعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لكيفية توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في عمليات التعليم والتعلم لرفع من مستوى أدائهم وتطوير مهاراتهم. وتشجيع الطلاب على التعامل مع بيئات التعلم الإلكترونية المختلفة، ومنها التطبيقات المستندة على تقنية الحوسبة السحابية.

الكلمات المفتاحية: تطبيقات الحوسبة السحابية - أثر التدريس - التحصيل الدراسي.

The Impact of Teaching By using Cloud Computing Applications on Academic Achievement of Students of the College of Sciences and Humanities at Shaqra University

Dr. Abdulrahman bin Abdulaziz Al-Sadhan

College of Sciences and Humanities - Huraymila
Shaqra University

Abstract:

This study aimed to investigate the impact of teaching using cloud computing applications on the academic achievement of students of the College of Sciences and Humanities at Shaqra University in the "Introduction to Psychology" course. The study sample consisted of two divisions that were selected randomly, one of which was the experimental group that was (20) students, while the second group formed the control group who was also (20) students. An achievement test consisting of (20) questions was prepared. The course was taught to the experimental group using cloud computing applications, while it was taught to the control group in the traditional way, and a pre and post-test was applied to the study sample to measure the level of achievement of the members of the two groups. By analyzing the data, the results showed that the experimental group that was taught using cloud computing applications outperformed the control group that was taught by the traditional method in academic achievement .

Based on this finding, the researcher recommended the necessity of activating the role of cloud computing applications and self-learning (e-learning environments) in the undergraduate education stage. Holding training courses for faculty members on how to employ cloud computing applications in teaching and learning processes to raise their level of performance and develop their skills. Encouraging students to deal with different e-learning environments, including applications based on cloud computing technology.

key words: cloud computing applications, the impact of teaching, academic achievement

المقدمة:

تعيش دول العالم اليوم تطورًا ملحوظًا في مجال تكنولوجيا المعلومات وصناعتها، وما تقدمه من أساليب متنوعة في تعزيز بيئات العمل المتنوعة. وقد تأثرت العملية التعليمية كغيرها من مجالات الحياة بهذه المستجدات الجديدة، فلم تعد سياسات التعليم وإستراتيجيات التدريس ووسائله المعتادة تلبي متطلبات هذا العصر، الذي يتسم بالكم الهائل من المعلومات والتكنولوجيا الرقمية التي أصبحت تتنامى بشكل سريع، مما كان له أكبر الأثر في دفع كثير من مؤسسات التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة إلى المبادرة إلى تبني الكثير من التغييرات الملموسة في سياساتها، وطرق تعليمها من أجل مسايرة هذا التقدم العلمي والتكنولوجي، لتحقيق متطلبات الجودة في التعليم، وتحسين أساليبه، وتطويره، وإيجاد أساليب جديدة تتناسب مع متطلبات هذا العصر.

ويعد التعلم الإلكتروني أحد عناصر هذه الرؤية في سياسات وبرامج التعليم العالي الحديثة، حيث لم يعد التعليم بأسلوبه المعتاد فعالاً؛ الأمر الذي استلزم تغييراً في مفهوم التعليم؛ ليصبح الطالب قادراً على التعلم الذاتي، الذي يؤهله لما يستقبل من المهام والأدوار، وقد أكدت الدراسات التربوية أن التعليم من خلال الشبكة الإلكترونية وسيلة من الوسائل التي تدعم العملية التعليمية، وتوفر أفضل الطرائق والوسائل والتقنيات لإيجاد بيئة تعليمية تفاعلية تجذب اهتمام الطالب، وتسهل سرعة الوصول إلى المعلومات ومعالجتها، واستدعائها، وتخزينها." فالقدرة على مواكبة المستجدات السريعة في

التكنولوجيا الحديثة تعتمد بشكل رئيس على الوعي بحجم التحديات والصعوبات التي تواجهها في جميع المجالات؛ حيث أصبحت التطورات المتلاحقة في مجال تقنيات الحاسوب والاتصالات تحتاج إلى مثابرة وجهد مستمر لضمان متابعتها والتفاعل معها وتوظيفها لخدمة المجتمع، ومن هنا تأتي الحاجة المستمرة إلى مراجعة ما تقدمه مؤسسات التعليم، التي تقدم هذا النوع من التعليم، من أجل إدخال كل ما هو جديد، وجعل برامجها مواكبة للتغيرات السريعة". (مخلص، ٢٠١٤، ص. ١٩٩).

ويؤكد رباح (٢٠١٤) أنه مع التقدم التقني السريع في تقنية المعلومات، التي جعلت من العالم قرية صغيرة، تأكدت الحاجة إلى استخدام برامج وتطبيقات تعليمية متقدمة، تتناسب مع مستوى الطالب وقدراته، وتسمح بتبادل الخبرات مع الآخرين، مما أدى إلى ظهور برامج وتطبيقات تعليمية إلكترونية عديدة ذات مكانات متعددة تستخدم في مجال التعليم.

ومع تطور البنية التحتية للإنترنت، وظهور إصدارات متنوعة للويب كالويب (2.0) والويب (3.0)، الذي أحدث تطوراً كبيراً في الخدمات المقدمة عبر الشبكات، ظهرت ملامحه في توفير مساحات تخزينية كبيرة، وسرعات متقدمة للإنترنت، هذا فضلاً على إتاحة عدد كبير من البرمجيات التي يمكن للطلاب استخدامها دون حاجة إلى أن تكون برامج تشغيلها مهيأة على الجهاز الذي يستخدمه، وقد أدى هذا التطور إلى ظهور ما يسمى باسم الحوسبة السحابية cloud computing التي تعتمد على نقل عملية المعالجة، ومساحة التخزين الخاصة بالحاسوب إلى خوادم ومنصات عمل، يتم الوصول

إليها عن طريق الإنترنت، دون قيود متعلقة بجهاز محدد أو مكان محدد. (زكي، ٢٠١٢).

ويشير مصطلح الحوسبة السحابية (cloud computing) إلى المصادر والأنظمة المتوفرة تحت الطلب عبر الشبكة، والتي تستطيع توفير عدد من الخدمات الحاسوبية المتكاملة دون التقييد بالموارد المحلية، بهدف التيسير على المستخدم، وتشمل تلك الموارد مساحة لتخزين البيانات والنسخ الاحتياطي والمزامنة الأوتوماتيكية، وقدرات معالجة برمجية وجدولة للمهام والطباعة عن بُعد، ويستطيع المستخدم عند اتصاله بالشبكة التحكم في هذه الموارد عن طريق واجهة برمجية بسيطة، تتجاهل الكثير من التفاصيل والعمليات الداخلية". (شلتوت، ٢٠١٦).

ويعرف المعهد الوطني للمعايير والتكنولوجيا National Institute of Standards and Technology (NIST) الحوسبة السحابية بأنها: أتمودج لتمكين الوصول إلى الشبكة عند الطلب بأي وقت أو مكان، لمجموعة كبيرة من موارد الحوسبة مثل: الشبكات، والخوادم، ووسائط تخزين البيانات، والتطبيقات والخدمات. التي يمكن توفيرها وإصدارها بأقل جهد أو تفاعل مع موفر الخدمة. (NIST, 2011). ويذكر بكرو (٢٠١٨) أن الحوسبة السحابية Cloud Computing تستخدم شبكة الإنترنت والويب لنقل العديد من أنشطة الحاسب من جهاز الحاسب الخاص بالمستخدم إلى أجهزة الحاسب على شبكة الإنترنت. بدلاً من الاعتماد على حواسيبهم الخاصة فقط ،

حيث يمكن للمستخدمين استخدام شبكة الإنترنت للاتصال بالسحابة والوصول إلى حواسيب، وبرمجيات، وتجهيزات، وملحقات، وتخزين أكثر قوة. فمن خلال الحوسبة السحابية يمكن تزويد المعلم والطالب بأدوات الإبداع والابتكار والمشاركة، وذلك عن طريق تقديم أساليب المحاكاة والتفاعل ومرونة التعامل مع مصادر المعلومات المقدمة عن طريق السحابة. كما يمكن للطالب الحصول على عدد ضخم من المواد الممتثلة في: البرامج، والمصادر المعلوماتية المختلفة التي تخص المقررات التي يدرسها، في أي وقت، وفي أي مكان. حيث تسمح الحوسبة السحابية للطالب بالوصول إلى البرامج التي لم يكن ممكناً أن يصل إليها في السابق؛ إما بسبب التكلفة أو القصور في إمكانيات أجهزة الكمبيوتر لديه. (شلتوت، ٢٠١٦).

وبالتالي فإن الحوسبة السحابية "تقوم فكرتها الأساسية على إتاحة برمجيات مجانية مثبتة على سيرفرات وخوادم تابعة لشركات معينة، ويتم الوصول إلى هذه الخدمات عبر أي جهاز كمبيوتر شخصي أو محمول، دون قيود متعلقة بجهاز محدد أو مكان محدد؛ بحيث يكون تخزين البيانات وصيانتها مسؤولية الشركات المزودة للخدمة؛ مما يضمن عدم الحاجة إلى توفير برامج وبنى تحتية لإنشاء بيئات التعلم الإلكتروني". (خليفة وعبد المنعم، ٢٠١٦، ص. ٦٣).

ويعد استخدام الحوسبة السحابية (cloud computing) "توجهاً عالمياً جديداً في التعليم بصفة عامة، والتعليم العالي بصفة خاصة، لانتشار استخدامها وتطور تطبيقاتها، وإمكانية الاستفادة منها في دعم التعليم في مجالاته وجوانبه المختلفة، والتغلب على مشكلات الإنفاق المفتوح لتحقيق

التنافسية في التعليم، ورفع مستوى الجودة وتحسين المخرجات". (العبد الجبار، ٢٠١٦، ص. ٣٧٣).

كما أن هذا النمو الهائل في حجم البيانات والمعلومات يحدّ من قدرة المؤسسات التعليمية على إدارتها، والتحكم فيها بشكل فعّال، ومع استمرار ارتفاع تكاليف التخزين والمحافظة عليها، فإن ذلك يجعل الجامعات تواجه بعض المشكلات في استرجاعها، وإعداد نسخ احتياطية. ومواكبة المستجدات في التقنيات السريعة للمعلومات والاتصالات؛ حيث يتطلب تطوير تقنيات المعلومات المستخدمة في العملية التعليمية والتدريبية تكاليف كبيرة، إضافة إلى تكاليف الأجهزة والبرمجيات الجديدة. (سليم، ٢٠١٦). ويشير هولشوه (Holschuh, 2010) إلى الحوسبة السحابية تقدم العديد من الخدمات لأعضاء هيئة التدريس والطلاب لاستخدامها في العملية التعليمية من خلال خدمات الشبكات الاجتماعية، والتطبيقات المختلفة التي تقدمها Google، ويؤكد على ضرورة استفادة أعضاء هيئة التدريس من التطبيقات المختلفة للحوسبة السحابية في التعليم. وتفعيلها لتنمية وعي الطلاب بالتغيرات المختلفة وتأثيرها على الفرد والمجتمع.

وبناءً على ذلك فقد اهتمت العديد من الجامعات بنشر برامجها وأنشطتها التعليمية عبر بيئة الحوسبة السحابية؛ بهدف زيادة التواصل والتشارك الجماعي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، لإنجاز المشروعات البحثية المشتركة، وتحقيق مهام تعليمية محددة. (خليفة وعبد المنعم، ٢٠١٦، ص. ٦٤). وهذا ما يؤكده غانم، والموسى، وكراز (٢٠١٩) من أن منظومة الحوسبة السحابية

Cloud Computing System ستكون رافدًا أساسيًا للتعليم الإلكتروني، والتحدي الوحيد الذي ينبغي تجاوزه هو التغطية الشاملة لخدمة الوصول السريع إلى الإنترنت، ليتمكن الطالب من الاستفادة من خدمات الحوسبة السحابية. لذا فقد أصبحت الحوسبة السحابية اتجاهًا تقنيًا هامًا، حيث تشير إحدى الدراسات إلى " أن أكثر من (٨٠٪) من مدارس الولايات المتحدة الأمريكية ومعاهدها وكلياتها اتجه إلى الاعتماد على مفهوم الحوسبة السحابية". (سليم، ٢٠١٦، ص. ١٥).

ولعل ما يؤكد ذلك، ما خلصت إليه بعض الدراسات التي أشارت في نتائجها إلى فاعلية استخدام خدمات الحوسبة السحابية في العملية التعليمية، لما تقدمه للمعلم والطالب من الوصول السريع إلى مختلف التطبيقات والموارد المتاحة على السحابة، لتحسين مهارات التعاون والتشارك في التعلم فيما بينهما، مما ينتج عنه دعم عملية التعليم والتعلم الذاتي. ومن هذه الدراسات دراسة الشمري (٢٠١٧) التي هدفت إلى تقصي متطلبات استخدام الحوسبة السحابية في تدريس الرياضيات، واتجاهات المعلمين نحو استخدام الحوسبة السحابية في تدريس الرياضيات، حيث شملت الدراسة (١٠٤) معلمًا من معلمي الرياضيات في مدينة حائل بالمملكة العربية السعودية. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اتجاهات معلمي الرياضيات نحو استخدام الحوسبة السحابية في تدريس الرياضيات جاء بدرجة كبيرة جدًا، وأوصت الدراسة وزارة التعليم بضرورة تحقيق متطلبات استخدام الحوسبة السحابية التي كشفت عنها الدراسة.

وفي الإطار نفسه أكدت دراسة الحسن (٢٠١٦) فاعلية تقنية الحوسبة السحابية في تعزيز التعلم القائم على المشاريع لدى طلاب كلية التربية في جامعة الخرطوم، حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينتها من (٥٠) طالبًا، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، للجانب المعرفي لمهارات التعلم القائم على المشروع، لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وأشارت نتائج دراسة سالي عبد اللطيف (٢٠١٦) التي هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريسي مقترح، باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية التنور المعلوماتي، والاتجاه نحو مقرر طرق تدريس التربية الرياضية لدى طالبات كلية التربية الرياضية، جامعة طنطا، وتكونت عينتها من (٦٠)، إلى فاعلية استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في التنور المعلوماتي لمقرر طرق تدريس التربية الرياضية، وكذلك تعديل اتجاه أفراد المجموعة التجريبية نحو التعلم.

وأشارت نتائج دراسة المطيري والعبيكاني (٢٠١٥) التي هدفت إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام بيئة الحوسبة السحابية في الدافعية نحو التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتكونت عينتها من (٣٢) طالبة. إلى الأثر الإيجابي للتدريس باستخدام بيئة الحوسبة السحابية في تنمية الدافعية نحو التعلم، لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.

وهدف ت دراسة مسعود وهوانغ (Masud&Huang,2011) إلى استكشاف السمات والملامح البارزة للإمكانيات التعليمية للحوسبة السحابية، وتقديم نموذج مقترح لبنية تكنولوجيا جديدة لأنظمة التعليم الإلكتروني المعتمدة على أنظمة الحوسبة السحابية، من أجل توظيفه في العملية التعليمية في مرحلة التعليم العالي، وقد أسفرت الدراسة عن وضع تصور للبنية التكنولوجية، متضمنة ثلاثة مجالات (البنية التحتية، وإدارة الموارد، والخدمات). وأوصت الدراسة بضرورة استخدام تقنية الحوسبة السحابية في نظم التعليم الإلكتروني، للاستفادة من الإمكانيات والمزايا الكبيرة التي تقدمها هذه التقنية.

وهدف ت دراسة مورا (Murah, M.,2011) التي أجريت بكلية العلوم وتكنولوجيا المعلومات بالجامعة الوطنية بماليزيا، على (٩٥) طالبًا، حيث قامت عينة الدراسة بإدارة المشروعات التشاركية من خلال أدوات الحوسبة السحابية. وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى التحصيل المعرفي، والأداء المهاري في إنتاج المشروعات لدى عينة الدراسة.

وهدف ت دراسة أركوتش وكيرت (Erkoç, M, & Kert, 2010) إلى توضيح أهمية استخدام تقنية الحوسبة السحابية في الجامعات، والتعرف نماذج تصميم السحب الإلكتروني ومنهجياتها، حيث قدمت الدراسة نموذجًا مقترحًا لاستخدام الحوسبة السحابية في الجامعات ذات الكليات المتباعدة. وتوصلت إلى أهمية استخدام هذه التقنية في التعليم الإلكتروني، للتغلب على مشكلات ارتفاع تكاليف بناء نظم المعلومات في الجامعات ذات الكليات المتباعدة وتطويرها.

أما دراسة إدوارد وبيكر (Edwards & Baker, 2010) فقد أظهرت نتائجها الأثر الإيجابي للدراسة من خلال استخدام مستندات وعروض جوجل في مقرر جامعي يتم تدريسه عن بُعد، باستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني، وتحسن مهارات الطلاب في التعامل مع مستندات جوجل وعروضه، وأفاد الطلاب أن اتجاهاتهم الإيجابية متمحورة حول الإمكانيات والفوائد التي تقدمها التطبيقات وطريقة تفعيلها في العملية التعليمية.

وفي هذا الإطار أوصت عدد من المؤتمرات العلمية بضرورة تقديم مزيد من الدعم والتشجيع للمعلم والطالب لفهم المستجدات التربوية لتقنيات التعلم وتطبيقات الحوسبة السحابية. حيث أوصى المؤتمر الدولي الرابع للجمعية العمانية لتقنيات التعليم (٢٠١٧) بوضع سياسات وخطط تنفيذية لاعتماد الحوسبة السحابية في المؤسسات التعليمية، وتحديث خطط وبرامج التدريب بإدارات التعليم. كما أكدت توصيات المؤتمر الدولي للنشر الإلكتروني عبر تكنولوجيا الحوسبة السحابية المتنقلة المقام بالجامعة الأردنية (٢٠١٦) ضرورة نشر ثقافة تكنولوجيا الحوسبة السحابية المتنقلة في المجتمع، لتسهيل تقبل هذا التغيير السريع وتبنيه في مراكز المعلومات والمؤسسات التعليمية على المستويات كافة. وأكدت توصيات المؤتمر الدولي للحوسبة السحابية بكلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن (٢٠١٥) ضرورة تسخير التقنية السحابية في خدمة الأهداف التعليمية في عدة مجالات، منها الدمج بين التعليم الاعتيادي والتعليم الإلكتروني، وأداء بعض المحاضرات أو الحصص الدراسية عن بُعد، بحيث تكون مرفوعة على السحابة الافتراضية.

كما أوصى المؤتمر بِحَثِ المراكز البحثية في الجامعات إلى إجراء مجموعة من البحوث العلمية التي تختبر فاعلية الحوسبة السحابية، وتشجيع الحكومات والمعاملات الإلكترونية، وعقد الدورات التدريبية، واللقاءات العلمية لاستخدامات الحوسبة السحابية، ومواكبة التطور السريع في علوم الحاسب وأنظمة المعلومات، واعتماد مراكز أبحاث متخصصة ذات مقياس معياري حديث لجميع التقنيات الحديثة في هذا المجال. وعلى ضوء العرض السابق جاءت فكرة البحث الحالي.

مشكلة البحث:

أعلنت وزارة التعليم في موقعها الإلكتروني خطة التحول الوطني (٢٠٢٠) ودورها المهم في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، التي تسعى إلى تحقيق ثمانية أهداف استراتيجية، في مقدمتها "إتاحة خدمات التعليم لكافة شرائح الطلاب"، و"تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار" و"تطوير المناهج وأساليب التعليم". ولمواكبة تلك الأهداف أطلقت وزارة التعليم عدة مبادرات لأداء الدور المنوط بها لتحقيق أهداف الرؤية؛ فتقدمت وزارة التعليم بعدة مبادرات تطويرية تتوافق مع خطة المملكة للتحول الوطني، ومن أبرزها مبادرة "التحول نحو التعليم الرقمي لدعم تقدم الطالب والمعلم"، ومبادرة "تحويل التعليم إلى عملية تتمحور حول المتعلم، لتنمية قدراته لمواجهة تحديات الحياة"، وكذلك مبادرة العمل على "تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار". (وثيقة التحول الوطني ٢٠٢٠، ص، ١٠٤-١٠٥).

وهذا يشير إلى ضرورة العمل على توظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم ومؤسساته المختلفة. حيث تمثل الحوسبة السحابية البيئة والمنصة الأساسية لمستقبل التعلم الإلكتروني، لما تقدمه الحوسبة السحابية من مزايا، تتمثل في: تخفيض كلفة بيئات التعلم من برامج وتطبيقات، وعدم الحاجة إلى إقامة بنية تحتية أو شراء البرامج، مما يجعلها تلعب دوراً متزايداً في المستقبل في التعلم الإلكتروني. (خليفة، ٢٠١٥). ومع ما تتمتع به الحوسبة السحابية وتطبيقاتها المتنوعة من الإمكانيات والخدمات التي تجعلها من أولويات احتياج

الجامعات التطويرية على المستويين التعليمي والبحثي. إلا أن تفعيل دورها من قبل أعضاء هيئة التدريس في معظم الجامعات -ومنها جامعة شقراء - لا يزال ضعيفاً، حيث ما زال الأغلب من أعضاء هيئة التدريس يعتمد تقديم المحاضرات بالطريقة الاعتيادية مجالاً وحيداً للتعلم، مما يستدعي وضع رؤية بحثية تقدم إطاراً علمياً لتوظيف هذه المستحدثات التكنولوجية، وتقييم مدى مساهمتها في زيادة التفاعل في العملية التعليمية. ومن هذا المنطلق تبرز مشكلة البحث. وعليه يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس التالي:

ما أثر التدريس باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية على التحصيل الدراسي لمقرر "المدخل إلى علم النفس" لدى طلاب كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء؟

فرضيات البحث:

- على ضوء مشكلة البحث يمكن صياغة الفروض التالية:
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي تعزى إلى استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي تعزى إلى استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس.

هدف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:
الكشف عن أثر التدريس استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية على تحصيل الطلاب بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء في مقرر (المدخل إلى علم النفس).

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في الآتي:

- يعد هذا البحث استجابة للعديد من المؤتمرات العربية والدولية التي تدعو إلى تجريب المستحدثات التكنولوجية في التعليم، ومنها تطبيقات الحوسبة السحابية.
- قد يسهم هذا البحث في توجيه النظر إلى تطبيقات الحوسبة السحابية؛ ودورها في تدريس المقررات النظرية، وتدريب الطلاب على استخدامها، وإبراز دورها في التحصيل الدراسي.
- يمكن أن يستفيد من هذا البحث المسؤولون في الجامعات وأعضاء هيئة التدريس، في تطوير طرق التدريس في الجامعة.
- يشكل هذا البحث إضافة للأدب التربوي، حيث تبين ندرة الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع على المستوى المحلي في حدود معرفة الباحث.
- قد تساعد نتائج هذا البحث الباحثين في عمل المزيد من الدراسات في مجال توظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم.

حدود البحث:

اقتصر البحث على ما يلي:

الحدود المكانية: اقتصر عينة البحث على مجموعة من طلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء.
الحدود الزمانية: طُبق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ.

الحدود الموضوعية: تضمنت المادة التعليمية المحتوى التعليمي لمقرر (مدخل إلى علم النفس) الذي يدرّس لطلاب قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء. باستخدام أحد تطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية الذي تمثل في Google Drive.

مصطلحات البحث:

الحوسبة السحابية Cloud Computing:

يعرفها زروقي (٢٠١١) بأنها "تكنولوجيا تعتمد على نقل المعالجة ومساحة التخزين الخاصة بالحاسوب إلى ما يسمى بالسحابة، وهي أجهزة خوادم يتم الوصول إليها عن طريق الإنترنت؛ لتتحول البرامج من منتجات إلى خدمات، ويتاح للمستخدمين الوصول إليها عبر الإنترنت دون الحاجة إلى امتلاك المعرفة والخبرة والتحكم بالعتاد". (ص. ١).

وتعرف إجرائيًا في هذا البحث بأنها: بيئة إلكترونية تسمح بتداول وتشارك مجموعة من البرمجيات ومنصات العمل التي تقدم كخدمة من شبكة الإنترنت، بما يتيح لأعضاء هيئة التدريس والطلاب الوصول إلى البيانات

والملفات والخدمات ومشاركتها دون حاجتهم إلى امتلاك أي برمجيات أخرى، ودون التقييد بزمن أو مكان محدد. وقد اعتمد الباحث على سحابة (Google Drive) لتنفيذ تجربة البحث الحالي.

الإطار النظري:

مفهوم الحوسبة السحابية:

لقد تغير الفكر العالمي في مجال تكنولوجيا الحاسب والإنترنت، واتجه إلى الاستفادة منها في توفير العديد من التكاليف والعتاد الذي يحتاج إليه من يتعامل مع هذه التكنولوجيا، من الأجهزة وما يتبع ذلك من الصيانة والتحديث، والبرامج ومكافحة الفيروسات، والأمان. وأصبح هناك فكر جديد هو الحوسبة السحابية لحل الكثير من هذه الصعوبات والتحديات. حيث "بدأ استخدام مصطلح الحوسبة السحابية في أوائل عام ١٩٩٠م، فقد استلهم مصطلح الحوسبة السحابية من رمز السحابة الذي كان يُستخدم في كثير من الأحيان لتمثيل الإنترنت في خرائط ورسوم بيانية، وكما هو الحال مع كثير من التقنيات الجديدة الأخرى؛ فإن ذلك يعني أشياء مختلفة لأناس مختلفين، وكان الدافع وراء كثير من الموردين لتصعيد مجموعة المنتجات الخاصة بهم". (معوذ، ٢٠١٣، ص. ٢١٢). وهناك الكثير من التعريفات التي توضح مفهوم الحوسبة السحابية، فقد عرفها بول (Paul, 2014, P.89) بأنها: "مجموعة من الأجهزة، والبرمجيات، والشبكات، والتخزين، والخدمات، وواجهة تجمع بين تلك الخدمات لتقديم الحوسبة كخدمة". ويذكر بكرو (٢٠١٨) أن الحوسبة السحابية تستخدم شبكة الإنترنت والويب لنقل العديد من أنشطة

الحاسب من جهاز الحاسب الخاص بالمستخدم إلى أجهزة الحاسب على شبكة الإنترنت. بدلاً من الاعتماد فقط على حاسبه الخاص، ويمكن للمستخدمين استخدام شبكة الإنترنت للاتصال بالسحابة والوصول إلى حواسيب، وبرمجيات، وتجهيزات وملحقات، وتخزين أكثر قوة. بينما يعرفها اردغموس (Erdogmus, 2009, P.4) بأنها: "نظام حوسبة متوازية وموزعة تتضمن مجموعة من الأجهزة الافتراضية التي يرتبط ببعضها البعض، التي تقدم بشكل تلقائي كواحدة أو أكثر من موارد الحوسبة الواحدة، المستندة إلى اتفاقيات مستوى الخدمة التي تتم بين مقدم الخدمة والمستخدم". ويعرفها شريف، وحسن، وكردى، واليايى (٢٠١٣) بأنها: "فكر تقديم الخدمات التكنولوجية بمراكز تسمى السحابة، وذلك باستخدام برمجيات وعتاد الإنترنت، وينقل المستخدم عملية المعالجة من جهازه الشخصي إلى الأجهزة الخادمة عبر الإنترنت، ويتعامل معها المستخدم من أي مكان، ويستفيد منها ويحفظ ملفاته على هذه السحابة بمساحات تخزينية كبيرة، ويديرها مقدم الخدمة، وذلك مقابل تكلفة لهذه الخدمة." (ص. ٨).

خصائص الحوسبة السحابية:

- قدم المعهد الوطني للمعايير والتكنولوجيا (NIST 2011)، مجموعة من الخصائص الأساسية التي تتوفر في الحوسبة السحابية. وهي:
- الخدمة الذاتية بناءً على الطلب On-demand self-Service حيث يتلقى المستخدم الخدمة عند طلبه دون تدخل من مزود الخدمة.
 - الوصول الواسع إلى الشبكات Broad Network Access: ويصل المستخدم إلى تلك الموارد عبر قنوات ومنصات مختلفة مثل: الكمبيوتر المحمول، واللوحي، والهاتف المحمول، ومحطات العمل الطرفية.
 - حزم الموارد Resource Pooling: حيث تقدم موارد الحوسبة لمختلف المستخدمين، تبعاً لطبيعة عمل كل منهم وتطبيقاته، بمعنى تلبية احتياجاتهم على اختلاف اهتماماتهم.
 - المرونة مع السرعة Rapid Elasticity: وذلك من حيث الاستجابة للتغير، تبعاً لاحتياجات المستخدمين، مع السرعة في الأداء.
 - قياس الخدمة Measured Service: ويعني الوقوف على مستوى خدمة الحوسبة حيث توجد أدوات لقياس استخدام الموارد، ووسائط التخزين، والتطبيقات، وعدد المستخدمين في كل لحظة وغيرها. وهذا القياس يكون لدى مزود خدمة الحوسبة، ومتلقي الخدمة "المستخدم". (ص. ٢).

نماذج بناء الحوسبة السحابية:

حدد كل من شلتوت (٢٠١٦): وفرنانديز (Fernandez, 2014): وميتاكوس وآخرون (Mitakos, et al., 2014) النماذج الأساسية لتطبيقات الحوسبة السحابية، التي تقدم خدماتها من خلالها وهي:

- السحابة العامة Public Cloud: إحدى نماذج توظيف الحوسبة السحابية التي تُمكن أي متصل بالإنترنت من الوصول إلى التطبيقات المتاحة بها واستخدامها، ومن أمثلة الشركات التي تقدم نموذج السحابة العامة: (Google) و (Amazon). ومن مواصفاتها أنها تقدم خدماتها لعملاء متعددين، وهي توجد في منشأة خارجية، وتستضاف في مكان بعيد عن مكان العميل، وتعتبر وسيلة مرنة لتوفير التكاليف، والحد من المخاطر.

- السحابة الخاصة Private Cloud: أنشئت خصيصاً للمنشأة التي توجد فيها شبكة داخلية. بحيث يقتصر تقديم خدماتها على المشتركين في السحابة من خلال الشبكة المحلية. مثال: سحابة التعلم الإلكتروني المملوكة للجامعات. ومن مواصفاتها إمكان استضافة السحب الخاصة في منشأة خارجية، أو في داخل المنشأة. وقد تكون معتمدة من قبل المنشأة، أو مقدم السحابة، أو من قبل طرف ثالث، مثل: شركة الاستضافة، كما أنها تعطي المنشأة فرصة المراقبة على السحابة.

- السحابة الهجينة أو المختلطة Hybrid Cloud: وهي مزيج بين السحابة الخاصة والعامة، إذ يمكن للمنشأة أن يكون لها سحابة خاصة تقدم من خلالها الخدمات للمستخدمين. بينما تلجأ إلى حلول السحابة العامة

للاستفادة من الخدمات الأخرى. وتستخدم في المنشأة ذات البيانات الصغيرة، أو التي تحتاج إلى تطبيقات خاصة بها. وللمنشأة خيار الحفاظ على السيطرة والأمن.

- السحابة المجتمعية Community Cloud: وتتيح هذه السحابة المشاركة بين عدة مستخدمين من منشآت مختلفة، لتبادل الاهتمامات الحاسوبية المشتركة مثل أمن المعلومات، وسهولة توفر وتدقق البيانات.

خدمات الحوسبة السحابية:

تقدم الحوسبة السحابية خدماتها المتنوعة عبر مجموعة من نماذج الخدمات الأساسية تتمثل في: التطبيقات والبرمجيات، وخدمات منصة العمل، وخدمات البنية التحتية. وقد ذكر كل من السيد (٢٠١٤)، وخلف الله، وسيد(٢٠١٧)، وأحمد(٢٠١٤) أهم خدمات الحوسبة السحابية كالتالي:

- التطبيقات والبرمجيات Software as a Service: تقدم الحوسبة السحابية للمستخدمين إمكانية استخدام مجموعة متعددة من التطبيقات والبرمجيات الجاهزة، وتطبيقات إدارة العلاقات المشتركة مباشرة على السحابة من خلال أجهزة المستخدمين؛ وتقدم هذه التطبيقات والبرمجيات للمستخدمين بناءً على الطلب؛ حيث يتيح للمستخدم اختيار التطبيق المطلوب من خلال السحابة، والعمل مباشرة واستخدامه عبر السحابة، التي يمكن الوصول إليها من خلال شبكة الإنترنت والعمل عليها في أي مكان أو زمان.

- خدمات المنصة Platform as Service: حيث يمكن أن تُستخدم السحابة كمنصة لوضع التطبيقات عليها؛ ويمكن العمل عليها جميعًا. كما يمكن وضع نظام تشغيل كامل أيضًا ويكون هناك تكامل بين التطبيقات، فتستخدم كمنصة عرض تعليمية من خلال التطبيقات. فتوفر احتياجات المستخدمين للعمل والعرض من خلال السحابة.

- البنية التحتية Infrastructure as a Service: توفر الحوسبة السحابية للمستخدمين خدمات البنية التحتية اللازمة للقيام بالمهام، حيث تتيح الحوسبة السحابة بنيتها التحتية للمستخدمين للعمل كجهاز افتراضي يمكن من خلاله تخزين الملفات، والوثائق، وإجراء جميع عمليات المعالجة عبر الإنترنت دون قيود لنوع الجهاز المستخدم في الوصول إلى السحابة، إضافة إلى تحسين عمليات الاتصال الشبكي، وأيضًا العمل كبرنامج حماية لكل ما يخص معلومات المستخدمين وملفاتهم. وهو ما يعني أن البنية التحتية للسحابة الحاسوبية أصبحت متاحة للمستخدمين كافة وفق احتياجاتهم ورغباتهم.

الجهات التي تقدم خدمة الحوسبة السحابية:

بات مجال الحوسبة السحابية الميدان التي تتنافس فيه كبرى الشركات الرقمية العملاقة مثل (Google) و (Microsoft) و (Apple) و (Amazon). وفيما

يلي وصف مختصر للخدمات السحابية التي تقدمها كل واحدة منها:

- قوقل Google: تتمتع الشركة بالحصصة الأكبر في هذا العالم من حيث عدد المستخدمين على مستوى الأفراد والشركات، والمستفيدين من خدماتها السحابية عبر تطبيقات البريد الإلكتروني، والتقويم، والملفات. وخلال عام (٢٠١٢م) استبدلت Google تطبيق "Google Docs" بخدمة "Google Drive" بمساحة تخزينية مضاعفة تبلغ (٥) جيجابايت. حيث دجت خدمات مستندات Google، فأصبح من الممكن إنشاء مستندات نصية، أو جداول بيانات، أو عروض تقديمية، أو نماذج أو ملفات رسومية، أو ملفات برمجية من داخل التطبيق نفسه. هذا إضافة إلى ارتباطها عبر الحساب نفسه بخدمات "Google" الأخرى ك (البريد، والتقويم، والخرائط، والصور، وغيرها). مما يعطيها ميزة تفاضلية يصعب منافستها فيها.

- آبل Apple: أعلنت الشركة في عام (٢٠١١م) عن إطلاقها سحابتها الخاصة المعروفة بـ "iCloud" التي تهدف إلى تجميع البيانات ومزامنتها ومشاركتها عبر أجهزة الآيفون، والآيباد، وحواسيب الماك، وكذلك الحواسيب التي تستخدم نظام تشغيل ويندوز. وتقدم هذه الخدمة مساحة مجانية أيضًا بمقدار (٥) جيجابايت. وتظل مشكلتها الأساسية في أنه لا بد

- من تنزيل برامج آبل وتنصيبها من أجل الاستفادة من هذه الخدمة من قبل الأجهزة الأخرى؛ مما يجعلها أقل مرونة من الخدمات المنافسة.
- ميكروسوفت Microsoft: ما زالت شركة مايكروسوفت تضع بيئة الأعمال والشركات كأولوية على أجندتها عن طريق ترويجها وتطويرها تطبيقات حزمة الأوفيس السحابية (Office 365)، وكذلك عبر خدمة سكاى درايف "Sky Drive"، التي تمنح مساحة مجانية سخية بحجم (٧) جيجابايت. تتيح حفظ ومشاركة الملفات، وكذلك إنشاء ملفات ومستندات من حزمة الأوفيس الموجهة أيضاً للأفراد كما للشركات. وتركز الشركة على مشاركة الملفات بين المستخدمين من خلال هذه الخدمة.
- أمازون Amazon: وتعد أكبر منافس لشركة "Google" في مجال الحوسبة السحابية بالنسبة للمستخدمين العاديين، حيث أنتجت القارئ الإلكتروني المطور كندل فاير (Kindle fire) وباعته، وتعمل من أجل الدفع باتجاه تخزين عديد من الكتب الإلكترونية والملفات الأخرى. من خلال السحابة (Cloud Drive) التي توفرها مجاناً بسعة (٥) جيجابايت. (المستقبل والحوسبة السحابية، ٢٠١٣).

استخدامات الحوسبة السحابية في التعليم:

تمثل الحوسبة السحابية التوجه التقني الحديث في تقنيات التعليم، التي جذبت كثيرًا من المؤسسات التعليمية لتوظيفها بالعملية التعليمية، لما تمتلكه من الإمكانيات التي تجعلها متطلبًا للاستخدام والتوظيف بمختلف مؤسسات التعليم، لتعزيز العملية التعليمية وإدارتها، وتنمية مهارات وقدرات التدريس. فقد أكد عدد من الأدبيات على ضرورة تعميم استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في التعليم الإلكتروني، لحل كثير من إشكاليات التعليم التقليدي. فقد ذكر كل من عبد الصادق، والمصري، والمعروش، والجددي (٢٠١٧)، وخلف الله، وسيد (٢٠١٧)، وعلي (٢٠١٧)، وبوكاتيلو (Pocatilu,2010) عددًا من تلك المزايا على النحو التالي:

- الفصول الدراسية الافتراضية: تلعب الفصول الدراسية الافتراضية دورًا مهمًا لتحل محل الفصول الدراسية التقليدية، لتسهيل العملية التعليمية عبر الإنترنت، وإحداث ثورة في هذا المجال. حيث يوجد العديد من الأدوات والتطبيقات المتاحة عبر الإنترنت، يمكن أن تساعد في التدريس والتعليم والمشاركة والتعاون، بحيث يمكن للطلاب من مناطق مختلفة من العالم أن يكونوا في فصل افتراضي واحد، يمكنهم من خلاله مشاركة الملاحظات، والمناقشة في الأفكار، والعمل في برامج ومشاريع مشتركة.
- انخفاض التكاليف: عملية استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية عملية منخفضة التكاليف؛ فلم يعد هناك حاجة إلى شراء أجهزة الكمبيوتر ذات المواصفات الخاصة لتكون خوادم للمؤسسات أو الأفراد، بل يمكن

- لأي جهاز كمبيوتر بمواصفات تقليدية، من خلال أي متصفح للإنترنت الوصول إلى الخدمات السحابية المختلفة، وآداء جميع المهام المطلوبة.
- سهولة التنفيذ: تقدم تطبيقات الحوسبة السحابية للطلاب والباحثين تجربة علمية أكثر ملاءمة وفاعلية، فالسحابة تحتفظ بكل شيء في مكان واحد: سجلات الردود، وطرق المراسلة، وطريقة الحفظ، ومساحات تخزين تصل إلى (١٥) جيجابايت. فالجميع يمكنهم توظيف البنى التحتية العالية التي تقدمها خدمات الحوسبة السحابية، للقيام بالاختبارات والتجارب العلمية.
- استخدام أدوات الشرح والإيضاح عبر الإنترنت: يمكن لكل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس استخدام العديد من أدوات المحاكاة والفيديو لشرح المشاكل وتوضيحها ومشاركتها. ويتم الحصول على المساعدة من منصات الفيديو عبر الإنترنت كاليوتيوب "YouTube" للمشاركة والنشر على نطاق واسع، للحصول على مقترحات وإيجاد للحلول، بما يتيح تجربة طرق تعليمية متقدمة جدًا وغير مسبقة.
- سهولة الوصول عبر الأجهزة النقلة: يستطيع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس الاتصال بالإنترنت عبر السحابة، واستخدام الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية وأجهزة الكمبيوتر المحمولة، والوصول إلى المحتوى التعليمي بكل سهولة ويسر. هذه الأدوات تساعد على التعاون المستمر، وتضمن التواصل، بغض النظر عن أماكن المستخدمين.

- استمرار الخدمة من دون انقطاع: فاستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية
يضمن للمستخدم العمل بشكل دائم من دون انقطاع؛ حيث تلتزم
المؤسسة - مقدمة خدمة التخزين السحابي- بتقديم الخدمة على مدار
الساعة.

- البيئة الآمنة: فكل ما يتم إنتاجه ويتاح من خلال تطبيقات الحوسبة
السحابية يبقى ضمن النطاق المسجل، ولا يمكن لأي شخص غير
مصرح له بالدخول الوصول إليه.

- التراخيص التشاركية: استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية لا يحتاج من
المستخدمين تراخيص لاستخدام هذه التطبيقات والبرامج، فهي تستخدم
بترخيص واحد من المؤسسة صاحبة الخادم.

أساسيات اعتماد الحوسبة السحابية في التعليم العالي:

من المهم أن يمتلك أصحاب القرار في التعليم العالي الفهم العميق للحوسبة السحابية وكيفية تطورها، والاتجاهات التي يمكن التكيف معها، كما أنه لا بد من اتخاذ عدد من الخطوات الهامة عند التحضير لاعتماد الحوسبة السحابية، سواء كانت عامة أو خاصة، ومن "ذلك:

- التأكد من أن البنية التحتية القائمة للمؤسسة تكمل الخدمات القائمة على السحابة. حيث إن الخدمات السحابية لديها القدرة على دعم التكنولوجيا القائمة وزيادة فاعليتها، سواءً من حيث قدرتها على إضافة الحسابات، أو من حيث سعة التخزين الافتراضي، فالتوافق مع البنية التحتية للمؤسسة خطوة حاسمة في الذهاب إلى الخدمات السحابية واعتمادها.

- وضع إطار التكلفة مقابل المنفعة، وتقييم المخاطر لدعم القرارات المتعلقة ب(أين ومتى)، وكيف يمكن أن تعتمد الخدمات السحابية.

- إعداد خارطة طريق لتحسين بيئة تكنولوجيا المعلومات الحالية عند اعتماد الخدمات السحابية العامة والخاصة.

- تحديد البيانات التي لا يمكن إتاحتها في بيئات الحوسبة السحابية العامة لأسباب قانونية أو أمنية.

- تحديد الكفاءات التي تحتاج إليها وتوفيرها، لاعتماد الخدمات السحابية وإدارتها بشكل فعال.

- تقييم التحديات التقنية التي يجب معالجتها عند نقل أي تيار معلوماتي، أو أي تطبيق إلى بيئة السحابة، ولو سحابة خاصة.
- تجربة مختلف الخدمات سواء الداخلية أو الخارجية، لتحديد المناطق التي قد تكون عرضة للمشاكل.
- التأكد من استعداد بيئة الشبكات للحوسبة السحابية. كون الشبكة جزءًا هامًا في توفير الأمن وجودة الخدمات على نطاق واسع". (حايك، ٢٠١٣).

منهجية وإجراءات البحث:

منهج البحث:

بناءً على طبيعة البحث الحالي وأهدافه، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، واستخدم من تصميماته طريقة المجموعات المتكافئة، وأبسطها، وهي طريقة تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، لتعرف أثر المتغير المستقل " تطبيقات الحوسبة السحابية " على المتغير التابع " التحصيل الدراسي ". مع التطبيق القبلي والبعدى لأداة البحث. ويوضح الجدول رقم (١) التصميم التجريبي للبحث.

جدول رقم (١) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي	العامل التجريبي	التطبيق البعدى للاختبار التحصيلي
الضابطة	خ ق ١	X	خ ب ٢
التجريبية	خ ق ١	تطبيقات الحوسبة السحابية	خ ب ٢

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء، المسجلين في مقرر (المدخل إلى علم النفس). في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ، وعددهم (١٨٧) طالباً.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٤٠) طالباً من طلاب كلية العلوم والدراسات الإنسانية بمحافظة شقراء، اختيرت بالطريقة القصدية، لتوفر الإمكانيات اللازمة لتنفيذ تجربة البحث، والتي سيرد ذكرها في تحليل خصائص أفراد مجموعة البحث. ولتسهيل جمع البيانات وتنفيذ البحث. موزعة على شعبتين؛

اختيرتا عشوائياً ليمثل المجموعة التجريبية، عشرون طالباً، وقد استخدم معهم تطبيقات الحوسبة السحابية المقترحة في تدريس مقرر المدخل إلى علم النفس. والشعبة الأخرى تمثل المجموعة الضابطة، وتشمل عشرين طالباً. وقد اتبع معهم طريقة التدريس المعتادة (المحاضرة). ويوضح الجدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة البحث حسب المجموعة:

الجدول (٢) توزيع عينة البحث حسب المجموعة

المجموع	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
٤٠	٢٠	٢٠

متغيرات البحث:

يعتمد منهج البحث وتصميمه شبه التجريبي على المتغيرين التاليين:
 المتغير المستقل: تضمن البحث متغيراً مستقلاً واحداً، وهو استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية.

المتغير التابع: ويتمثل في متغير تابع واحد، وهو التحصيل الدراسي.

أداة البحث:

تكونت أداة البحث من الاختبار التحصيلي في مقرر "مدخل إلى علم النفس" الذي أعده الباحث، حيث تكون الاختبار من (٢٠) سؤالاً من نوع (الاختبار من متعدد)، تغطي المفاهيم والمهارات الواردة في مقرر (المدخل إلى علم النفس) التي درست في فترة تطبيق البحث. وقد مر إعداد الاختبار بالمرحلة التالية:

- تحديد الهدف من الاختبار: استهدف اختبار التحصيل قياس تحصيل طلاب المستوى الثالث بقسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات

الإنسانية بشقراء لدروس خمس وحدات تعليمية؛ ضمن مقرر (المدخل إلى علم النفس) وهي: (مفهوم علم النفس وأهدافه، وفروع علم النفس، ومدارس علم النفس، والدوافع، والإدراك) مقررة على هؤلاء الطلاب بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ.

- جدول مواصفات الاختبار: أُعد جدول المواصفات بحيث يوضح الموضوعات التي يغطيها الاختبار، ومدى تمثيل مفرداته جميع الجوانب المعرفية، ومدى توزيع هذه المفردات على مستويات الأهداف المعرفية الخاصة بموضوعات التعلم المأمول تحقيقها.

- صياغة مفردات الاختبار بطريقة موضوعية من نوع: الاختيار من متعدد، واشتمل في صورته الأولية على (٢٧) سؤالاً من نوع (الاختيار من متعدد)، ولكل سؤال ثلاثة اختيارات، أحدها صحيح، وقد أُعد (الاختبار) بحيث اشتمل على مجموعة من التعليمات الموجهة للطلاب للمساعدة في الاستجابة.

- صدق المحتوى: ولتحديد صدق الاختبار، استخدم الباحث طريقة صدق المحتوى، وذلك بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين، بهدف أخذ آرائهم في الاختبار من حيث وضوح فقراته، ومناسبته للهدف الذي وضع من أجله، وصلاحيته للتطبيق، وقد أوصى المحكمون بتعديل صياغة بعض فقرات الاختبار، وقد عدلها الباحث ليصبح عدد أسئلة الاختبار في صورته النهائية (عشرين) سؤالاً، وتكون كل سؤال من ثلاثة خيارات، واحد منها هو الإجابة الصحيحة.

- ثبات الاختبار: وللتحقق من ثبات الاختبار التحصيلي طبقه الباحث على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث بلغ عددهم (عشرين) طالبًا، وقد استخدم الباحث معادلة كودر ريتشاردسون (20) KR لحساب معامل الثبات، حيث بلغ (٠,٨٤) وهي قيمة مقبولة لأغراض البحث.
- معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار: حُسِب معامل الصعوبة ومعامل التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي كما يظهر في الجدول (٣) التالي:

جدول (٣) معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي

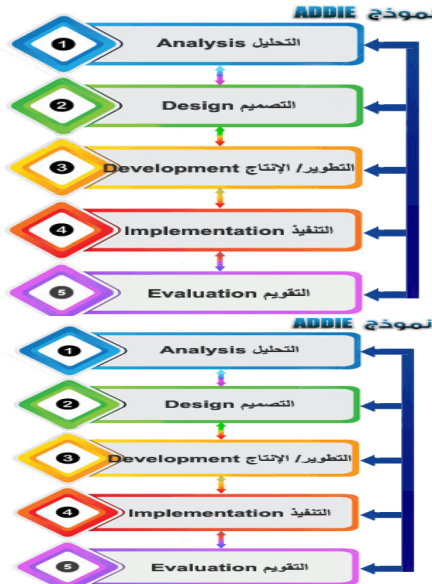
معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم السؤال	معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم السؤال
٠,٤٨	٠,٥٦	١١	٠,٤٨	٠,٦٤	١
٠,٦٣	٠,٤٨	١٢	٠,٦٦	٠,٧٤	٢
٠,٣٤	٠,٦٢	١٣	٠,٥٧	٠,٦٤	٣
٠,٥٢	٠,٧٦	١٤	٠,٧٦	٠,٧٢	٤
٠,٣٨	٠,٤٦	١٥	٠,٨٤	٠,٨١	٥
٠,٤٩	٠,٥٩	١٦	٠,٤٧	٠,٤٩	٦
٠,٦١	٠,٥١	١٧	٠,٦٤	٠,٦٨	٧
٠,٤٥	٠,٦٤	١٨	٠,٥٩	٠,٦٥	٨
٠,٥٧	٠,٧٦	١٩	٠,٧٣	٠,٧٧	٩
٠,٣٦	٠,٤٦	٢٠	٠,٨٤	٠,٨٢	١٠

يظهر من الجدول أعلاه أن قيم معاملات الصعوبة لأسئلة اختبار التحصيل تراوحت بين (٠,٣١ - ٠,٨٤)، وتراوحت قيم معاملات التمييز لأسئلة اختبار التحصيل بين (٠,٢٧ - ٠,٨٧) وهي قيم مقبولة.

- زمن الاختبار: وقد تُحدد زمن الاختبار بحسب متوسط أزمته تطبيق الاختبار على المجموعة الاستطلاعية فبلغ (خمسين) دقيقة.
- تقدير درجات التصحيح لأسئلة الاختبار: فُدرت الإجابة الصحيحة لكل سؤال بدرجة واحدة، وبصفر لكل إجابة خاطئة، وبالتالي تكون الدرجة الكلية للاختبار (عشرين) درجة.

مواد المعالجة التجريبية:

قام الباحث بمراجعة عدد من نماذج التصميم التعليمي التي يمكن الاعتماد عليها في إجراءات التصميم التعليمي للسحابة، حيث صُممت المادة وقدمت من خلال تطبيق التخزين السحابي Google drive وفقاً للنموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE)، وكان هذا النموذج على النحو الموضح بالشكل رقم (١) التالي:



الشكل رقم (١) النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) (عزمي، ٢٠١٦)

وذلك وفقاً للمراحل التالية:

المرحلة الأولى: التحليل: وتضمنت الخطوات التالية:

- أ- تحليل المحتوى: تم تحليل محتوى الوحدات الدراسية، التي سوف يدرسها الطلاب من مقرر (المدخل إلى علم النفس)، وتحديد النتائج الخاصة ضمن الجانب المعرفي، وتحديد الخطة الزمنية التي يستغرقها الطلاب في دراسة الوحدات المقررة.
- ب- تحليل خصائص مجتمع البحث المستهدف؛ حيث يجب اختيار الطلاب الذين تتوفر لديهم متطلبات الدراسة عبر الإنترنت، وقد توفرت لهم جميعاً. كما أنهم يمتلكون مهارات استخدام الحاسب، والخبرة في التعامل مع البريد الإلكتروني، والرغبة في تعرف تقنية الحوسبة السحابية وكيفية توظيفها في العملية التعليمية.
- ج- تقدير الحاجات: من خلال مقابلة عدد من الطلاب لوحظ قصور في استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في العملية التعليمية داخل الكلية، وقد أظهر تطبيق التجربة الاستطلاعية رغبة الطلاب واستعدادهم لاستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تعلم المحتوى التعليمي لجميع المقررات.
- د- تحليل الأهداف العامة: يركز الهدف العام على بناء بيئة تعليمية، قائمة على تطبيقات الحوسبة السحابية، لزيادة التحصيل الدراسي، وذلك بالاعتماد على مجموعة متنوعة من الوسائط التشاركية عبر الحوسبة

السحابية، كما حُددت الأهداف العامة لمقرر (المدخل إلى علم النفس) من التوصيف الخاص بالمقرر.

هـ- تحليل البيئة التعليمية: الدراسة باستخدام تقنية الحوسبة السحابية ((Google Drive، وذلك لتخزين وبناء وتشارك مجموعة متنوعة من الوسائط الرقمية (النصوص المكتوبة، والصور الثابتة، ومقاطع الفيديو، وملفات pdf، عروض تقديمية،...)، بالاعتماد على مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات والأنشطة التعليمية، لدراسة الموضوعات بالوحدات المختارة بمقرر (المدخل إلى علم النفس)، بهدف زيادة التحصيل الدراسي لدى مجتمع البحث .

المرحلة الثانية: التصميم: وتضمنت هذه المرحلة الخطوات التالية:

أ- صياغة الأهداف التعليمية إجرائيًا بالاعتماد على توزيع الموضوعات ضمن مقرر (المدخل إلى علم النفس)، وقد روعي عند صياغتها أن تكون قابلة للاختبار والقياس.

ب- أعد الباحث اختبارًا تحصيليًا لقياس التحصيل لدى الطلاب في الجانب المعرفي المرتبط بمقرر (المدخل إلى علم النفس)، وفقًا لمستويات بلوم المعرفية الثلاثة وهي: (التذكر - الفهم - التطبيق) قبل التجربة الميدانية للدراسة وبعدها.

ج- إعداد المادة العلمية في صورتها الإلكترونية، مشتملة على مجموعة من الاستراتيجيات والأنشطة التعليمية المرتبطة بمحتوى المقرر مثل: العروض التقديمية، ومواقع إثرائية، ومقاطع فيديو من اليوتيوب، واختبارات ذاتية، وواجبات منزلية خاصة بالوحدات المقررة. وترفع الملفات على السحابة موضع الدراسة، وقد اعتمد الباحث سحابة (Google Drive) لتنفيذ تجربة البحث. كونها الخدمة الأكثر استخدامًا في العملية التعليمية، والمتاحة باستخدام الموارد والتطبيقات والتخزين غيرها بشكل مجاني. لأنها الأسهل في الاستخدام لوجود التطبيقات والخدمات السحابية الخاصة بهذه الشركة على الأجهزة والهواتف الذكية.

المرحلة الثالثة: التطوير: وتتضمن:

- أ- التجريب الاستطلاعي لبعض الدروس من الوحدات، للتأكد من صلاحيتها، حيث تم تجربته على مجموعة من الطلاب وعددهم (عشرون) طالبًا، وتم التعديل على ضوء نتائج التجريب الاستطلاعي للوحدات.
- ب- استحداث بريد إلكتروني لكل طالب على Gmail حتى يسهل مشاركة الملفات من خلال خدمات الحوسبة السحابية الخاصة بـ Google.
- ج- تنسيق المواد في صورة المنتج النهائي بعد إجراء التحسينات المطلوبة.

المرحلة الرابعة: التنفيذ: وتتضمن:

- أ- قيام الباحث بعقد لقاء تمهيدي مع أفراد المجموعة التجريبية، لتوضيح الهدف من البحث، وتدريبهم على استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية المحددة للتطبيق في هذا البحث.
- ب- التطبيق القبلي لأداة الدراسة، ثم تطبيق الوحدات الدراسية لتنفيذها والتفاعل معها، ومتابعة تناول كل طالب أهداف الوحدات التي تم تحديدها؛ إضافة إلى متابعة تمكن الطالب من المفاهيم المتضمنة الحوسبة السحابية.
- ج- تدريس أفراد المجموعة التجريبية المقرر الدراسي (المدخل إلى علم النفس) باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ، حيث أُعد الجدول الزمني للتطبيق وتنفيذ مهام التعلم، وتفعيل الاستراتيجيات والأنشطة التي تمت الإشارة إليها،

وقد استغرق ذلك خمسة أسابيع، بواقع ثلاث ساعات أسبوعيًا. أما أفراد المجموعة الضابطة فقد درسوا هذه الموضوعات بالطريقة المعتادة.

المرحلة الخامسة: التقويم:

استهدفت هذه المرحلة تقييم أداء الطلاب بعد انتهاء تجربة البحث مباشرة، تم التطبيق البعدي لاختبار التحصيل على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وجمع البيانات وتحليل النتائج.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية عند التحليل الوصفي للبيانات.

- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples -T- Test) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث للمجموعتين التجريبية والضابطة.

- استخدام معادلة كودر ريتشاردسون KR(20) لحساب معامل الثبات للاختبار التحصيلي.

- معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل إجراء التجربة، تم حساب قيمة (ت) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، ويبين الجدول رقم (٤) نتائج اختبار (ت):

جدول (٤) نتائج اختبار (ت) في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل للتحقق من تكافؤ

المجموعتين التجريبية

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الطلاب	المجموعة
٠,٨٦٢	٠,٧٥	٣,٨٩	٥,٤	٢٠	التجريبية
		٣,٢٩	٥,٢	٢٠	الضابطة

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)

أظهرت النتائج في الجدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية والمتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار، حيث بلغت قيمة اختبار (ت) ($0,75$) ومستوى الدلالة ($0,862$) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)، وهذا يعني تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل إجراء التجربة، وهذا يمكّن الباحث من أن يعزو نتائج البحث إلى المتغير المستقل، وهو طريقة التدريس باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية. وبعد تنفيذ تجربة البحث وتطبيق أدواته على جميع أفراد العينة، تم جمع البيانات اللازمة وتحليلها. وفيما يلي عرض لنتائج هذا التحليل:

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل". لاختبار صحة هذه الفرضية حسب الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلٍ من المجموعة التجريبية والضابطة، واستخدم اختبار (ت) (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل. كما يظهر في الجدول رقم (٥) التالي:

جدول (٥) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل للمجموعتين التجريبية والضابطة

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الطلاب	المجموعة
٠,٨٦٢	٠,٧٥	٣,٨٩	٥,٤	٢٠	التجريبية
		٣,٢٩	٥,٢	٢٠	الضابطة

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$)

أظهرت النتائج في الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار، حيث بلغت قيمة اختبار (ت) (٠,٧٥) ومستوى الدلالة (٠,٨٦٢) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$)، وبالتالي يتم قبول فرضية البحث الصفرية المذكورة أعلاه.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل تعزى إلى استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس".

لاختبار صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من المجموعة التجريبية والضابطة، كما استخدم اختبار (ت) (-T test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل، كما يظهر في الجدول رقم (٦) التالي:

جدول رقم (٦)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين في التطبيق البعدي
لاختبار التحصيل للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضابطة	٢٠	١٠,٧٥	٢,٤٧	٤,٨٩	٠,٠٠٠
التجريبية	٢٠	١٤,٨٠	٢,٧٦		

يوضح الجدول رقم (٦) ما يلي:

- بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية على التطبيق البعدي لاختبار التحصيل (١٤,٨٠) بانحراف معياري مقداره (٢,٧٦).

- بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة في المجموعة الضابطة على التطبيق البعدي لاختبار التحصيل (١٠,٧٥) بانحراف معياري مقداره (٢,٤٧).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد المجموعة التجريبية، والضابطة على التطبيق البعدي لاختبار التحصيل تعزى إلى استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس، حيث بلغت قيمة اختبار (ت) (٤,٨٩)، ومستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$)، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية الأكبر قيمة للمتوسط حسابي. وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الثانية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل، تعزى إلى استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس".
لاختبار صحة هذه الفرضية استخدم اختبار (ت) (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل، كما يظهر في الجدول رقم (٧) التالي:

جدول (٧)

نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل للمجموعة التجريبية

الاختبار التحصيلي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	٢٠	٥,٤	٣,٨٩	٢,٦٧	٠,٠٠٠
التطبيق البعدي	٢٠	١٤,٨٠	٢,٧٦		

* دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$)

أظهرت النتائج في الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل، تعزى إلى استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس، حيث بلغت قيمة اختبار(ت) (٢,٦٧)، ومستوى الدلالة (٠,٠٠٠)، وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$)، وهذه الفروق لصالح التطبيق البعدي الأكبر قيمة للمتوسط حسابي، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الثالثة.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس:

ما أثر التدريس باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية على التحصيل الدراسي لمقرر "المدخل إلى علم النفس" لدى طلاب كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء؟

وللكشف عن مقدار حجم أثر التدريس باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تحصيل المجموعة التجريبية، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل، كما يظهر في الجدول رقم (٨)، ولقياس حجم الأثر تم استخدام تحليل التباين (ANOVA) وإيجاد قيمة مربع إيتا.

جدول رقم (٨)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين

القبلي والبعدي لاختبار التحصيل

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	٢٠	٥,٢	٣,٢٩
البعدي	٢٠	١٤,٨	٢,٧٦

يُظهر الجدول رقم (٨) السابق وجود تبايناً ظاهرياً بين المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٥,٢٠٠)، وفي التطبيق البعدي (١٤,٨)، ولمعرفة حجم أثر التدريس باستخدام الحوسبة السحابية في التحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية، تم استخدام اختبار تحليل التباين (ANOVA) من خلال إيجاد (مربع إيتا) لقياس حجم الأثر كما يظهر في الجدول (٩) التالي.

جدول رقم (٩)

تحليل التباين الأحادي لقياس حجم أثر التدريس باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في التحصيل

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم الأثر مربع إيتا (η^2)
النموذج المعدل	٩٢١,٦٠٠ (a)	١	٩٢١,٦٠٠	٩٩,٩٤٥	,٠٠٠	٠,٧٢٥
التقاطع	٤٠٠,٠٠٠	١	٤٠٠,٠٠٠	٤٣٣,٧٩٠	,٠٠٠	٠,٩١٩
الاختبار	٩٢١,٦٠٠	١	٩٢١,٦٠٠	٩٩,٩٤٥	,٠٠٠	٠,٧٢٥
الخطأ	٣٥٠,٤٠٠	٣٨	٩,٢٢١			
المجموع	٥٢٧٢,٠٠٠	٤٠				
النموذج المصحح	١٢٧٢,٠٠٠	٣٩				

* دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$)

يوضح الجدول أعلاه:

- وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في التحصيل في مقرر (مدخل إلى علم النفس)، حيث بلغت قيمة ف (٩٢١,٦٠٠)، وبمستوى دلالة (٠,٠٠)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$).
- بلغت قيمة مربع إيتا (حجم الأثر) (٠,٩١٩)، أي أن استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية قد أثر بما نسبته (٩١,٩٪) في تحصيل الطلبة.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية، على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة المعتادة في التحصيل الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات الأخرى التي أشارت إلى أثر التدريس باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية التحصيل المعرفي، كدراسة الحسن (٢٠١٦) التي أكدت فاعلية تقنية الحوسبة السحابية؛ حيث كان لها أثر إيجابي، وقد تبين ذلك في التحسن الملحوظ في الجانب التحصيلي لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي. وكذلك دراسة سالي عبد اللطيف (٢٠١٦)، التي أظهرت فاعلية تطبيقات الحوسبة السحابية في تعزيز البعد المعرفي لطالبات كلية التربية الرياضية؛ فقد أصبح لديهن معرفة ومفاهيم وحقائق ومعلومات أفضل في المحتوى المعرفي للبرنامج التدريسي المقترح الذي تم تطبيقه؛ حيث أتيح لهن محتوى من خلال تطبيقات الحوسبة السحابية، في أي وقت يرغبن وفي أي مكان، ما مكهن من المشاركة الفاعلة في مجريات العملية التعليمية، ومواقفهن الإيجابية. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة المطيري والعبيكان (٢٠١٥) التي أظهرت وجود أثر إيجابي للتدريس باستخدام بيئة الحوسبة السحابية في تنمية الدافعية نحو التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتحفيزهن وزيادة دافعيتهن لاستكمال تعلمهن بنجاح. كما تتوافق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة إدوارد وبيكر (Edwards & Baker, 2010) التي أظهرت الأثر الإيجابي لاستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تحسن مهارات الطلاب في

التعامل مع مستندات وعروض جوجل، وأفاد الطلاب بأن اتجاهاتهم الإيجابية دائرة حول الإمكانيات والفوائد التي تقدمها التطبيقات وطريقة تفعيلها في العملية التعليمية.

ويعزو الباحث تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة المعتادة في التحصيل الدراسي إلى ما يلي:

- نظراً لأن عملية دراسة محتوى المقرر تمت في بيئة تعتمد على استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية؛ الأمر الذي ساهم في استمتاع الطلاب بالعملية التعليمية، لاعتمادها التقنيات الحديثة والتكنولوجيا الجديدة، والتعامل مع مصادر المعلومات المتعددة، مما أدى إلى بناء المعرفة لديهم بطريقة سلسة، وزيادة دافعيتهم للتعلم؛ وبالتالي استيعاب أكبر عدد من المعلومات.

- شجع استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية العمل الجماعي وتعزيز مهارة الاتصال بين الطلاب، وبث روح التعاون والتنافس الخلاق بينهم، وهذا أدى إلى الوصول إلى المعلومات بأنفسهم، وأدى إلى زيادة دافعيتهم للتعلم؛ وبالتالي زيادة تحصيلهم الدراسي.

- استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية تجعل المتعلم نشطاً وفاعلاً ومنظماً لتعلمه لتحقيق الهدف المحدد له، لوجود عنصر التشويق؛ الأمر الذي يزيد من دافعية الطالب للتعلم؛ وبالتالي زيادة تحصيله الدراسي.

- تتيح تطبيقات الحوسبة السحابية للطلاب فرصة التعلم الذاتي، ليتعلم حسب إمكانياته وقدراته، والحرية في إدارة عملية التعلم بنجاح، مما يؤدي إلى تنمية العديد من الجوانب والمهارات، ومنها زيادة التحصيل الدراسي.
- تتيح للطلاب الاتصال الدائم مع الموضوعات، في أي وقت، ومن أي مكان، ساعدهم على أن يتفاعلوا وينظموا المصادر الخارجية ويتعاونوا فيما بينهم، ما ساهم في تسهيل الوصول إلى المصادر العلمية وتوفيرها.
- إمكانية التواصل بين الطالب وأستاذ المقرر، ومشاركة المقرر الدراسي أو جزء منه عبر أدوات المشاركة التي توفرها خدمات الحوسبة السحابية.
- التوجه نحو استخدام الحوسبة السحابية يحظى بتأييد عدد من النظريات، منها النظرية البنائية، فملتزم عند استخدامه التطبيقات السحابية يشعر بملكيتها لنظام التعليم؛ مما يدفعه نحو النشاط المستمر داخل النظام من أجل بناء وتحديث معارفه بشكل منفرد، من خلال التطبيقات الفردية التي توفرها الحوسبة السحابية. (خليفة، ٢٠١٥). وهذا يؤكد ما ذكره عدد من الطلاب للباحث في أثناء المقابلة الشخصية معهم، من أنهم استمتعوا كثيراً بتجربة استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في التعلم.

التوصيات:

- على ضوء نتائج هذا البحث يوصي الباحث بما يلي:
- ضرورة تفعيل دور تطبيقات الحوسبة السحابية وبيئات التعلم الإلكتروني الذاتي في مرحلة التعليم الجامعي، والاستفادة من الخدمات التي يقدمها الإنترنت.
 - يجب التوجه للاهتمام بالبنية التحتية للتعلم الإلكتروني، وتوفير خدمة الإنترنت من خلال الشبكة الداخلية بكليات الجامعة للطلاب، لاستخدام الحوسبة السحابية والاستفادة من إمكانياتها وتطبيقاتها.
 - عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كيفية توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في عمليات التعليم والتعلم لترقية مستوى أدائهم وتطوير مهاراتهم.
 - تشجيع الطلاب على التعامل مع بيئات التعلم الإلكترونية المختلفة، ومنها التطبيقات المستندة إلى تقنية الحوسبة السحابية.
 - ينبغي للمصممين التعليميين، المختصين بتصميم المقررات الإلكترونية بجامعة شقراء الأخذ بالاعتبار توظيف تقنية الحوسبة السحابية عند تصميم المقررات الإلكترونية.

المقترحات:

- إجراء بحث مماثل لقياس أثر تطبيقات الحوسبة السحابية على بعض نواتج التعلم المختلفة.
- إجراء بحث مماثل لتعرف فاعلية تطبيقات الحوسبة السحابية في مواد أخرى ومراحل دراسية أخرى.
- إجراء بحث يستهدف تحديد مطالب استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس واتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحوها.
- إجراء بحث لتعرف واقع استخدام تقنية الحوسبة السحابية في التعليم العالي.
- تصور مقترح لتطوير نظام للتعليم المدمج، قائم على توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في دعم عمليات التعلم.

أولاً: المراجع العربية:

- أحمد، عبد الله عبد الباقي محمد (٢٠١٤). الحوسبة السحابية. مجلة المال والاقتصاد، السودان: بنك فيصل الإسلامي، ٧٦، ٤٠-٤٥.
- بكر، خالد (٢٠١٨). أساسيات الحوسبة. سوريه، حلب: شعاع للنشر والعلوم.
- حايك، هيام (٢٠١٣). الحوسبة السحابية في التعليم العالي: ما بين التقييم والاعتماد. مدونة نسيج. استرجع في ٢٨ أغسطس ٢٠١٩ من الرابط: <https://blog.naseej.com/2013/06/22/>
- الحسن، عصام إدريس كمتور (٢٠١٦). فاعلية تقنية الحوسبة السحابية في تعزيز التعلم القائم على المشاريع لدى طلاب كلية التربية جامعة الخرطوم. مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية ١، (١٦٩)، ١٣٦ - ١٧٧.
- خليفة، زينب محمد حسن (٢٠١٥). الحوسبة السحابية خدماتها ودورها في العملية التعليمية. دراسات في التعليم الجامعي: جامعة عين شمس - كلية التربية - مركز تطوير التعليم الجامعي، ٣١، ٥٠٧ - ٥٢٢.
- خليفة، زينب؛ وعبد المنعم، محمد حسن (٢٠١٦). أثر اختلاف حجم مجموعات التشارك في بيئة الحوسبة السحابية ومستوى القابلية للاستخدام على تنمية مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الدراسات العليا. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. السعودية. ٧٥، ٦١-١١٤.
- خلف الله، محمد جابر؛ وسيد، أحمد فرحات (٢٠١٧). أثر التفاعل بين نوع الوسائط في بيئة التعلم النقال ومستوى السعة العقلية على التحصيل وأداء مهارات استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في التعليم لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم. مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية، ١ (١٧٥)، ٣٦٤ - ٤٧٧.
- رياح، ماهر حسن (٢٠١٤). التعليم الإلكتروني. الأردن: دار المناهج.
- زروقي، طه (٢٠١١). ما الجديد في أمن الحوسبة السحابية. استرجع في ٢ أغسطس ٢٠١٩ من الرابط: <https://itwadi.com/node/1846>.

زكريا، محمود شريف أحمد (نوفمبر، ٢٠١٢). الحوسبة السحابية وبناء مجتمع المعرفة: رؤية استشرافية. ورقة مقدمة في المؤتمر الثالث والعشرون: الحكومة والمجتمع والتكامل في بناء المجتمعات المعرفية العربية: الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات ووزارة الثقافة والفنون والتراث القطرية الدوحة: وزارة الثقافة والفنون والتراث، قطر والاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (اعلم)، في الفترة بين ١٨-٢٠ نوفمبر ٢٠١٢، ١٩٦٨ - ١٩٨٢.

زكي، مروة زكي توفيق (٢٠١٢). تطوير نظام تعليم إلكتروني قائم على بعض تطبيقات السحب الحاسوبية لتنمية التفكير الابتكاري والاتجاه نحو البرامج التي تعمل كخدمات. مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية، ٢(١٤٧)، ٥٤١ - ٦٠٠.

عبد اللطيف، سالي محمد (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريسي مقترح باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية التنور المعلوماتي والاتجاه نحو مقرر طرق تدريس التربية الرياضية لدى طالبات كلية التربية الرياضية بجامعة طنطا. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة حلوان - كلية التربية الرياضية للبنين، ٧٧، ١١٧ - ١٦٦.

سليم، تيسير اندراوس (٢٠١٦). الحوسبة السحابية بين النظرية والتطبيق. مجلة " Cybrarians Journal، ١، ٤٢-٢١ استرجع في ٢ أغسطس ٢٠١٩ من الرابط:

http://journal.cybrarians.info/index.php?option=com_content&id=737:tsalem

السيد، محمد حمدي أحمد (٢٠١٤م). فاعلية بيئة تعليمية عبر الويب قائمة على بعض تطبيقات الحوسبة السحابية لتنمية بعض مهارات البحث العلمي ودافعية الإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا. مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، القاهرة، ابريل ٢٠١٤، ٦٩ - ١٢٦.

شريف، وفاء وحسن، محمد عبد الهادي وكردى، سميرة عبدالله واليافي، وفاء عبد البديع (فبراير ٢٠١٣). فاعلية أوعية المعرفة السحابية ودورها في دعم نظم التعليم الإلكتروني

وتنمية البحث العلمي بالمملكة العربية السعودية . ورقة مقدمة في المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. في الفترة بين ٤-٧ فبراير ٢٠١٣، الرياض وزارة التعليم العالي، ١، ٢٤.

شلتوت، محمد شوقي (٢٠١٦) الحوسبة السحابية بين الفهم والتطبيق. مجلة التعليم الإلكتروني، ١، استرجع في ١٧ أغسطس، ٢٠١٩ من الرابط:
http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&tas_k=show&id=365

الشمري، عيد بن جازيز (٢٠١٧). متطلبات استخدام الحوسبة السحابية في تدريس الرياضيات، واتجاهات المعلمين نحوها. المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، ٦، (٦)، ١٠٨ - ١٢٣.

الشيبي، إيناس محمد إبراهيم (فبراير، ٢٠١٣). إمكانية استخدام تقنية الحوسبة في التعليم الإلكتروني في جامعة القصيم. ورقة مقدمة في المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، في الفترة بين ٤-٧ فبراير ٢٠١٣، الرياض وزارة التعليم العالي، ١، ٢٨.

العبد الجبار، الجوهرة، عبد الرحمن (٢٠١٦). تحديات استخدام الأكاديميين للحوسبة السحابية للمعرفة: دراسة استطلاعية لأعضاء الهيئة التعليمية بكلية الآداب جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية. السعودية. ٢٢ (١)، ٣٧٣ - ٤٠٧.

عبد الصادق، أبوبكر عياد والمصراقي، نجلاء والمعروش، غرسة والجدي، انتصار (٢٠١٧). الحوسبة السحابية في مؤسسات التعليم العالي. مجلة القلعة: جامعة المرقب - كلية الآداب والعلوم بمسلاته، ليبيا، ٨، ٧٣٣ - ٧٥٦.

العربي، حنان بنت يوسف (٢٠١٧). فاعلية برنامج إلكتروني مقترح لتنمية مهارات استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية لدى طالبات كلية التربية في جامعة القصيم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة القصيم.

عزمي، نبيل جاد (٢٠١٦). نموذج التصميم التعليمي ADDIE وفقاً لنموذج الجودة PDCA . استرجع في ٢٥ أغسطس ٢٠١٩، من الرابط:
<http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=360>

علي، أشرف رجب عطا (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجيتي التعلم المدمج وحل المشكلات في تنمية مهارات استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية: رابطة التربويين العرب، ٨، ١٧٥ - ٢٢٠.

غانم، رزق والموسى، شحادة وكرار، جورج (٢٠١٩) فعالية الحوسبة السحابية في التعليم. مجلة جامعة البعث، ٤١ (٣٨)، ٤٩-٧١.

مخلص، محمد، محمدي (٢٠١٤). خبرات بعض الدول الأجنبية والأوروبية في التعليم الإلكتروني والاستفادة منها في تطوير التعليم المستمر بدون حواجز بالجامعات العربية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ٤ (٤٦)، ١٩٩ - ٢٢٨.

معوض، محمد عبد الحميد (٢٠١٣). الحوسبة السحابية وتطبيقاتها في بيئة المكتبات. مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية: مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٩، (١)، ٢١١ - ٢٥٨.

المطيري، منى عائض عطا الله؛ والعبكان، ريم عبد المحسن (٢٠١٥). أثر التدريس باستخدام بيئة الحوسبة السحابية في الدافعية نحو التعلم. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، الأردن: الجمعية الأردنية لعلم النفس، ٤ (٩)، ١٥٤ - ١٧٣.

المؤتمر الدولي للحوسبة السحابية (٢٠١٥، ٢٨-٢٧ أبريل). التقرير الختامي للمؤتمر. الرياض: جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، كلية الحاسب والمعلومات.

المؤتمر الدولي الثاني لمكتبة الجامعة الأردنية عن النشر الإلكتروني (٢٠١٦، ٢٦- ٢٨ يوليو). النشر الإلكتروني عبر تكنولوجيا الحوسبة السحابية والمتنقلة. مجلة المكتبات

والمعلومات والتوثيق في العالم العربي: جامعة الدول العربية - قطاع الأعمال والاتصال - ادارة المعلومات والتوثيق والترجمة، ٥، ٢٥٦ - ٢٥٩.
المؤتمر الدولي الرابع لتقنيات التعليم ICOET (٢٠١٧، ١٦ - ١٨ ديسمبر). التقرير الختامي للمؤتمر. عمان: الجمعية العمانية لتقنيات التعليم، كلية الشرق الأوسط، مسقط. استرجع في ٢٢ أغسطس، ٢٠١٩، من الرابط:

<http://alwatan.com/details/233210>

المستقبل والحوسبة السحابية (٢٠١٣). اعداد هيئة التحرير، مجلة فكر. مركز العبيكان للأبحاث والنشر. ٤، ٦٤ - ٦٧. استرجع في ٢٨ أغسطس ٢٠١٩ من الرابط :

<https://en.calameo.com/read/00418552715167400c836>

وثيقة التحول الوطني (٢٠٢٠) استرجع في ٢٩ أغسطس ٢٠١٩ من الرابط:

<http://vision2030.gov.sa/ar/ntp>

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Edwards, J.& Baker, C. (2010, December).A Case Study: Google Collaboration Applications as Online Course Teaching Tools. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching Vol. 6, No. 4.
- Erdogmus, H.(2009): Cloud Computing: Does Nirvana Hide Behind the Nebula, IEEE Software, Vol.(26), No.(2), PP.4-6.
- Fernandez, Alberto . (2014). E. Learning and educational Data Mining in Cloud Computing: An Overview . Int. J. Learning Technology, vol 9, No (1), 25-52.
- Holschuh, D.R. (2010). Techtalk: Cloud Computing and Developmental Education, Journal of Developmental Education, v33 n3 p38-39 Spr.
- Lou, M. & Wang, J. (2013). Observations of Achievement and Motivation in Using Cloud Computing Driven CAD: Comparison of College Students with High School Backgrounds. Computers in Human Behavior, 29, (2), pp 364-369.
- Masud, Anwar Hossain& Huang, Xiaodi (2011).An E-learning System Architecture based on Cloud Computing, World Academy of Science, Engineering and Technology, 6, Retrieved from:http://www.researchgate.net/profile/Xiaodi_Huang/publication/232814938_An_Elearning_System_Architecture_based_on_Cloud_Computing/links/541283230cf2788c4b355def.pdf.
- Mitakos, Theodoros; ALMALIOTIS, Ioannis; DIAKAKIS, Ioannis& DEMEROUTI, Anna. (2014).An Insight on E-Learning and Cloud Computing Systems, Informatica Economică, 18 ,no (4).
- NIST (2011). The NIST definition of cloud computing : recommendations of the National Institute of Standards and Technology. Peter Mill, Timothy Grance Retrieved , from : <https://src.nist.gov/publications/detail/sp/800-145/final>.
- Paul, P.K. and Lata, kiran. (2014). Cloud Based Educational Systems and Its Challenges and Opportunities and Issues- Turkish Online Journal of Distance Education, v15 n1 p89-98.
- Pocatilu, P., Alecu, F., Vetrici, M.(2010). Measuring the efficiency of cloud computing for e-learning systems. W. Trans. on Comp. 9, 42-51 .

أثر استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس الدراسات
الاجتماعية على تنمية المفاهيم والتفكير البصري لدى طالبات
الصف الأول الثانوي

د. شاهرة بنت سعيد محي القحطاني
قسم العلوم التربوية – كلية المزامية
جامعة شقراء



أثر استخدام استراتيجيات التلمذة المعرفية في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم والتفكير البصري لدى طالبات الصف الأول الثانوي

د. شاهرة بنت سعيد محي القحطاني
قسم العلوم التربوية- كلية المرحومة
جامعة شقراء

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٢ / ٤ / ١٣ هـ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٢ / ٦ / ٢٠ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث الحالي إلى تعرف أثر استخدام استراتيجيات التلمذة المعرفية في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم والتفكير البصري لدى طالبات الصف الأول الثانوي، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وأعدت دليلاً للمعلمة في تدريس وحدة "فضية فلسطين" من مقرر الدراسات الاجتماعية باستخدام استراتيجيات التلمذة المعرفية، كما أعدت اختباراً للمفاهيم واختباراً للتفكير البصري، وقد بلغ عدد الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة (٥٠) طالبة، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست الوحدة باستخدام استراتيجيات التلمذة المعرفية) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة العادية) في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم واختبار التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية، كما أوضحت قيمة مربع إيتا (η^2) في حساب حجم الأثر عن تأثير استخدام استراتيجيات التلمذة المعرفية في تنمية المفاهيم والتفكير البصري بدرجة كبيرة. وقد أوصت الباحثة باستخدام استراتيجيات التلمذة المعرفية بالمرحلة الثانوية، وإعادة صياغة وتنظيم محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية وفقاً لاستراتيجيات التلمذة المعرفية، بحيث تصبح الطالبة إيجابية ومشاركة في مسؤولية تعليمها.

الكلمات المفتاحية: التلمذة المعرفية، المفاهيم، التفكير البصري.

The effect of using the cognitive apprenticeship strategy in teaching social studies on developing concepts and visual thinking among first-grade secondary school students

Dr. Shahira Al-Qahtani

Department of Educational Sciences - College of Muzahmiya
Shaqla University

Abstract:

The current research aims to know the effect of using the cognitive apprenticeship strategy in teaching social studies on the development of concepts and visual thinking among first-grade secondary school students. The researcher used the experimental approach with a quasi-experimental design. I prepared a teacher's guide in teaching the "Palestine Cause" unit from the Social Studies course using the cognitive apprenticeship strategy. She also prepared a concept test and a visual thinking test. The number of students in the experimental and control groups reached (50) students, and the results of the research resulted in the presence of statistically significant differences between the mean scores of the experimental group (which studied the unit using the cognitive apprenticeship strategy). The control group (Which studied traditionally) in the post-application to test concepts and test visual thinking in favor of the experimental group. The value of ETA square η^2 (in calculating the size of the effect showed the effect of using the cognitive apprenticeship strategy in developing concepts and visual thinking to a large extent. The researcher recommended using the cognitive apprenticeship strategy to develop concepts and visual thinking in the field of teaching social studies at the secondary level. I reformulated and organized the content of the social studies course according to the cognitive apprenticeship strategy so that the student becomes positive and participates in the responsibility of her education.

key words: Cognitive Apprenticeship, Concepts, Visual Thinking

المقدمة:

يشهد العصر الحالي تطوراً سريعاً في جميع المجالات، مما ينعكس على الحياة بصفة عامة، ويصبغها بصبغة عدم الثبات، وقد أصبح معدل التغير أكبر من معدل اللحاق بالتطور، أو حتى مجرد توقعه أو التنبؤ به. وحيث إن طبيعة الدراسات الاجتماعية ومحتواها وطريقة معالجتها للمشكلات تحتل مكاناً متميزاً بين العلوم الأخرى، فإنه يمكن استثمارها في مواجهة مثل هذه المتغيرات والتطورات المختلفة، كما يمكن أن تساعد طبيعة الدراسات الاجتماعية على فهم العالم وتدريب العقل على التفكير. وقد خص الله سبحانه وتعالى الإنسان بالتفكير، وكرمة على سائر المخلوقات، ويعد عنصر أساسياً في البناء العقلي / المعرفي الذي يعمل على نمذجة الإنسان للعالم الذي يعيش فيه، وباستخدام الإنسان للأتماط العديدة من التفكير كالتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير البصري، تمكن من بلوغ المعارف وحل المشكلات التي تواجهه، و إيجاد تفسيرات للظواهر التي تحيط به. (صادق، ٢٠١٨، ٧٩).

ويعد التفكير البصري أحد أهم أنواع التفكير التي استحوذت على اهتمام المربين، لما له من أهمية كبيرة، حيث إن أكثر من (٧٥٪) من المعرفة التي يحصل عليها الإنسان مصدرها البصر. (مسعود، أحمد، ٢٠١٤، ٢٤١). كما أنه يعد من أنواع التفكير المهمة في العملية التعليمية، لارتباطه بالقدرة على الإدراك المكاني، وتنمية القدرة على التخيل والعمل العقلي والصور الذهنية للمواقف، كما يعتمد على الوصف والتفسير والاستنتاج والتمييز للشكل البصري (العفون، صاحب، ٢٠١٢، ١٧٦).

والتفكير البصري هو عبارة عن قدرات ذهنية مرتبطة بحاسة البصر، وبقدرة المتعلم على تحويل اللغة البصرية إلى لغة لفظية، ودمجها في بنيته المعرفية وتحويلها إلى خبرة مكتسبة، ويرتبط بقدرة الفرد على اكتساب أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء من خلال مجموعة من الصور المختلفة التي تم تجميعها وتركيبها من جانب المتعلم، تحت إشراف وتوجيه المعلم. ويستند التفكير البصري على البحث التجريبي في طريقة التفكير لدى المتعلمين، وذلك بالتركيز على تنمية قدراتهم في ترجمة اللغة البصرية التي يحملها الشكل البصري إلى لغة لفظية مكتوبة أو منطوقة، وتطوير مهارات الاتصال والتفكير الإبداعي والمنطقي التي تحقق ثقة المتعلم في التعامل مع التعقيد والغموض وتنوع الآراء، فضلاً عن تطوير الإدراك من خلال المناقشات التي تتم عبر عملياتها لتنمية الممارسة الجمالية. (عليش، ٢٠١٢، ٥٤).

وللتفكير البصري أهمية كبيرة في عملية التعلم، لأنه أداة لتبادل الأفكار والمعلومات بصورة منظمة، لعرض موضوع معين بصورة واضحة، بالإضافة لتنظيم المعلومات المعقدة والعمل على استحضارها للمشاهدة من خلال الألوان والمشاهد الملتقطة بواسطة العين، مما يؤدي إلى استيعاب المعلومات الجديدة بسرعة وإتقان (البيشي، ٢٠١٩، ١١٣). كما أنه يستخدم المثيرات البصرية لأثارة العقل، وبالتالي فهم المحتوى عند النظر إليه، وذلك بجمعة بين أشكال الاتصال البصرية واللفظية للمعلومات والأفكار، ووسيط للفهم الأفضل لرؤية الموضوعات المعقدة والتفكير فيها، وزيادة الدافعية للتعلم، كما أنه يعرض الصور

والأشكال والرسومات والتي تمكن من القدرة على الفهم والابتكار لأفكار جديدة.

ونظراً لأن من أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية تنمية التفكير بصفة عامة، ومهارات التفكير البصري بصفة خاصة، وذلك من خلال قراءة الأشكال والخرائط والصور المختلفة وتمييزها وتحليلها وتفسيرها، فإنه يجب تنمية هذه المهارات لدى المتعلمين، ويمكن لمناهج الدراسات الاجتماعية تنمية مهارات التفكير البصري من خلال ما تتضمنه من محتوى، سواء من حيث البعد المكاني أو الزمني، فالصور والأشكال والرسوم والخرائط تعد أدوات بصرية تمكن الطالب من استنتاجها بسهولة ويسر. وتؤكد العديد من الدراسات والبحوث السابقة ضعف مهارات التفكير البصري لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: (جبر، ٢٠١٠؛ خير الدين، ٢٠١٣؛ آل سالم، ٢٠١٧) كما أوصت هذه الدراسات بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير البصري لدى المتعلمين من خلال تدريس مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليمي المختلفة، وذلك باستخدام طرق وأساليب متنوعة في التدريس.

ولقد شهد تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية في العقدين الأخيرين من القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين توجهات عديدة للتطوير، وكان أهم مؤشرات تلك التوجهات توظيف أساليب واستراتيجيات تدريسية معاصرة تركز على الفرد المتعلم من جانب، وتنمي لديه مهارات التفكير بأنماطه المختلفة بصفة عامة، ومهارات التفكير البصري بصفة خاصة من جانب آخر.

وتعد استراتيجية التلمذة المعرفية (Cognitive Apprenticeship) إحدى هذه التوجهات الحديثة المبنية على النظرية البنائية، التي تهدف إلى جعل عمليات التعليم واضحة أمام الطلاب أثناء دعم نموهم المعرفي، والوجداني، والاجتماعي من خلال التسقييل والعمليات الأخرى التي تتبعها، بالإضافة إلى إثارة دافعيتهم للتعليم، وتطبيق ما تعلموه في مواقف الحياة المختلفة، مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم، وزيادة قابليتهم للتعلم (الجبوري، عبد الله، المعموري، ٢٠١٩، ٤٧٣).

وتشتمل التلمذة المعرفية على ست مراحل هي: النمذجة، والتسقييل، والتأمل، والتعبير، والتدريب، والاستكشاف، وتهدف هذه المراحل إلى مساعدة المتعلمين على اكتساب المهارات المعرفية المختلفة، نتيجة للمشاركة الاجتماعية النشطة، والقابلية للتطبيق في حل مشكلات حقيقية، وتضعهم في ممارسات حقيقية من خلال النشاط والتفاعل الاجتماعي (راشد وعرفه وأحمد، ٢٠١٨، ٢٢١). وتستخدم التلمذة المعرفية كأداة تعليمية تساعد على إكساب مهارات التفكير وتنمية مهارات المتعلمين المعرفية، بممارسة الأنشطة التعليمية التي تمكنهم من حل المشكلات المعقدة والغامضة، كما أنها تمكن المتعلمين من ممارسة أنشطة اجتماعية تفاعلية، ويقلدون سلوكاً خبيراً، ويؤدون المهام التعليمية بشكل أفضل في بيئة تعلم مقبولة ومتوافقة. (Lee, 2019, 319).

واهتمت عديد من الدراسات والبحوث التربوية باستخدام التلمذة المعرفية في تعليم وتعلم المواد الدراسية المختلفة، من هذه الدراسات دراسة كل من: (Darabi, 2005) ؛ (Bieniek, 2008)؛ إبراهيم، ٢٠١٥) وتوصلت هذه

الدراسات إلى فاعلية التلمذة المعرفية في تنمية بعض أنواع التفكير، وحل المشكلات، كما ساهمت في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي، وتحسين فهم المحتوى، وكانت أساساً جيداً لتقويم أداء الطلاب، وأسلوباً فعال في تقديم التغذية الراجعة والتقويم الذاتي.

ومن نواتج التعلم المرغوب فيها المفاهيم، حيث إنها تُعدُّ مُكوِّناً مُهماً من مكونات الجانب المعرفي في الدراسات الاجتماعية، ويهدف تدريسها في المرحلة الثانوية إلى تنمية المفاهيم الصحيحة، وتصويب التصورات الخاطئة لدى الطلاب. كما أن المفاهيم تسهل الفهم وتجعل تناول المعلومات عملية سهلة، وتتيح الفرصة لربط كم كبير من المعلومات المنفصلة، ومن ثمَّ يمكن نقل تلك المعلومات المتراكمة عن طريق التعبير عنها بمفهوم خاص بها. (أحمد، ٢٠١٩، ٩٩).

كما أن تنمية المفاهيم تساعد المتعلم على زيادة قدراته العقلية، كالقدرة على: المقارنة، التمييز، التصنيف، التفسير، التوجيه، والتنبؤ، وجميعها من القدرات العقلية التي تهدف المناهج الدراسية إلى تنميتها (عبد الجواد، ٢٠١٤، ٩٩) بما في ذلك منهج الدراسات الاجتماعية؛ لأنه يحتوي على مفاهيم عالية التجريد لا تتناسب مع الطرائق المعتادة في تدريسها (حسان، ٢٠١٦، ٥٥١). ويتفق كلٌّ من طه (٢٠١٢، ٣٩٨)، وموسى (٢٠١٤، ٣٢٧) على ضعف مستوى الطلاب في تحصيل المفاهيم وخاصة في مستوى التطبيق، ويرجع ذلك إلى طرق التدريس المستخدمة في تعلم المفاهيم القائمة على العرض النظري والحفظ الآلي مما يجعلها عديمة المعنى، ويعيق فهمها وتفسيرها.

وفي ضوء ما سبق، يتضح أهمية استخدام استراتيجيات حديثة وعملية لتعليم الطلاب وتنمية التفكير لديهم، كما يتضح أن استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية يؤكد على الدور التوجيهي والإرشادي للمعلم، وجعل المتعلم محور رئيس ومهم لعملية التعلم، وتجعل التعلم ضمن مساقات ومواقف مشتقة من الحياة، وتضمن التعلم داخل مجتمع تعاوني تشاركي.

مشكلة البحث:

تشير بعض الدراسات السابقة، ومنها: دراسة الشاذلي (٢٠١٥)، ودراسة حسان (٢٠١٦)، ودراسة إبراهيم (٢٠١٧)، ودراسة الشعيلي (٢٠١٨)، ودراسة عبد الوهاب (٢٠١٨)، إلى انخفاض تحصيل المفاهيم لدى الطالبات بشكل عام، وطالبات المرحلة الثانوية بشكل خاص. كما أشار عدد من الدراسات والبحوث السابقة في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية إلى تدني مستوي مهارات التفكير البصري لدى طالبات المرحلة الثانوية مثل دراسة كل من: فرحات (٢٠١٥)، وأبو زيد (٢٠١٦)، و عبد الحميد (٢٠١٦)، وعطية (٢٠١٩)، لذا فإن الأمر يحتاج إلى اعتماد استراتيجيات فعالة تدعم التعلم عن طريق تمكين المتعلم من اكتساب وتطوير واستخدام أدوات معرفية في مجال أنشطة حقيقية، وتتاح له الفرصة في بناء المفاهيم عوضاً عن استقبالها، وإضفاء عمق للمعنى في فهم هذه المفاهيم، وتقوم على أساس جعل عمليات التفكير واضحة للمتعم، تمكنه من المنافسة والتفاعل مع المادة التعليمية بطرق مختلفة، واستخدام ما تعلمه للتعميم والتعمق في المعلومات المكتسبة، لمحاولة

تجنب بعض نقاط الضعف في الاستراتيجيات المعتادة الحالية المعتمدة على عرض المفاهيم واستخدام أسلوب التلقين.

وقد لاحظت الباحثة من خلال الاطلاع على المحتوى لمقرر الدراسات الاجتماعية، واستقصاء آراء بعض معلمات ومشرفات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية أن محتوى وحدة "قضية فلسطين" المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي (نظام المقررات) مكتظة بالمفاهيم مما أوجد تدنيًا في مستوى تحصيلهن لها، وكذلك ضعف مهارات التفكير البصري لدي طالبات الصف الأول الثانوي، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة تطبيق إستراتيجيات حديثة قائمة على نظريات تربوية متطورة، تثير دافعية الطالبات نحو اكتساب أكبر قدر من المفاهيم بدقة، حتى يتسنى لهن استيعابها من أجل توظيفها، بالإضافة إلى تنمية مهارات التفكير البصري لديهن، ومن هذه الاستراتيجيات الحديثة استراتيجية التلمذة المعرفية.

وتأسيساً على ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في تدني تحصيل المفاهيم ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وللتغلب على هذه المشكلة؛ فإن البحث الحالي يسعى إلى بحث أثر استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم والتفكير البصري لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

أسئلة البحث:

سعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الاسئلة التالية:

١. ما المفاهيم التي يجب تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟
٢. ما مهارات التفكير البصري التي يجب تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟
٣. ما أثر استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس وحدة مطورة (القضية الفلسطينية) على تنمية المفاهيم؟
٤. ما أثر استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس وحدة مطورة (القضية الفلسطينية) على تنمية مهارات التفكير البصري؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١. إعداد قائمة بالمفاهيم التي يجب تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
٢. إعداد قائمة بمهارات التفكير البصري التي يجب تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
٣. التعرف على أثر استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
٤. التعرف على أثر استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التفكير البصري لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

أهمية البحث:

تجلت أهمية هذا البحث من خلال ما يلي:

١. إفادة القائمين على إعداد مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بالقيام باستخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس موضوعات هذا المقرر.
٢. تقديم نماذج إجرائية لكيفية استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس القضية الفلسطينية والاسترشاد بها في تصميم وإعداد نماذج أخرى.
٣. تقديم أداتي تقييم تتمثلان في: اختبار للمفاهيم، واختبار للتفكير البصري، يمكن الإفادة منهما في تقييم هذين الجانبين من جوانب التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وفي مستويات دراسية أخرى.

حدود البحث:

التزم هذا البحث بالحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: تتمثل الحدود الموضوعية في أثر استخدام التلمذة المعرفية في مستويات بلوم المعرفية (التذكر - الفهم - التطبيق) ، ومهارات التفكير البصري (مهارة التمييز البصري - مهارة إدراك العلاقات المكانية - مهارة تحليل المعلومات على الشكل البصري - مهارة تفسير المعلومات على الشكل البصري - مهارة استنتاج المعنى) في وحدة قضية فلسطين.
- الحدود المكانية: مدرسة "ثانوية ١٥٨" التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.
- الحدود البشرية: عينة عشوائية من طالبات الصف الأول الثانوي نظام المقررات.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١ - ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

مصطلحات البحث:

استراتيجية التلمذة المعرفية:

((Cognitive Apprenticeship Strategy

تعرف ياركندي (٢٠١٠، ١٥٥) التلمذة العرفية بأنها: "استراتيجية تربوية في صميم التعلم الواقعي، شبيهة بالتلمذة الصناعية، وهي تدعم التعلم عن طريق تمكين المتعلم من اكتساب تطوير واستخدام أدوات معرفية في مجال أنشطة حقيقية، وتتاح له الفرصة كونه محور عملية التعلم أن يتم بناء المعرفة وتنظيمها". وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة من الإجراءات والخطوات الإجرائية التي توظف النمذجة والسقالات التعليمية والتأمل والتوضيح والتدريب، من خلال تعاون طالبات الصف الأول الثانوي مع بعضهن البعض في مجموعات، والعمل ضمن مهام حقيقية لتطبيق ما تعلموه ضمن مواقف فعلية مرتبطة بالواقع، لتدريس وحدة "قضية فلسطين".

المفهوم: (Concept)

يعرف اللقاني والجمل (٢٠٠٣، ١٧٢) المفهوم بأنه: "تجريد يعبر عنه بكلمة أو رمز يشير إلى مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تجمع فئات مختلفة". تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: صورة عقلية تكونها الطالبة للموضوع بتجريده من الخصائص المشتركة، وتتألف من الاسم ودلالته اللفظية، مما يدعم فهم الطالبة لها ويساعد على بقاء أثر التعلم لفترة طويلة، ويتم قياسه بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار المعد لهذا الغرض.

التفكير البصري: ((Visual Thinking

عرفه العفوان والصاحب (١٧٧، ٢٠١٢) بأنه: "منظومة من العمليات تترجم قدرة الفرد على قراءة الشكل البصري وتحويل اللغة البصرية إلى لغة لفظية مكتوبة أو منطوقة أو استخلاص المعلومات منه".

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: قدرة الطالبة العقلية التي تساعدها على ترجمة ما تراه من مشيرات بصرية، سواء أشكال أو رسومات، إلى دلالات لفظية متمثلة في وصف هذه الأشكال والرسومات وإدراك العلاقات فيما بينها، وتحليل وتفسير الغموض فيها، واستخلاص المعاني والمفاهيم، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار المعد لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

استراتيجية التلمذة المعرفية:

(Cognitive Apprenticeship Strategz)

منذ عام (١٩٩٠م) ، اقترح التربويون أطراً للمفاهيم للاسترشاد بها في تصميم واستخدام بيئات التعلم، وإحدى هذه الأطر هو استراتيجية التلمذة المعرفية، ولقد طور كل من كولينز، براون، ونيومان (Collins, Brown & Newman) أسلوباً للتدريس جمع بين نظرية المعرفة ونموذج التلمذة، وأطلقوا عليه اسم "التلمذة المعرفية" (Cognitive Apprenticeship) ، بحيث يتم اكتساب المهارات من خلال السياقات الحقيقية، بمشاركة الزملاء في العمل والخبراء، فالطلاب يتعلمون بملاحظة الخبراء بفاعليه، والعمل ضمن مهام حقيقية حتى يتمكنوا من تطبيق ما تعلموه ضمن المواقف الحياتية (الزهراني، ٢٠١٨، ٤٩١) .

مفهوم التلمذة المعرفية:

وصف كل من براون، كولنز، ودوقد (Brown, Collins & Duguid) استراتيجية التلمذة المعرفية بأنها تحاول تعليم الطلاب ضمن ممارسات حقيقية ممثلة للهدف الذي يُراد تحقيقه من خلال الأنشطة والتفاعل الاجتماعي مماثلة لتلك التي تحدث عند تعلم الحرف والمهن العملية. وتعتبر من نماذج التعلم القديمة التي انتشرت حول العالم كأداة لنقل المعرفة والمهارة اللازمة للممارسة في مجالات الرسم والنحت والطب والقانون، حيث تسعى التلمذة المعرفية إلى إشراك المتعلمين في سيناريوهات حقيقية في العالم الذي يعمل ويتفاعل لتحقيق نتائج

مفيدة. وحيث إنه لا يمكن للطلاب تجربة جميع جوانب المعرفة، فيمكنهم الاستفادة من الموقف التعليمي عن طريق نمذجة مهارات معينة من قبل أفراد أكثر خبرة والتدريب من قبلهم نحو مستويات عالية من المعرفة والممارسة، أي يمكن للطلاب مراقبة كيف يتعامل الخبراء مع المشاكل في سياق حقيقي، ويتعلمون حل المشاكل نفسها أو ما شابه ذلك، من خلال التعلم الموجه من الخبراء في أنشطة حقيقية (Kuo, Hwang, 2012)

وتعود التلمذة المعرفية في جذورها إلى النظرية البنائية المبنية على أن الطالب نشط يبحث عن المعنى ويبني المعرفة من خلال محاولاته لفهم خبراته، حيث يقوم بعملية بناء المعرفة باستمرار كلما ظهرت له ادلة جديدة. (Duncan, 2012)

مبادئ استراتيجية التلمذة المعرفية:

يشير كين (Kuhn, 2012, 68) إلى أن التلمذة المعرفية تجمع أربعة مبادئ تتمثل في التالي:

- أ. المحتوى: ((Content)) ويتضمن المعرفة الحقيقية ومحتوى الكتب المعرفية، وأشار كولنز وزملائه (Collins et al., 1989) إلى أنواع المعرفة، وتتضمن: المعرفة بالمجال ((Domain Knowledge)) ، استراتيجيات المعالجة ((Heuristic Strategies)) ، استراتيجيات الضبط (Control Strategies) ، استراتيجيات التعلم ((Learning Strategies)) .
- ب. الطرق: ((Methods)) طرق التدريس يجب أن تمكن الطلبة من الاستكشاف والملاحظة والابداع، حيث المعلمون يشرفون ويقدمون التغذية

الراجعة، ويدعمون بالتسقييل للطلبة، ويتدرجون في تسليم التحكم في عملية التعلم للطلبة.

ج. التسلسل: (Sequencing) ويوضح إلى أن التعلم يجب أن يقدم بحيث يبنى المتعلم المطلوب من المهارات المتعددة في ممارسات الخبراء، ويستنتج شروط تطبيقها، وذلك، بتنوع مواقف حل المشكلات، وتسقييل التعلم وصولاً للموضوع كلياً ثم التفاصيل.

د. علم الاجتماع: (Sociology) أن تقوم بيئات التعلم باستخدام ماتم تعلمة سابقا بتطبيق التعلم المواقفي بخصائصه، على الموضوع المطروح ضمن السياق الذي سيتعلم من خلاله الطلبة متى وأين وكيف سيتم تطبيق المعرفة على المواقف الأخرى.

خطوات تطبيق استراتيجية التلمذة المعرفية:

١- النمذجة: (Modeling) من خلالها يتم تزويد المتعلمين بالمنظم المتقدم كمحاولة أولية لأداء مهمة محددة مما يسمح لهم بالتركيز على هذا الأداء، ويعتبر هذا الأسلوب بمثابة إطار لفهم التغذية الراجعة وتلميحات المعلم خلال التدريب، وهو بمثابة دليل ذاتي للمبتدئ عندما يمارس المهمة بشكل مستقل، ويعمل المعلمون والطلاب المؤهلون كنماذج للمعرفة.

٢- التسقييل: (Scaffolding) ويتم فيها تزويد المتعلمين بالدعم أثناء العمل والمساعدة عند إجراء المهمات التي لا يستطيعون إنجازها بمفردهم.

٣- التأمل: (Reflection) وفيها يتم إعطاء المتعلم الفرصة لتحليل أدائه الفردي وأداء المجموعة ككل مما يؤدي إلى تحسين الأداء والتعمق في الفهم.

- ٤- التوضيح: (Articulation) ويتمثل في جعل المتعلمين يبرهنون على معرفتهم بالعملية المعرفية والتعبير بوضوح عن نتائج تعلمهم.
- ٥- التدريب: (Coaching)) وفيه يتم ملاحظة المتعلمين أثناء أدائهم للمهمة المطلوبة وتزويدهم بالتلميحات والمساعدة عند الحاجة.

مميزات استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية:

(Dickey, 2018, 509)

- ١- تزيد دافعية المتعلمين للتعلم لتنوع الأساليب.
- ٢- تقدم فرصاً فورية للمتعلمين لمعالجة خبرات التعلم.
- ٣- زيادة دافعية المتعلمين للتعلم.
- ٤- تزيد مهارات المتعلمين وقدراتهم على التعلم الذاتي والاستقصاء وحل المشكلات.
- ٥- تعطي الفرصة للطلاب للملاحظة والمشاركة والابتكار بشكل تعاوني.
- ٦- تشجع الطلاب على التفكير، والتقويم الحقيقي في بيئة واقعية.
- ٧- تساعد الطلاب على الاحتفاظ بمعرفتهم بشكل أفضل.
- ٨- تعمل على زيادة مهارات التفاعل الاجتماعي بين الطلاب.
- ٩- تزيد الثقة بالنفس وتنقل الطالب الى التعلم الواقعي الحقيقي.
- ١٠- تحفز الدافعية لدى المتعلم وتنمي الابداع والابتكار لديه.
- ١١- تشجع حب الاستطلاع والبحث.
- ١٢- تسهم في توليد قوة دفع وحماس لدى المتعلمين، وتحفز الرغبة وتزيد الثقة لديهم.

دور كل من المعلم والمتعلم في استراتيجية التلمذة المعرفية: (Kuhn, 2012, 68)

أولاً: دور المعلم:

- يتمثل دور المعلم في استراتيجية التلمذة المعرفية فيما يلي:
- مدرب ومراقب للعملية التعليمية ومصمم للأنشطة.
- يشرح خطوات نمذجة العمليات المعرفية وأسباب اختيارها.
- يقدم الدعم للمتعلمين لزيادة مستوى الفهم واكتساب مهارات مواصلة التعلم.
- يلاحظ أداء المتعلمين ومدى تمكنهم من العمليات المعرفية أثناء عملية التعلم.
- يساعد المتعلمين على تقييم الأداء في ضوء عملية النمذجة.

ثانياً: دور المتعلم:

- يتمثل دور المتعلم في استراتيجية التلمذة المعرفية فيما يلي:
- منفذ ومتفاعل في عملية التعلم.
- مسجل للملاحظات والنتائج للتجربة.
- معلن ومفسر للعلاقات في النتائج.
- مطبق ومعمم للنتائج في مواقف أخرى جديدة.
- يتحمل مسؤولية تعلمه من خلال تنفيذ أنشطة ومهام تعليمية حقيقية.
- يتعاون مع أقرانه لتحقيق الأهداف والنواتج التعليمية المحددة.

المفاهيم:

يتكون الهرم المعرفي في الدراسات الاجتماعية من مجموعة من المكونات، وتشتمل الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، والمبادئ، والقواعد، والقوانين، وأخيراً النظريات العلمية، وتعد المفاهيم هي الوحدات البنائية للدراسات الاجتماعية، فهي الأساس في تعلمها، والتي بدورها تعتمد عليها باقي المكونات التي تمثل الهرم المعرفي. ولقد زادت أهميتها في الوقت الحاضر أكثر من أي وقت مضى، لانفجار المعرفة واتساع فروعها، وكذلك لصعوبة الإلمام بجوانب أي فرع منها، لذا أصبح همّ المعلم هو مساعدة الطلبة على الفهم والوعي ببنية المادة المفاهيمية. فتحديد مكونات النظام المعرفي يحتل مكانة مهمة في النظام التعليمي، وبذلك تشكل المفاهيم أوسع قاعدة في النظام المعرفي، إذ من المفاهيم تتشكل المبادئ والقوانين والنظريات العلمية، لذا فإن تزويد المتعلمين بها معناه أن المتعلمين سيمتلكون جزءاً ليس ييسر من النظام المعرفي (الطائي، ٢٠١٤، ١٢٢).

ماهية المفهوم:

تعددت التعريفات التي تناولت مصطلح "المفهوم"، وذلك لأهميتها، فمجمّلها وترابطها مع بعضها البعض يمثل الموضوعات التعليمية والتربوية المختلفة؛ إذ تعد وسيلة ناجحة لتحفيز العمليات الذهنية ودفعها إلى الأمام، وهي تساعد على التصنيف، والتنظيم، وترتيب الحقائق، واختصارها.

وعرفه على (٢٠١١، ٣٥) بأنه: "مجموعة من الرموز أو الحوادث الخاصة التي تم تجميعها معاً، على أساس من الخصائص أو الصفات المشتركة والتي يمكن الإشارة إليها برمز أو اسم معين"

ويتضح مما سبق أن التعريفات تتفق على أن المفهوم عبارة عن تجريد يستخدم لتنظيم الأشياء أو الأحداث في قطاعات أصغر، ويشير المفهوم إلى العمليات العقلية التي تؤدي إلى تكوينه ومنها: تحديد الخصائص والمواقف والخبرات، وهذا يجعل للمفاهيم أبعاداً عديدة، تؤلف الموضوعات الرئيسية التي يتناولها المنهج أو المادة التعليمية بطريقة تراكمية.

خصائص المفاهيم:

وبما أن المفهوم يتلو الحقائق في بنية النظام المعرفي لذلك فهو يختلف عنها بعدة خصائص أشار إليها (حسان، ٢٠١٦، ٥٥٣) بالنقاط الآتية:

١. التمييز والتصنيف: من خلال التمييز بين الأشياء وتصنيفها وفق عناصر مشتركة بينها.

٢. الرمزية: فهو يرمز لخاصية او مجموعة من الخصائص المجردة.

٣. التعميم: فهو يتصف بالشمولية، اذ ينطبق على مجموعة من الأشياء والمواقف.

أهمية تعلم المفاهيم:

تبرز أهمية تعلم المفاهيم فيما يلي (سلامة، ٢٠٠٤، ٧٨) :

- أ. تسهل عملية التواصل بين جميع المتعلمين.
- ب. تمكن المتعلم من استخدام المعلومات وتنظيم الموقف التعليمي.

ج. تعد المفاهيم من أهم نواتج التعلم التي تمكن من تنظيم المعرفة العلمية في صورة ذات معنى.

د. تجعل الفرد قادراً على فهم وربط العديد من الظواهر ذهنياً، وتنتقل بواسطتها المعلومات والمهارات من موقف لآخر.

هـ. تؤدي دوراً بارزاً في إبراز أهمية المادة العلمية للمتعلم، وزيادة الدافعية لدى المتعلم، والمشاركة الفعالة في العملية التعليمية.

التفكير البصري:

يعد التفكير البصري "نمطاً من أنماط التفكير الذي ينشأ نتيجة استشارة العقل بمثيرات بصرية، يترتب على ذلك إدراك علاقة أو أكثر تساعد على حل المشكلة" (عطية، ٢٠٠٩: ٢٨). حيث يتمثل التفكير البصري بعمليات عقلية تتم من خلال الرؤية والتصور والإدراك البصري، وترجمة ذلك إلى اللغة المنطوقة أو مكتوبة.

مفهوم التفكير البصري:

تعددت تعريفات التفكير البصري؛ حيث يعرفه القواسمة وأبو غزالة (٢٠١٣، ٣٢) بأنه: "مجموعة من الممارسات والأداءات التي تمكن المتعلم من التعرف على الشكل البصري، ووصفه، وإدراك الشبه والاختلاف بين الأشكال، واستنتاج العلاقات بينها، وكذلك الترجمة البصرية".

وتعرفه صالح (٢٠١٧، ٦٥) بأنه: "منظومة من العمليات الإدراكية مرتبطة بالجوانب الحسية البصرية المعتمدة على ما يُعرض على المتعلم من مثيرات بصرية كالأشكال والصور والرسومات تُترجم إلى لغة مفهومة سواء لفظية أو مكتوبة

أو منطوقة يتم التعامل معها بناءً على الرؤية البصرية وإدراك العقل للشكل البصري واستخلاص النتائج والمعلومات منه".

من العرض السابق يمكن تحديد نقاط مشتركة تجمع بين التعريفات المختلفة للتفكير البصري من حيث إنه:

- عملية عقلية ذهنية.
- يرتبط بالأنشطة الحسية البصرية.
- يتضمن مجموعة من المهارات التي تتمثل في التصور البصري، والترجمة البصرية، التمييز البصري، والتحليل البصري، والتنظيم البصري، وإنتاج نماذج ومواقف بصرية.

- يستند على تفسير المثيرات إلى معاني منطوقة أو مكتوبة.

أهمية التفكير البصري:

للتفكير البصري أهمية في مجال العملية التعليمية، تتمثل فيما يلي (ابو جحجوح وحرب، ٢٠١٣):

١. يساعد على فهم العالم والمظاهر البيئية.
٢. بناء العلاقات بين عناصر المعرفة العلمية لبناء صورة كلية للمعرفة.
٣. تسهيل عملية الاتصال والتواصل بين المتعلمين وبيئاتهم.
٤. تسهيل عملية تفسير الظواهر العلمية.
٥. تنمية مهارات حل المشكلات.
٦. يساعد الطلاب على توضيح أفكارهم وتنظيم المعلومات وتحليلها.
٧. يساعد على بقاء المعلومات في الذاكرة طويلة المدى.

٨. وسيلة فعالة لممارسة عديد من أنواع التفكير الإبداعي والناقد.

مهارات التفكير البصري:

حدد كل من عمار والقباني (٢٠١١، ٧٢) وعمر (٢٠١٦، ٢٥٥)

ويونس (٢٠١٧، ١٢٠) مهارات التفكير البصري فيما يلي:

١- مهارة التمييز البصري: ويقصد التعرف على الشكل البصري المعروض وتمييزه عن الأشكال الأخرى، سواء كانت عبارة عن رموز، صور، رسوم بيانية.

٢- مهارة إدراك العلاقات المكانية: وتشير الي التمكن من التعرف على وضع الأشياء في الفراغ، واختلاف موقعها باختلاف موقع الشخص المشاهد لها.

٣- مهارة تحليل المعلومات على الشكل البصري: وتعني تجزئة الشكل البصري إلى مكوناته الأصلية، والإهتمام بالبيئات الجزئية.

٤- مهارة تفسير المعلومات على الشكل البصري: وتشير إلى القدرة على تفسير اجزاء الشكل البصري المعروض وما يتضمنه من رموز وإشارات.

٥- مهارة استنتاج المعنى: وهي تعني التوصيل إلى مفاهيم ومبادئ علمية من خلال الشكل المعروض

عمليات التفكير البصري:

يعتمد التفكير البصري على عمليتين هما: (Huh, 2016, 2)

١- الإبصار: (Vision) يتم باستخدام حاسة البصر لتحديد الأماكن والتعرف عليها وفهم ما يدور في العالم المحيط .

٢- التخيل: (Imagery) وهي عملية تكوين صور جديدة من خلال تدوير واستخدام الخبرات الماضية والتخيلات العقلية، مع غياب المثبرات البصرية، وتعد العمليتان هما أساس العمليات المعرفية باستخدام مهارات خاصة في المخ تعتمد على ذاكرتنا للخبرات السابقة.

تعد مهارة التفكير البصري من أهم أهداف العملية التعليمية التي تسعى المناهج لتحقيقها.

ومن ضمنها مناهج الدراسات الاجتماعية وما تتضمنه من بعد زماني ومكاني للظواهر والأشياء والأحداث إلى تحقيق الأهداف والوظائف الاجتماعية. فهي تنمي السلوك الاجتماعي السليم وتكسب الطلاب العقلية الاجتماعية، وتدرجهم على أن يأخذوا أدوارهم في المجتمع الذي يعيشون فيه، فضلاً عن تحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية و المهارية الأخرى، وهذا لا يتأتى إلا من خلال الاهتمام بتنمية مهارات التفكير البصري، والتي تكفل للطلاب التفاعل والتكيف مع أنفسهم ومع الآخرين، وكذلك تعلم الأنظمة التي يعيشون بمقتضاها، وتعلم العادات والقوانين التي يتبعها المجتمع (عون، ٢٠١٥، ١١٢) . ويتضح مما سبق أن تنمية مهارة التفكير البصري ضرورة لا غنى عنها، وأنه أحد متطلبات تحقيق أهداف العملية التعليمية.

البحوث والدراسات السابقة:

١- الدراسات السابقة المرتبطة باستراتيجية التلمذة المعرفية:

حظيت التلمذة المعرفية كاستراتيجية للتدريس بعدد من الدراسات والبحوث في مجالات مختلفة، من هذه الدراسات:

في دراسة دارابي (Darabi, 2005)) التي هدفت إلى وصف كيفية تطبيق مبادئ التلمذة المعرفية على أداء الطلبة الخريجين من خلال مساق تحليل نظام الأداء (Performance System Analysis)، الذي يطرح في السنة الدراسية مرة واحدة في جامعة ولاية فلوريدا تم تقديم المساق للطلبة وتعريفهم بنموذج التلمذة المعرفية وخصائصه، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طالباً ضمن أربع مجموعات بحيث تضم كل مجموعة (٣) طلاب، وتم توزيعهم على أربعة مشاريع لتحليل الأداء شملت: العمل ضمن مدرسة أساسية، قسم المحاسبة في الكلية، مؤسسة مجتمعية غير ربحية، وقسم خدمات الطلبة. ويعلم المساق الطلبة كيفية تحليل نظام الأداء لتمييز مشكلات أداء القوى العاملة، وتقديم الحلول المناسبة، وتم العمل ضمن مؤسسات المجتمع بروح التلمذة المعرفية، حيث قام المعلم بالاتصال بالقائمين على مجتمع الأعمال ووصف محتوى المساق والفائدة التي ستعود على الطلبة من خلال العمل ضمن بيئة واقعية. وأوضحت النتائج وجود ردود فعل إيجابية من قبل الطلبة على محتوى المساق، والتسلسل، وكيفية تنفيذه ضمن بيئة التلمذة المعرفية، وأفاد الطلبة أن المساق ضمن بيئة التلمذة المعرفية أسهم في تحديدهم لأهدافهم التعليمية، وأصبحوا أكثر تنافساً وأحرزوا نتائج

مرتفعة، وأفادوا أيضاً أن أداء المعلم كان على مستوى عالٍ في أثناء تطبيقه لمنحى التلمذة المعرفية.

ودراسة بينيك (Bieniek, 2008) التي هدفت إلى تطبيق نموذج تلمذة معرفية لتعزيز مهارات حل المشكلات لدى طلبة الصف السادس ضمن بيئة محوسبة، حيث استخدم هذا النموذج لتنمية مهارات حل المشكلات المتعلقة باستراتيجيات البرمجة الحاسوبية لدى طلبة الصف السادس، وأشارت النتائج إلى أن استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية أدى إلى تحسن أداء الطلاب على البرمجة الحاسوبية من خلال تأثيره في وجهات نظر الطلبة فيما يتعلق بالخبرة السابقة، واستخدام مصادر متعددة، وتنمية مهاراتهم التقنية ومهارات حل المشكلات.

أما دراسة الشوبكي (٢٠١٥) فقد هدفت إلى التعرف على أثر توظيف إستراتيجية التلمذة المعرفية في تنمية المفاهيم الكيميائية وحب الاستطلاع العلمي في العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي وبناء أداتين هما اختبار المفاهيم الكيميائية ومقياس حب الاستطلاع، وتكونت عينة الدراسة من (٨٨) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي خلال العام ٢٠١٤/٢٠١٥م، وأظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستخدام استراتيجية التلمذة المعرفية على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية في أدائهن على أداتي الدراسة.

ودراسة الفيل (٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج التلمذة المعرفية في تحسين مهارات التفكير الاستراتيجي وكفاءة التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية. وطُبق هذا البحث على عينة مكونة من (٦٤) طالبةً بالصف الأول الثانوي تم تقسيمهن بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. واستخدم الباحث استبانة التفكير الاستراتيجي واستبيان الجهد العقلي واختباراً تحصيلياً في مادة الكيمياء، وكشفت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التفكير الاستراتيجي وكفاءة التعلم لصالح طالبات المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التفكير الاستراتيجي لصالح القياس البعدي.

وفي دراسة (البلوي والصمادي، ٢٠١٧) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات التلمذة المعرفية في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة تبوك، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي لمجموعتين تجريبية مكونة من (٤٣) طالبة درست باستخدام التلمذة المعرفية، ومجموعة ضابطة مكونة من (٤٢) طالبا درست الوحدة بالطريقة المعتادة، وتم استخدام اختبار (عودة، ٢٠١٦) للتفكير الرياضي وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط طلاب المجموعة التجريبية والضابطة على الاختيار البعدي عند مستويات :

(التفكير المجرد، والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي) ولصالح المجموعة التجريبية، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط طلاب المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي في التفكير الاستدلالي.

ودراسة راشد وعرفه وأحمد (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إثرائي قائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية التحصيل المعرفي والوعي بقضايا البيئة المعاصرة والاتجاه الدراسي لطالبات الشعبة التربوية بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة حلوان، وتمثلت أدوات البحث في اختبار التحصيل المعرفي ومقياس الوعي البيئي ومقياس الاتجاه الدراسي، وتم التأكد من صدق وثبات الأدوات، كما تم توظيف البرنامج المقترح وهو برنامج إثرائي في تدريس الأنشطة العلمية اللاصفية المقترحة والتي تم اختيارها بناءً على قائمة قضايا البيئة المرتبطة بتخصصات الاقتصاد المنزلي كعلم تطبيقي للطالبات المعلمات، وتكونت عينة البحث من (٤٦) طالبة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين متوسط درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي المعرفي ومقياس الوعي البيئي ومقياس الاتجاه نحو الدراسة. كما وجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاختبار التحصيلي ومقياس الوعي البيئي لدي عينة البحث.

وفي دراسة (خير الله، دريع، ٢٠١٩) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات، واعتمد التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي العشوائي لمجموعتين (تجريبية وضابطة) ذي الاختبار البعدي، وبلغت العينة

(٨٠) طالبة موزعة على مجموعتين اختبرتتا عشوائية بواقع (٤٠) طالبة بكل مجموعة، وأعد البحث التي تمثلت في تحديد المحتوى الدراسي وتحليله وصياغة الأهداف السلوكية والخطط التدريسية لكلتا المجموعتين التجريبية والضابطة، واستخدم اختبار للتفكير الاستدلالي الذي تضمن (١٨) فقره تقيس مهارات التفكير الاستدلالي وفق مجالين الاستقراء والاستنتاج. وطبق الباحثان اختبار التفكير الاستدلالي البعدي على طلاب مجموعتي البحث، وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في متغير التفكير الاستدلالي.

وفي دراسة (الطائي، ٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية التلمذة المعرفية في تحصيل مادة العلوم لطلاب الصف الثاني المتوسط وذكاءهم الاجتماعي، وتمثلت عينة البحث في (٥٩) طالب، وقسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي مكون من (٤٠) فقرة ومقياس الذكاء الاجتماعي المعد من قبل (عبد الحميد، ٢٠١٤) والمتكون من (٤٠) فقرة موزع على ٤ مجالات هي (العلاقات الاجتماعية والعمل الجماعي، المسؤولية الاجتماعية، القيادة)، وأظهرت نتائج البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التلمذة المعرفية على المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل والذكاء الاجتماعي. وفي دراسة (الجبوري، عبد الله، المعموري، ٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على اثر استراتيجية التلمذة المعرفية في التحصيل والتفكير التأملي لدي طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء طبق أداتين للبحث، هما اختبار التحصيل

الذي تكون بصورته النهائية من (٤٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد ذي أربعة بدائل، والأداة الأخرى اختبار التفكير التأملي الذي تكون بصورته النهائية من (٣٠) فقرة موزع بالتساوي على مهارات التفكير (التأمل والملاحظة الكشف عن مغالطات، الوصول إلى الاستنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، إعطاء حلول مقترحة) ، وبعد معالجة البيانات إحصائياً توصلت نتائج البحث إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير التأملي.

وفي دراسة (كاظم، ٢٠١٩) التي هدفت إلى تعرف أثر استراتيجية التلمذة المعرفية في اكتساب المفاهيم النحوية لدي طالبات الصف الثاني المتوسط واختارت الباحثة قصديا (ثانوية الشفق للبنات التي تضم شعبتين للصف الثاني المتوسط، واختيرت عشوائياً الشعبة (أ) للعمل للمجموعة الضابطة، في حين تمثلت الشعبة (ب) المجموعة التجريبية وبلغت عينة البحث (٦٢) طالبة بواقع (٣١) طالبة في كل شعبة وكافأت الباحثة بين طالبات مجموعتي البحث احصائية باستعمال الاختبار التائي - في المتغيرات الآتية (العمر الزمني، درجات مادة قواعد اللغة العربية في الامتحان النهائي للعام الدراسي السابق واختبار الذكاء) وبعد أن حددت الباحثة موضوعات المادة العلمية التي تم تدريسها أثناء التجربة وأعدت الخطط التدريسية لها وعرضتها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، وفي ضوء آراءهم أجريت التعديلات اللازمة وأصبحت الخطط جاهزة التطبيق، وأعدت الباحثة اختبارا بعدياً تألف من (٣٦) فقرة اختيارية من نوع الاختيار من متعدد، عرض على مجموعة من الخبراء والمتخصصين

للتحقق من صدق الاختبار واعتمادها) وبعد انتهاء التجربة التي استمرت سبعة أسابيع طبق الاختبار البعدي على طالبات مجموعتي البحث وبعد تحليل نتائج اجابات الطالبات ومعالجتها احصائية وباستعمال الاختيار التائي، اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعتي البحث لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي درسن مادة قواعد اللغة العربية باستراتيجية التلمذة المعرفية.

٢- دراسات تناولت استخدام استراتيجيات تدريسية وأثرها على المفاهيم والتفكير البصري:

أكدت عديد من الدراسات السابقة على أهمية تنمية المهارات والتفكير البصري من خلال تدريس استراتيجيات تدريسية متعددة، ومن هذه الدراسات ما يلي:

دراسة جبر (٢٠١٠) التي هدفت إلى تعرف أثر توظيف استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية على تنمية المفاهيم والتفكير البصري لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، وتكونت العينة من (٩٠) طالب من طلاب الصف العاشر الأساسي، (٤٥) للمجموعة الضابطة، (٤٥) للمجموعة التجريبية، وأعد الباحث دليل للمعلم وفق استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية، واختبارين احدهما تحصيلي والاخر لمهارات التفكير البصري، وقد أظهرت نتائجها فاعلية استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية على تنمية المفاهيم العلمية، ومهارات التفكير البصري في تدريس مادة العلوم لدى طلاب الصف العاشر الأساسي.

ودراسة خير الدين (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارة رسم الخرائط والتفكير البصري لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وقد أعد الباحث برنامجاً في مهارة رسم الخريطة والتفكير البصري، اختبار مهارة رسم الخرائط (المعرفي - الأدائي) واختبار في التفكير البصري. وقد تكونت مجموعة البحث من سبعة وثلاثين طالباً من الصف الأول الثانوي بمحافظة أسيوط طبق عليهم البرنامج المقترح واختباري مهارة رسم الخرائط والتفكير البصري. وأشارت نتائج البحث إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي / البعدي في اختبار مهارة رسم الخرائط (المعرفي - الأدائي) واختبار التفكير البصري لصالح الطلاب في التطبيق البعدي، كما دلت النتائج على تفوق مستوى مجموعة البحث في مهارة رسم الخرائط والتفكير البصري بعد دراسة البرنامج.

ودراسة فياض (٢٠١٥) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجتي المحطات العلمية والخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير البصري في مادة العلوم لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بمدينة غزة حيث استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي و المنهج شبه التجريبي واشتملت عينة الدراسة على (٩٦) طالب من طلاب الصف الرابع الأساسي، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل المحتوى واختبار المفاهيم الفيزيائية واختبار مهارات التفكير البصري، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات

المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة كلاب (٢٠١٦) التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج قائم على الخيال العلمي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة حيث استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي واشتملت عينة الدراسة على (٨٠) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة الرملية الأساسية للبنات وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل المحتوى واختبار المفاهيم العلمية واختبار مهارات التفكير البصري، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و متوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للمفاهيم ومهارات التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة آل سالم (٢٠١٧) التي هدفت إلى تعرف فاعلية وحدة مطورة في الدراسات الاجتماعية والوطنية قائمة على نظرية التعلم المسند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؛ وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، كما أكدت نتائج الدراسة فاعلية الوحدة المطورة في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

وفي دراسة (الناقة، أبو ليلة، ٢٠١٨) التي هدفت إلى معرفة أثر توظيف استراتيجية المفاهيم الكرتونية في تنمية مهارات التفكير البصري في مادة العلوم

والحياة لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة، اتبع المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي، تم اختيار عينة الدراسة من طالبات الصف الرابع الأساسي وبلغ عددهن (٨٠) طالبة، تم إعداد دليل معلم قائم على استراتيجية المفاهيم الكرتونية ومهارات التفكير البصري، ومن أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية وأقرانهن بالمجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير البصري البعدي، لصالح المجموعة التجريبية .

ودراسة الريامية (٢٠١٨) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية الواقع الافتراضي في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بمحافظة مسقط، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي واختبار التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة (محمود، ٢٠١٩) التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير البصري والمفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية عددها (٣٨) طالبة ومجموعة ضابطة وعددها (٣٨) طالبة، وقد أعدت الباحثة اختبار مهارات التفكير البصري في الجغرافيا واختبار تحصيل المفاهيم الجغرافية، وقد توصل البحث إلى عدة نتائج أهمها : يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ومتوسطي

درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير البصري واختبار تحصيل المفاهيم الجغرافية لصالح المجموعة التجريبية، وأن التدريس باستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ له أثر كبير في تنمية مهارات التفكير البصري والمفاهيم الجغرافية.

وهدف دراسة أبو عاذره (٢٠١٩م) إلى الكشف عن أثر استخدام نموذج كلوزماير في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على درجة اختبار المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج كلوزماير، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على درجة اختبار مهارات التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج كلوزماير.

وفي دراسة (رزق، ٢٠٢٠) استهدف البحث إعداد وحدتين من منهج للصف الرابع الابتدائي وفق استراتيجية الخرائط الذهنية لقياس فعالية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم التاريخية والتفكير البصري وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتمثلت عينة البحث في (٦٠) تلميذ، (٣٠) تلميذ للمجموعة الضابطة، (٣٠) تلميذ للمجموعة التجريبية، وقد اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي في إعداد الإطار النظري، والمنهج شبه التجريبي عند بناء الوحدتين وفق استراتيجية الخرائط الذهنية، وإعداد

أدوات البحث اختبار للتفكير البصري واختبار للمفاهيم التاريخية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعتي البحث لصالح طالبات المجموعة التجريبية في المفاهيم التاريخية والتفكير البصري. وفي دراسة (إبراهيم، ٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام اليدويات في تدريس التوبولوجي على تنمية التفكير البصري والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبلغت مجموعة البحث (٥٣) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، واتبع البحث المنهج التجريبي ذو التصميم شبيه التجريبي، وتمثلت المواد التعليمية في استبيان (المفاهيم - كتاب التلميذ، ودليل المعلم التدريس التوبولوجي باستخدام اليدويات) . وتمثلت أدوات الدراسة على اختيار التفكير البصري ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات، وتوصلت نتائج البحث الى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختيار التفكير البصري لصالح التطبيق البعدي كما يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح التطبيق البعدي. وان استخدام اليدويات في تدريس التوبولوجي له أثر كبير على تنمية كل من التفكير البصري والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين مما سبق:

- اتفقت الدراسة الحالية على أهمية استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية أوضحت كيفية التعلم بالعمل الذي يُشكل بيئة تعلم أفضل لدى بعض الطلبة وأثر الاستراتيجية في العديد من المتغيرات ومن هذه الدراسات: (دراسة دارابي، 2005، Darabi) ، (دراسة بينيك، 2008، Bieniek) ، (دراسة الشوبكي، 2015) ، (دراسة الفيل، 2016) ، (دراسة البلوي والصمادي، 2017) ، (دراسة راشد وعرفه وأحمد، 2018) ، (دراسة (خير الله، دريع، 2019) ، (دراسة (الطائي، 2019) ، (دراسة (الجبوري، عبد الله، المعموري، 2019) ، (دراسة (كاظم، 2019) .
- أكدت عديد من الدراسات السابقة على أهمية تنمية مهارات التفكير البصري من خلال تدريس استراتيجيات تدريسية متعددة، ومن هذه الدراسات ما يلي: (دراسة جبر، 2010) ، (دراسة خير الدين، 2013) ، (دراسة فياض، 2015) ، (دراسة كلاب، 2016) ، (دراسة آل سالم، 2017م) ، (دراسة الريامية، 2018م) ، (دراسة (الناقة، أبو ليلة، 2018) ، (دراسة أبو عاذره، 2019) ، (دراسة (محمود، 2019) ، (دراسة (رزق، 2020) ، (دراسة (ابراهيم، 2020) .

فروض البحث:

حاول البحث الحالي اختبار صحة الفروض التالية:

١. لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى $(a \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم.

٢. لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى $(a \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري.

منهجية وإجراءات البحث:

منهج البحث:

اتبع البحث المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، والذي تمثل في تطبيق اختباري المفاهيم والتفكير البصري قبلياً وبعدياً على المجموعتين الضابطة والتجريبية من طالبات الصف الأول الثانوي، والتدريس للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التلمذة المعرفية، والمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة المعتادة.

مجتمع البحث:

تم اختيار مجتمع البحث "ثانوية ١٥٨" بمنطقة الرياض حيث اختيرت طالبات الصف الأول الثانوي، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٠ / ١٤٤١ هـ.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث الحالي من مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي نظام المقررات في إحدى مدارس الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، حيث تم اختيار مدرسة "ثانوية ١٥٨" بطريقة عشوائية، وتحديد فصلين من فصول المدرسة لإجراء تجربة البحث، وهما فصل (أ/١) وفصل (ب/١)، حيث مثل فصل (أ/١) المجموعة التجريبية التي تدرس الوحدة المختارة باستخدام استراتيجية التلمذة المعرفية، وبلغ عدد طالباته (٢٥) طالبة، بينما مثل فصل (ب/١) المجموعة الضابطة التي تدرس الوحدة ذاتها باستخدام الطريقة المعتادة، وبلغ عدد طالباته (٢٥) طالبة، وبذلك يكون المجموع الكلي لعدد الطالبات في عينة البحث هو (٥٠) طالبة، والجدول (١) يوضح توزيع عينة البحث:

جدول (١) توزيع عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الفصل	عدد الطالبات	مجموع طلاب عينة البحث
التجريبية	أ / ١	٢٥ طالبة	٥٠ طالبة
الضابطة	ب / ١	٢٥ طالبة	

وقد تم التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال متوسطات أعمار الطالبات، ومستوى تحصيلهن السابق، كما تم التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل التجريب من خلال نتائج التطبيق القبلي لأدوات البحث.

اختيار وحدة البحث:

تم اختيار وحدة "قضية فلسطين" المتضمنة في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول الثانوي نظام المقررات في الفصل الدراسي الأول (طبعة: ١٤٤١هـ - ٢٠١٩م) من العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ، وذلك لأنها تتضمن العديد من المفاهيم والمهارات التي تتطلب لتعلمها ممارسة أنشطة تعليمية عديدة مرتكزة على التفكير البصري، وتشمل الوحدة الثانية من الكتاب المقرر، وتتضمن الدروس التالية:

الدرس الأول: فلسطين الموقع والجغرافيا.

الدرس الثاني: الحركة الصهيونية والانتداب البريطاني.

الدرس الثالث: الموقف العربي من الكيان الصهيوني.

وقد تم إعادة صياغة دروس الوحدة المختارة بما يتناسب مع استراتيجية التلمذة المعرفية على النحو التالي:

الدرس الأول: الموقع والحدود وأشكال سطح الأرض.

الدرس الثاني: المناخ والسكان.

الدرس الثالث: الحركة الصهيونية والانتداب البريطاني على فلسطين.

الدرس الرابع: الموقف العربي من الكيان الصهيوني.

الدرس الخامس: موقف العالم العربي والمملكة العربية السعودية من قضية

فلسطين.

مواد الدراسة وأدواتها:

أولاً: قائمة المفاهيم المتضمنة في محتوى الوحدة المختارة:

قامت الباحثة بتحديد المفاهيم المتضمنة في وحدة "قضية فلسطين" وذلك عن طريق تحليل محتوى الوحدة، وقد تمت إجراءات الدراسة التحليلية وفق الخطوات التالية:

الهدف من عملية التحليل هو:

تحديد المفاهيم والدلالة اللفظية المتضمنة في وحدة "قضية فلسطين".

تحديد وحدات التحليل:

بعد تحديد محتوى وحدة "قضية فلسطين"، تم تقسيم دروس الوحدة إلى فقرات تعالج كل فقرة فكرة رئيسة أو موضوع من موضوعات هذه الدروس، لتحقيق أهداف عملية التحليل، والتعرف على المفاهيم التي تتضمنها كل فكرة، والتي تتناسب مع هذه الفكرة، وقد صنفت المفاهيم المتضمنة في الوحدة الناتجة عن هذا التحليل طبقاً لمستويات العمومية، حيث تضمنت مفاهيم عامة وأخرى أقل عمومية،

عينة التحليل:

اشتملت عينة التحليل على كل الدروس المتضمنة في وحدة "قضية فلسطين" ويوضح جدول (٣) عدد صفحات دروس وحدة قضية فلسطين.

جدول (٣) عدد دروس وحدة قضية فلسطين والصفحات المتضمنة فيها

عدد الصفحات	الدروس
٥	الدرس الأول: الموقع والحدود وأشكال سطح الأرض.
٥	الدرس الثاني: المناخ والسكان.
٦	الدرس الثالث: الحركة الصهيونية والانتداب البريطاني على فلسطين.
٥	الدرس الرابع: الموقف العربي من الكيان الصهيوني.
٦	الدرس الخامس: موقف العالم العربي والمملكة العربية السعودية من قضية فلسطين.

ويوضح جدول (٣) جدول المواصفات لاختبار المفاهيم طبقاً للأهداف المستخدمة.

جدول (٣) جدول المواصفات لاختبار المفاهيم

الوزن النسبي	الأهداف			الموضوعات	
	المجموع	التطبيق	الفهم		التذكر
٢٢,٨٥٧	١٦	٥	٥	٦	١- الموقع والحدود وأشكال سطح الارض
٢٢,٨٥٧	١٦	٤	٨	٤	٢- المناخ والسكان
١٨,٥٧١	١٣	٢	٤	٧	٣- الحركة الصهيونية والانتداب البريطاني على فلسطين.
٢١,٤٢٩	١٥	٥	٤	٦	٤- الموقف العربي من الكيان الصهيوني
١٤,٢٨٦	١٠	٤	٢	٤	٥- موقف العالم العربي والمملكة العربية السعودية من قضية فلسطين
	٧٠	٢٠	٢٣	٢٧	المجموع
١٠٠		٢٨,٥٧١	٣٢,٥٨٧	٣٨,٥٧١	الوزن النسبي

إعداد أداة التحليل:

تم إعداد أداة التحليل وهي استمارة يستعين بها المحلل لرصد معدلات تكرار كل مفهوم من فئات التحليل الرئيسة والفرعية، وحساب النسبة المئوية للتكرارات، وذلك وفق وحدات التحليل (المفاهيم). وبعد الانتهاء من إعداد بطاقة التحليل في صورتها النهائية، عرضت على مجموعة من المحكمين لإبداء

الرأي في تصميمها، والفئات التي تضمنتها، وقد وافق عليها المحكمون مع إشارة بعضهم إلى بعض الملاحظات التي تم الأخذ بها.

تحديد قواعد عملية التحليل:

اتبعت القواعد التالية في عملية التحليل:

- الاطلاع على محتوى دروس وحدة "قضية فلسطين" وقراءته قراءة دقيقة.
- تصنيف المفاهيم حسب درجة عموميته، مع وضع تعريف لكل مفهوم.
- حساب تكرار ظهور كل مفهوم في المحتوى الدراسي حسب الاستمارة المعدة.
- رصد نتائج عملية التحليل في جداول تحدد المفهوم العلمي ومرات تكراره والنسبة المئوية.
- شملت قائمة المفاهيم: المفاهيم العامة - المفاهيم الأقل عمومية - المفاهيم الفرعية، وقد صاحب ذلك عرض الدلالة اللفظية لكل مفهوم بناء على ما ورد في الكتاب المقرر.
- بلغ العدد الكلي لقائمة المفاهيم بعد عملية التحليل "٧٠" مفهوماً.

التأكد من موضوعية التحليل:

تم التأكد من ثبات التحليل وصدقه كما يلي:

أ- ثبات التحليل: تم حساب ثبات التحليل عن طريق إعادة التحليل بعد مرور (١٥ يوم) على التحليل الأول، وحساب النسبة المئوية للاتفاق بين نتائج التحليل في المرتين، حيث استعانت الباحثة بمحللة خارجية للتحكيم بعد تزويدها بقواعد وإجراءات التحليل المتفق عليها ثم تم حساب معامل الاتفاق بين التحليلين باستخدام معاملة هولستي *holisti* وقد بلغت نسبة الاتفاق ٩٥٪، وهي نسبة مرتفعة لثبات التحليل.

ب- صدق التحليل: تم حساب صدق المنطقي للأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين وأخذ آرائهم في قائمة المفاهيم المتضمنة لوحدة قضية فلسطين وقد بلغ نسبة الاتفاق بين المحكمين ٨٥٪ وأكثر.

ثانياً: دليل المعلمة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالتلمذة المعرفية، وعلى المحتوى العلمي للوحدة المختارة، وقائمة المفاهيم التي تم إعدادها، ومهارات التفكير البصري المحددة في هذا البحث، قامت الباحثة بإعداد دليل للمعلمة لتوضيح كيفية تدريس محتوى وحدة "قضية فلسطين" باستخدام استراتيجية التلمذة المعرفية ليكون مرجعاً للمعلمة أثناء التطبيق. وقد تم إعادة صياغة محتوى الوحدة المختارة بما يتناسب مع استراتيجية التلمذة المعرفية، من خلال التعلم بالأنشطة وإعطاء الطالبات مهمات ومشكلات تمثل مواقف متنوعة ليطبقوا عليها

معارفهن ومهاراتهن داخل الصف الدراسي لتصبح "هـ" دروس بدلاً من "جـ"
دروس على النحو التالي:

الدرس الأول: الموقع والحدود وأشكال سطح الأرض.

الدرس الثاني: المناخ والسكان.

الدرس الثالث: الحركة الصهيونية والانتداب البريطاني على فلسطين.

الدرس الرابع: الموقف العربي من الكيان الصهيوني.

الدرس الخامس: موقف العالم العربي والمملكة العربية السعودية من قضية

فلسطين.

وقد تم إعادة عرض وترتيب محتوى الوحدة للمبررات التالية:

- أن المفاهيم في الوحدة المقررة تُعرض بطريقة متداخلة تفتقد إلى التنظيم والترتيب، كما تفتقد إلى التدرج الهرمي من العام إلى الخاص.

- يقدم الكتاب المادة العلمية بصورة جافة تخلو من مواقف تعلم أو أمثلة تدعم تطبيقها في حياة الطالبة وتوضح أهميتها.

- يخلو محتوى الوحدة المقررة من تعليم مهارات التفكير البصري والتدريب عليها فهو خالٍ من الأنشطة ومواقف التعلم وأسئلة التقويم التي تثري التفكير البصري وتدريب على مهاراته.

وقد تضمن دليل المعلمة العناصر التالية:

- مقدمة الدليل.

- أهداف الدليل (الأهداف العامة للوحدة الدراسية)

- محتوى الدليل

- استراتيجية التلمذة المعرفية (ماهية استراتيجية التلمذة المعرفية - خطواتها واجرائتها)

- موضوعات وحدة قضية فلسطين.
- الجدول الزمني لتدريس الوحدة الدراسية.
- خريطة مفاهيم الوحدة الدراسية.
- الوسائل التعليمية المقترحة للوحدة الدراسية.
- الانشطة التعليمية المقترحة للوحدة الدراسية.
- التقويم.

إجراءات استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس دروس الوحدة الدراسية وتشمل:

- أ. الأهداف السلوكية الخاصة بكل درس.
- ب. خطوات التدريس باستخدام استراتيجية التلمذة المعرفية، وتشمل خمس مراحل هي: النمذجة - التسجيل - التأمل - التوضيح - التدريب.
- ج. مجموعة من أساليب التقويم المقترحة.

ثالثاً: اختبار المفاهيم:

١. تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى قياس مدى اكتساب طالبات الصف الأول الثانوي للمفاهيم المتضمنة في محتوى الوحدة الدراسية عند مستويات التذكر، والفهم، والتطبيق.

٢. صياغة مفردات الاختبار:

- تمت صياغة أسئلة الاختبار على نمط الصواب والخطأ والاختيار من متعدد رباعي البدائل ونمط التكميل وذلك للأسباب التالية:
- هذه الأنواع من الأسئلة معدلات الصدق والثبات فيها عالية.
 - تغطي جزءاً كبيراً من محتوى المادة العلمية المراد اختبارها.
 - لا تتأثر بذاتية المصحح.
 - سهولة التصحيح.

٣. الصورة المبدئية للاختبار:

بلغ عدد أسئلة الاختبار في صورته الأولية (٧٠) سؤالاً من أنماط الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، والتكميل، مع وضع تعليمات الاختبار في الصفحة الأولى من كراسة الأسئلة.

٤. استطلاع رأي المحكمين حول اختبار المفاهيم:

بعد الانتهاء من إعداد الاختبار في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين، بهدف التعرف على آرائهم وملاحظاتهم حول الاختبار، وقد أبدى المحكمون بعض الآراء والملاحظات منها: تعديل بعض مستويات الأسئلة، تقديم أسئلة التكميل في بداية الأسئلة، تعديل مفتاح الإجابة لأسئلة الصواب والخطأ، وتم إجراء التعديلات اللازمة بناء على آراء المحكمين.

- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية من طالبات الصف الأول الثانوي بلغ عددها (٢٥) طالبة.

- صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس لاستطلاع آرائهم حول مدى قياس كل سؤال للهدف الذي وضع من أجله، ومدى انتمائه للمستوى المحدد من مستويات بلوم، ووضوح مفردات الاختبار، والدقة اللغوية لصياغة المفردات، وفي ضوء الملاحظات التي أبدتها المحكمون تم تعديل صياغة بعض الأسئلة.

ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) معامل ثبات اختبار المفاهيم

معامل الثبات		عدد الأسئلة	عدد الطلاب
التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ		
٠,٨٦	٠,٨٨	٧٠	٢٥

يتضح من الجدول (٤) أن معامل اختبار المفاهيم يتميز بدرجة عالية من الثبات.

- تحديد معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار:

تم حساب معامل السهولة والصعوبة لكل سؤال من أسئلة اختبار المفاهيم، ووجد أن معاملات السهولة لأسئلة الاختبار قد تراوحت بين (٢٧,٠ - ٧٣,٠) وهي نسبة مقبولة لمعاملات سهولة وصعوبة فقرات الاختبار.

- تحديد معامل التمييز لأسئلة الاختبار:

تم حساب معامل التمييز لكل سؤال من أسئلة اختبار المفاهيم، ووجد أنها تراوحت بين (٣٠,٠ - ٧٠,٠) وهي نسبة مقبولة.

– زمن الاختبار:

تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار، وذلك برصد الزمن الذي استغرقته أول طالبة انتهت من الإجابة عن الاختبار، ورصد الزمن الذي استغرقته آخر طالبة انتهت من الإجابة عن الاختبار، وبحساب متوسط الزمنين، أظهرت النتائج بأن الزمن المناسب لتطبيق الاختبار (٦٠) دقيقة.

٥. الصورة النهائية للاختبار:

اشتمل الاختبار في صورته النهائية على (٧٠) فقرة موزعة على موضوعات الوحدة وقد تم تحديد الدرجة الكلية للاختبار ب (٧٠) درجة، أما بالنسبة للزمن اللازم لحل الاختبار فقد تم تحديده ب "٦٠" دقيقة.

رابعاً: اختبار مهارات التفكير البصري:

هدف الاختبار إلى قياس مهارات التفكير البصري في وحدة "فضية فلسطين" من مقرر الدراسات الاجتماعية لطالبات الصف الأول الثانوي نظام المقررات.

– صياغة أسئلة الاختبار بصورة مبدئية حيث تكونت من (٢٢) سؤالاً من نوع الأسئلة المقالية.

وقد راعت الباحثة عند كتابة فقرات الاختبار ما يلي:

- أن تعكس الأسئلة طبيعة كل مهارة من مهارات التفكير البصري.
- التنوع في أساليب الأسئلة المقدمة في الاختبار.
- مراعاة الدقة اللغوية والعلمية.
- أن تضمن فقرات الاختبار المحتوى العملي للوحدة الدراسية.

● التحديد والوضوح وعدم الغموض.

● مناسبة لمستويات طالبات الصف الأول الثانوي.

- تم عرض الاختبار بصورته الأولى على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول الآتي:

أ. مدى ملاءمة أسئلة الاختبار للمهارات التي تعبر عنها.

ب. صحة الصياغة العلمية واللغوية لمفردات الاختبار.

ج. مناسبة الأسئلة لمستوى طلاب الصف الأول الثانوي.

د. وضوح تعليمات الاختبار.

هـ. تغطية أسئلة الاختبار للمحتوى. وقد اتفقت آراء المحكمين على مجموعة من التعديلات:

● تعديل بعض الصور من حيث المضمون.

● تعديل بعض صياغات الأسئلة.

وبعد إجراء التعديلات اتفق المحكمون على مناسبة أسئلة الاختبار لقياس مهارات التفكير البصري، وعلى صلاحية الاختبار للتطبيق على طالبات الصف الأول الثانوي، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحاً للتطبيق، حيث تكون من (٢٢) سؤالاً.

التجربة الاستطلاعية للاختبار:

طبق الاختبار في صورته الأولى على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي وذلك بهدف: تحديد زمن الاختبار،

وحساب صدق الاختبار، وحساب ثبات الاختبار، وتحليل فقرات الاختبار لحساب معاملات الصعوبة والتمييز.

أولاً: تحديد زمن الاختبار:

اعتمدت الباحثة في تحديد زمن الاختبار على حساب متوسط الزمن الذي استغرقته أول طالبة وآخر طالبة في الإجابة، بشرط أن تكون قد أنهت حل جميع أسئلة الاختبار، ومن خلال ذلك وجد أن الزمن المناسب لتطبيق الاختبار هو (٤٥) دقيقة.

ثانياً: حساب صدق الاختبار:

تحققت الباحثة من صدق الاختبار وذلك من خلال:

صدق المحكمين: تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين عددهم (١١) محكماً من ذوي الاختصاص في الجامعات السعودية، وطلب إليهم إبداء الرأي حول السلامة اللغوية لصياغة فقرات الاختبار، ومدى ملاءمتها لطالبات الصف الأول الثانوي.

الصورة النهائية للاختبار:

بلغ عدد فقرات الاختبار (٢٢) سؤالاً، وقد أعطي لكل عبارة تجيب عنها الطالبة إجابة صحيحة درجة واحدة، وصفر إذا كانت الإجابة خطأ، وبذلك تكون الدرجة النهائية لاختبار التفكير البصري (٢٢) درجة والدرجة الصغرى (صفر) وبذلك أصبح الاختبار بصورته النهائية جاهز للتطبيق.

ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات الاختبار فقد تم استخدام الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Re-Test) إذ تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٢٥) طالبة، وأعيد تطبيقه على العينة نفسها بعد أسبوعين، وتم حساب معاملات الارتباط بين نتائج التطبيقين لمهارات التفكير البصري، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٨٠ - ٠,٨٧) .

تطبيق تجربة البحث:

- تم تطبيق اختبار المفاهيم واختبار مهارات التفكير البصري على مجموعتي البحث قبلياً خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٠/١٤٤١هـ، وذلك قبل البدء في تدريس الوحدة الدراسية المختارة للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث، والجدولان (٥) و (٦) يوضحان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي ومستوى دلالاته بين أفراد العينة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم واختبار مهارات التفكير البصري. جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي ومستوى دلالاته بين أفراد العينة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الدرجة الكلية	العدد	المجموعة
غير دالة إحصائياً	٤٨	٠,٥٢	١,٠٩	١٢,٠٢	٧٠	٢٥	الضابطة
			١,٢٧	١٢,٨٧		٢٥	التجريبية

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي ومستوى دلالتة بين أفراد العينة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير البصري

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الدرجة الكلية	العدد	المجموعة
غير دالة إحصائياً	٤٨	٠,٦٧	١,٨٩	٤,٢٥	٢٢	٢٥	الضابطة
			٢,٠١	٤,٥٢		٢٥	التجريبية

يتضح من الجدولين (٥) و (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم واختبار مهارات التفكير البصري مما يؤكد تجانس المجموعتين وتكافؤهما في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير البصري، قبل بدء التجربة.

- تدريس وحدة "قضية فلسطين":

تم تدريس الوحدة للمجموعتين التجريبية بالاعتماد على استراتيجية التلمذة المعرفية والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

تدريس الوحدة للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التلمذة المعرفية:

١. قبل البدء في تدريس الوحدة، قامت الباحثة بعقد لقاء مع معلمة الدراسات الاجتماعية في المدرسة، وذلك لتدريبها على كيفية تدريس وحدة "قضية فلسطين" باستراتيجية التلمذة المعرفية، وتوضيح الخطوات الواردة بدليل المعلمة للتدريس باستخدام استراتيجية التلمذة المعرفية.

٢. قامت المعلمة بالتنبيه على الطالبات بأن دروس وحدة "قضية فلسطين" سوف تدرس باستراتيجية تسمى "التلمذة المعرفية".

٣. كان أول نشاط قامت به المعلمة مع الطالبات تعريفهم بالمقصود بالتلمذة المعرفية وخطوات السير فيها.

٤. قامت الباحثة بحضور غالبية الحصص مع المعلمة للتأكد من سير التدريس وفقاً للاستراتيجية المخطط لها وعلى مدار يقارب "٣٥" يوماً.

التطبيق البعدي للاختبارات:

تم تطبيق اختبار المفاهيم واختبار مهارات التفكير البصري بعدياً على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة.

أساليب البحث الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية ومربع إيتا ومعامل كوهين، ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية. وذلك تمهيداً للحصول على نتائج البحث وتفسيرها، ثم تقديم التوصيات والمقترحات الخاصة بها.

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي نص على: ما أثر استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟ واختبار صحة الفرض الثالث من فروض البحث والذي نص على: لا يوجد فرق دالاً إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم. قامت الباحثة بحساب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم ككل، وفي كل مستوى من مستويات الاختبار على حده، وقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق قبل وبعد تدريس وحدة "قضية فلسطين" باستخدام استراتيجية التلمذة المعرفية. وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم

المستوى	المجموعة	العدد الكلي	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التذكر	الضابطة	٢٥	٢٧	١٧,٤٨	١,٦٥	١٤,٣٥	٠,٠١
	التجريبية	٢٥		٢٣,٣٢	١,١٩		
الفهم	الضابطة	٢٥	٢٣	١٦,٧٤	١,١٣	١٤,٩١	٠,٠١
	التجريبية	٢٥		٢٢,٥١	١,٥٧		
التطبيق	الضابطة	٢٥	٢٠	١٤,٦٧	١,٢٥	١٢,٠٦	٠,٠١
	التجريبية	٢٥		١٩,١٦	١,٣٨		
الدرجة الكلية	الضابطة	٢٥	٧٠	٤٨,٨٩	٣,٦٥	١٥,٦٨	٠,٠١
	التجريبية	٢٥		٦٣,٩	٣,١٤		

يتضح من جدول رقم (٧) أن قيمة (ت) لمستويات اختبار المفاهيم بلغت على الترتيب (١٤,٣٥) ، (١٤,٩١) ، (١٢,٠٦) ، (١٥,٦٨) ، وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لصالح طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم، مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً لصالح طالبات المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم.

ولتعرف حجم تأثير استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية على تنمية المفاهيم، تم استخدام مربع إيتا η^2 ومعامل كوهين Cohen's d لحساب حجم تأثير المتغير المستقل وهو (استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس وحدة "قضية فلسطين") ، على المتغير التابع الأول وهو "تنمية المفاهيم" لدى طالبات

الصف الأول الثانوي. وجدول (٨) يوضح النتائج الإحصائية التي تم التوصل إليها:

جدول (٨)

قيمة "ت" ودرجة الحرية وحجم التأثير "مربع إيتا η^2 ومعامل كوهين Cohen's d" لطلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم

المستوى	التطبيق	قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة η^2	قيمة d	حجم التأثير
التذكر	البعدي	١٤,٣٥	٤٨	٠,٨١	٤,١٣	كبير
الفهم	البعدي	١٤,٩١	٤٨	٠,٨٢	٤,٢٧	كبير
التطبيق	البعدي	١٢,٠٦	٤٨	٠,٧٥	٣,٤٨	كبير
الدرجة الكلية	البعدي	١٥,٦٨	٤٨	٠,٨٤	٤,٥٣	كبير

ويتضح من الجدول السابق (٨) أن حجم تأثير المتغير المستقل على تنمية التذكر، الفهم، التطبيق، واختبار المفاهيم ككل لدى طالبات المجموعة التجريبية كبير جداً حيث بلغت (٤,١٣) ، (٤,٢٧) ، (٣,٤٨) ، (٤,٥٣) على الترتيب، وجميع هذه القيم أكبر من (٠,٨) ، وهذا يدل على أن استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس وحدة "قضية فلسطين" قد أثر في تنمية المفاهيم لدى طالبات الصف الأول الثانوي عينة الدراسة بشكل كبير. وفي ضوء هذه النتيجة تم رفض الفرض الصفري الأول للبحث، وقبول الفرض البديل التالي: "يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى $a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم لصالح طالبات المجموعة التجريبية".

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرص الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي نص على: ما أثر استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التفكير البصري لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟ واختبار صحة الفرض الثاني من فروض البحث والذي نص على: لا يوجد فرق دالاً إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري. قامت الباحثة بحساب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري، وقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق قبل وبعد تدريس وحدة "قضية فلسطين" باستخدام استراتيجية التلمذة المعرفية. ويوضح جدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) المتوسطات والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية في

التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري

المهارة	المجموعة	الدرجة الكلية	العدد الكلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارة التمييز البصري	الضابطة	٤	٢٥	١,٦٤	١,١٢	٥,٣٧	٠,٠١
	التجريبية	٤	٢٥	٣,٢٩	١,٠٥		
مهارة إدراك العلاقات	الضابطة	٤	٢٥	١,٠٤	١,١٩	٥,١١	٠,٠١
	التجريبية	٤	٢٥	٣,١٦	١,٧		
مهارة تحليل المعلوما	الضابطة	٦	٢٥	١,١٥	١,١٧	٨,٦٤	٠,٠١
	التجريبية	٦	٢٥	٥,٠٨	١,٩٥		

المهارة	المجموعة	الدرجة الكلية	العدد الكلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارة تفسير المعلوما	الضابطة	٤	٢٥	١,١٢	١,١٩	٤,٣١	٠,٠١
	التجريبية	٤	٢٥	٣,٣٢	١,٥٤		
مهارة استنتاج المعنى	الضابطة	٤	٢٥	١,٢٤	١,٠٩	٦,٩٠	٠,٠١
	التجريبية	٤	٢٥	٣,٥٦	١,٢٨		
مهارات التفكير البصري	الضابطة	٢٢	٢٥	٥,٧٩	٣,١٩	١٤,٢	٠,٠١
	التجريبي		٢	١٨,٤	٣,٠		

ويتضح من الجدول السابق (٩) وجود فروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات مهارة التمييز البصري التالية: مهارة إدراك العلاقات المكانية، مهارة تحليل المعلومات على الشكل البصري، مهارة تفسير المعلومات على الشكل البصري، مهارة استنتاج المعنى، ومهارات التفكير البصري ككل لصالح طالبات المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت قيم "ت" على الترتيب (٥,٣٧)، (٥,١١)، (٨,٦٤)، (٤,٣١)، (٦,٩٠)، (١٤,٢١) وكل هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

ولتعرف مدى تأثير استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس وحدة "قضية فلسطين" على تنمية التفكير البصري لدى طالبات الصف الأول الثانوي، تم استخدام مربع إيتا η^2 ومعامل كوهين Cohen's d لحساب حجم تأثير المتغير المستقل وهو استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس وحدة

"قضية فلسطين"، على المتغير التابع الثاني وهو مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الأول الثانوي عينة الدراسة. وجدول (١٠) يوضح ذلك. جدول (١٠) قيمة "ت" ودرجة الحرية وحجم التأثير "مربع إيتا η^2 ومعامل كوهين Cohen's d" لطلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري

الاختبار	التطبيق	قيمة "ت"	درجة الحرية	مربع إيتا η^2	معامل كوهين d	حجم التأثير
التفكير البصري	البعدي	١٤,٢١	٤٨	٠,٨١	٤,١٣	كبير

ويتضح من هذا الجدول (١٠) أن لاستخدام المتغير المستقل (استراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس وحدة "قضية فلسطين") حجم تأثير كبير على المتغير التابع الثاني وهو مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الأول الثانوي عينة الدراسة.

وانطلاقاً مما سبق، تم رفض الفرض الصفري الثاني للبحث، وقبول الفرض البديل التالي: "يوجد فرق دالٌ إحصائياً عند مستوى ($\infty \geq 0,05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست وحدة "قضية فلسطين" باستخدام استراتيجية التلمذة المعرفية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست نفس الوحدة بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري لصالح طالبات المجموعة التجريبية".

ثالثاً: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

١ - مناقشة نتائج اكتساب المفاهيم وتفسيرها:

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرض الأول من فروض البحث أن المجموعة التي درست وحدة "قضية فلسطين" باستخدام استراتيجية التلمذة المعرفية قد تفوقن على المجموعة التي درست نفس الوحدة بالطريقة العادية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم.

- وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة كل من: (الطائي، ٢٠١٩) على التحصيل في مادة العلوم والذكاء الاجتماعي، و(الجبوري، عبد الله، المعموري، ٢٠١٩) على التحصيل، وراشد وعرفه وأحمد (٢٠١٨م) على التحصيل المعرفي، والشوبكي (٢٠١٥م) على المفاهيم الكيميائية وحب الاستطلاع العلمي في العلوم، ودارابي (Darabi, 2005) على أداء الطلبة الخريجين، حيث أكدت جميعها على أثر استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تنمية جوانب معرفية مختلفة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يلي:

- أن استراتيجية التلمذة المعرفية استراتيجية جديدة تركز على فهم الطالبة والتأكد من امتلاكها المعرفة المقصودة، وتدريبها على استخدامها وتطبيقها خلافاً للأسلوب التقليدي الذي يعتمد الحفظ والتكرار.

- اتبعت استراتيجية التلمذة المعرفية الشكل المتسلسل والمنظم في عرض المفاهيم، لأن المفاهيم تشكل قاعدة أساسية يبنى عليها فهم المادة العلمية

وتطورها، فإذا تم فهم مفهوم معين فإنه يبنى عليه فهم لمفاهيم جديدة متعلقة بالمفهوم السابق، وبذلك فإن البنية المعرفية عند الطالبة قد تطورت.

- تركيز استراتيجية التلمذة المعرفية على تثبيت المفاهيم في أذهان الطالبات من خلال التأمل والتوضيح والتدريب، إضافة إلى اعتماد هذه الاستراتيجية النظرة البنائية من حيث تفعيل دور الطالبة وتحفيز التعلم لديها، وجعلها خبيرة في المادة التي تتعلمها.

- لاحظت الباحثة أثناء متابعتها للحصص الدراسية أن الطالبات تفاعلت بشكل ملحوظ مع استراتيجية التلمذة المعرفية التي قدمت لهن المفاهيم مجزأة وبمبسطة، وأتاحت لهن فرص الفهم الحقيقي لتفاصيل الدروس.

- أن الطالبات قد وجدن في استراتيجية التلمذة المعرفية شيئاً مختلفاً عن الطريقة العادية من خلال دراسة الوحدة الدراسية، مما ساعد على إعطائهن الثقة بالنفس وحب التعاون مع صديقاتهن، وسمح لهن باستثمار طاقتهن الفعلية وتشجيعهن، وتنمية القدرة على تنظيم أفكارهن ومعارفهن، وتقييم أدائهن، والتأكد من مدى تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها.

- تتضمن استراتيجية التلمذة المعرفية أنشطة ووسائل تعليمية متنوعة مما ساعد على مواجهة الطالبات للمشكلات وحلها وربطها بالواقع والبيئة الحياتية، والاعتماد على أنفسهن في استخلاص المعاني والمفاهيم والتعميمات السابقة وربطها معاً.

- تقسيم الطالبات إلى مجموعات صغيرة ومتعاونة ساعد في عملية التعلم وتحقيق الألفة بينهن، وحب التعاون والمشاركة في عملية التعلم، وحثهن

على فهم المادة العلمية، ومراقبة هذا الفهم، وتنظيم أفكارهن ومناقشة
قريناتهن، وبالتالي تقييم نتائج جهودهن، ومحاولة بنائها وربطها بالواقع
والمهارات الحياتية، مما أدى إلى تنمية مفاهيمهن.

- دراسة الطالبات لمحتوى وحدة "قضية فلسطين" من خلال استراتيجية التلمذة
المعرفية وفر لهن عنصر الإثارة والتشويق ونمى لديهن الرغبة والحافز في
الدراسة، مما أدى رفع مستوى اكتسابهن للمفاهيم.

- تنظيم محتوى وحدة "قضية فلسطين" ساعد الطالبات على فهم واستيعاب
المفاهيم العلمية، بما يتناسب مع قدراتهن وساعدهن على ارتفاع مستوى
تحصيلهن لهذه المفاهيم.

٢- مناقشة نتائج مهارات التفكير البصري وتفسيرها:

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرض الثاني من فروض البحث أن
المجموعة التي درست وحدة "قضية فلسطين" باستخدام استراتيجية التلمذة
المعرفية قد تفوقن على المجموعة التي درست نفس الوحدة بالطريقة العادية في
التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة كل من: (كاظم، ٢٠١٩) في
اكتساب المفاهيم النحوية، و(البلوي والصمادي، ٢٠١٧) في تنمية مهارات
التفكير الرياضي، وبينيك (Bieniek, 2008) في مهارات حل المشكلات،
وياركندي (٢٠١٠م) في تنمية القدرة على توظيف نموذج التلمذة المعرفية في
التدريس، والفيل (٢٠١٦م) في تحسين مهارات التفكير الاستراتيجي وكفاءة
التعلم، راشد وعرفه وأحمد (٢٠١٨م) في الوعي بقضايا البيئة المعاصرة والاتجاه

الدراسي، والجبوري، عبد الله، المعموري (٢٠١٩م) في التفكير التأملي، حيث أكدت جميعها على أثر استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تنمية أنواع مختلفة من المهارات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يلي:

- أتاحت استراتيجية التلمذة المعرفية الفرصة أمام الطالبات للتعبير عن أفكارهم وطرح الأسئلة التي تدور في أذهانهم، مما ساعد على زيادة قدرتهن على التفكير البصري.
- المشاركة الجماعية الفعالة التي أتاحتها استراتيجية التلمذة المعرفية للطالبات أدت إلى تنمية مهارات التفكير البصري ودمجها في بنائهن المعرفي.
- منحت استراتيجية التلمذة المعرفية الطالبات فرصة الملاحظة والمشاركة وأساليب متنوعة مما شجعهن على الاستكشاف والتدريب، وتقديم التلميحات، وتقديم الدعم للطالبات (التسقيط) في أثناء التعلم للمهام الموكلة إليهن.
- ركزت استراتيجية التلمذة المعرفية على العمليات أكثر من النتائج ضمن بيئة تعلم متمركزة حول الطالبة، بالإضافة إلى توفير التدريب المناسب في الوقت المناسب.
- أظهرت استراتيجية التلمذة المعرفية التفكير البصري لدى الطالبات من خلال ممارستهن للمهام التعليمية المطلوبة منهن، في حين أن المعلمة ركزت انتباه الطالبات على عمليات التفكير وشجعتهن على أن يصبحن أكثر

وعياً لتصرفاتهن العقلية، بالإضافة إلى توفير التسقييل الداعم للطالبات في أثناء التعلم.

- عززت استراتيجية التلمذة المعرفية من قدرات الطالبات الذهنية ووفرت مناخ صفي قائم على التفكير البصري.

- إعطاء الطالبات الدور البارز في عملية التعلم من خلال القيام بعمليات مختلفة للتفكير والنقاش وإبداء الرأي وتنظيم الأفكار وفسح المجال أمامهن للتأمل والتدبر والتساؤل وربط الأفكار بعضها ببعض، وهذا بلا شك ساهم في تنمية مهارات متعددة للتفكير البصري.

- تمكين الطالبات من ممارسة مهارات عقلية مختلفة أثناء الموقف التعليمي التعليمي وهذا أدى إلى تعزيز تلك المهارات نتيجة تعاملهن مع مواقف ومشكلات تتطلب البحث عن حلول لها عن طريق التفكير.

- وضع الأفكار في شكل صور ورسوم إلى جانب الكلمات عزز مهارات التفكير البصري، الأمر الذي أدى إلى تنمية هذه المهارات لدي الطالبات.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

أ. في مجال طرق التدريس:

استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية لتنمية المفاهيم والتفكير البصري في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية نظام المقررات، بوصف هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، وباعتبار أن هذه الأهداف من الأهداف الرئيسة التي تسعى هذه المادة لتحقيقها.

ب. في مجال المناهج الدراسية:

١. إعادة صياغة وتنظيم محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية بالصف الأول الثانوي نظام المقررات وفقاً لاستراتيجية التلمذة المعرفية، بحيث تصبح الطالبة إيجابية ومشاركة في مسؤولية تعليمها مما يزيد من تحصيلها الدراسي للمفاهيم، وينمى لديها مهارات التفكير البصري.

٢. الاهتمام بتطوير مقررات كليات التربية بالجامعات بما يتمشى مع خصائص استراتيجية التلمذة المعرفية، بحيث يتم تقديم محتوى هذه المقررات في صورة تسهم في توضيح العلاقات بين المعلومات المتضمنة في محتوى المنهج.

٣. تضمين استراتيجية التلمذة المعرفية ضمن محتوى مقرر طرق التدريس وتدريب الطالبات المعلمات على استخدامها في التدريس.

ج. في مجال إعداد وتدريب المعلمين:

١. عقد دورات تدريبية لمعلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية أثناء الخدمة بهدف اكسابهن المهارات اللازمة لاستخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في التدريس.
٢. تشجيع المعلمات على الأخذ بعين الاعتبار استراتيجية التلمذة المعرفية أثناء تدريسهم لمقررات الدراسات الاجتماعية في الصفوف الدراسية المختلفة.

د. في مجال التقويم:

١. التركيز على قياس قدرة الطالبات على التفكير بأنواعه المختلفة، خاصة التفكير البصري.
٢. تطوير أساليب التقويم الحالية بحيث تقيس تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري باستخدام استراتيجية التلمذة المعرفية.

ثالثاً: مقترحات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج تبدو الحاجة إلى إجراء مزيد من البحوث التربوية في هذا المجال مما يزيده عمقاً وثراءً، لذا تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:

١. أثر استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

٢. أثر استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

٣. أثر استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

٤. إجراء بحوث مشابهة لهذا البحث على صفوف ومواد دراسية أخرى، ودراسة أثر استراتيجية التلمذة المعرفية على متغيرات تابعة غير التي وردت في هذه الدراسة.

المراجع العربية:

- البلوي، عبد الله سليمان، الصمادي، محارب علي (٢٠١٧). فاعلية استخدام استراتيجيات التلمذة المعرفية في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة تبوك، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ٣(٤)، ٣٥٨-٤٢٢.
- إبراهيم، جمال حسن السيد (٢٠١٥م). استخدام التلمذة المعرفية في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات ما وراء المعرفة والاستدلال العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (٧٠)، ٤٢-٩٠.
- إبراهيم، فاطمة عبد الفتاح أحمد (٢٠١٧م). فاعلية استخدام نموذج التعلم التوليدي في تعديل التصورات البديلة حول بعض المفاهيم التاريخية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، (٨٩)، ٦٦-١٠٥.
- ابو جحجوح، يحيى، حرب سليمان (٢٠١٣) فاعلية التصميمين الأفقي والعمودي لموقع الويب التعليمي في اكتساب مهارات فرونت بيج والتعلم الذاتي والتفكير البصري لدى الطلبة المعلمين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات للتربوية والنفسية. ١١(١)، ١٦٣-٢٠٥.
- أبو زيد، صلاح محمد جمعة (٢٠١٦م). استخدام الإنفوجرافيك في تدريس الجغرافيا لتنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (٧٦)، ١٩٨-١٣٨.
- أبو عاذره، سناء محمد (٢٠١٩م). أثر استخدام نموذج كلوزماير في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، كلية التربية، ٣٥(٣)، ٢٢٨-٢٥٥.
- أحمد، علاء الدين أحمد عبد الرازي (٢٠١٩). استراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية المفاهيم التاريخية وبعض عادات العقل لدى

تلاميذ الصف الأول الإعدادي. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٦٣) ،
١٥٨-٩٩ .

- آل سالم، على يحيى (٢٠١٧) . فاعلية وحدة مطورة في الدراسات الاجتماعية
والوطنية قائمة على نظرية التعلم المسند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير البصري لدى
طلاب الصف الثالث المتوسط. رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، الجمعية
السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (٥٦) ، ٦٩-٥١ .

- أمين، عبد الرحيم عباس (٢٠١٤) . برنامج قائم على التلمذة المعرفية لتنمية
مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب شعبة اللغة العربية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا،
كلية التربية، (٥٥) ، ١٩٠-١١٦ .

- بهجات، رفعت محمود (٢٠١٨) . أثر استخدام الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية
المفاهيم العلمية البصرية. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي،
(٣٧) ، ١٠٨-٩٥ .

- البيشي، رنا زيلعي علي (٢٠١٩) . أثر الإنفجريك التفاعلي في تنمية مهارات
التفكير البصري لدى المشرفات التربويات في مدينة تبوك. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية
المصرية للقراءة والمعرفة، (٢٠٨) ، ١٤٠-١١٣ .

- جبر، يحيى سعيد (٢٠١٠) . أثر توظيف إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية على
تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري في العلوم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.
رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

- الجبوري، عارف حاتم؛ المعموري، عبد الأمير خلف عرط، عبدالله، رقية عبد
(٢٠١٩) . أثر إستراتيجية التلمذة المعرفية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في
مادة الفيزياء والتفكير التأملي لديهن. مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، جامعة بابل،
مركز بابل للدراسات الحضارية والتاريخية، ٩(١) ، ٤٧٣-٤٩٨ .

- حسان، زينب إبراهيم رضوان (٢٠١٦) . فاعلية التعلم التعاوني في تنمية بعض
المفاهيم التاريخية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات،
جامعة عين شمس، مصر، ٢(١٧) ، ٥٧٦-٥٥١ .

- خير الدين، مجدي خير الدين كامل (٢٠١٣) . فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارة رسم الخرائط والتفكير البصري لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ١(٣٩)، ٨٩-١١٨ .
- خير الله، حامد شيعان، دريع، عاطف عبد علي (٢٠١٩) . أثر استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات، مجلة كلية التربية، جامعة واسط، ٣٥(١)، ٤٦٣-٤٩٨ .
- راشد، علي محيي الدين؛ عرفه، منى عبد الوهاب؛ أحمد، منى إبراهيم (٢٠١٨) . فاعلية برنامج إثرائي قائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية الوعي بقضايا البيئة المعاصرة والاتجاه الدراسي لطالبات الشعبة التربوية كلية الاقتصاد المنزلي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (١٠٣)، ٢١٩-٢٧٤ .
- رزق، إبراهيم عبد الفتاح إبراهيم (٢٠٢٠) . فعالية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم التاريخية و التفكير البصري و بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٣(٣)، ١٢٤-١٩٦ .
- الريامية، بسماء حمد علي (٢٠١٨) . فاعلية استخدام الواقع الافتراضي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- الزهراني، محمد سعيد مجحود (٢٠١٨) . فاعلية استخدام برنامج تعليمي قائم على التلمذة المعرفية في تنمية المفاهيم النحوية والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٦٨)، ٤٩١-٥٥٦ .
- سلامة، عادل (٢٠٠٤) . تنمية المفاهيم والمهارات العلمية وطرق تدريسها. عمان: دار الفكر.
- الشاذلي، عادل إبراهيم عبد الله (٢٠١٥) . أثر تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية باستخدام القصة التاريخية في تنمية المفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية

- لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (١)، ٧٧-١٨٠.
- الشعلي، علي سليمان طالب (٢٠١٨). مدى تضمين مفاهيم العلاقات الدولية في مناهج الدراسات الاجتماعية للصفوف (٥ - ١٢) بسلطنة عمان. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- الشوبكي، ناهد محمد يوسف (٢٠١٥). أثر توظيف استراتيجية التلمذة المعرفية في تنمية المفاهيم الكيميائية وحب الاستطلاع العلمي في العلوم لدى طالبات الصف الثامن الساسي بغزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- شومان، غادة شومان الشحات ابراهيم. (٢٠٢٠). استخدام اليدويات في تدريس التوبولوجي وأثرها علي تنمية التفكير البصري والاتجاه نحو الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٣(٢١)، ١٤٢-٢٠١.
- صادق، منير (٢٠١٨). التفاعل بين خرائط التفكير والنمو العقلي في تحصيل العلوم والتفكير الابتكاري واتخاذ القرار لتلاميذ الصف الثالث الاعدادي، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١١(٢)، ٧٥-١١٥.
- صالح، افتكار أحمد (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير البصري في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس اليمنية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ٢٣(٢)، ٥١-٨٠.
- الطائي، عايد خضير ضايح (٢٠١٩). أثر استراتيجية التلمذة المعرفية في تحصيل مادة العلوم لطلاب الصف الثاني المتوسط وذكاءهم الاجتماعي، مجلة أبحاث الذكاء، ٢٧، ٤٣٧-٤٦٠.
- الطائي، فاضل خليل إبراهيم (٢٠١٤). فاعلية تصميم تعليمي تعليمي وفق نموذج جيرلاك وايلي في اكتساب المفاهيم الزمنية لدى طلاب الصف الحادي عشر في مادة

- التاريخ وتنمية عادات العقل والتعاطف التاريخي لديهم. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، الجمعية الأردنية لعلم النفس، ٣(٤)، ١٢٢-١٤٢.
- طه، جيهان محمود (٢٠١٢). مدى فاعلية استخدام نموذج ميرل وتنسون في تدريس مادة التاريخ على تنمية المفاهيم التاريخية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة البحث العلمي في التربية، مصر، ٣(١٣)، ٦٠٧-٦٢٥.
- عبد الجواد، حماده رمضان (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجية السقالات التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي على تنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير الاستدلالي. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم، ١(٣)، ٩٩-١٣٧.
- عبد الحميد، ميرفت حسن فتحي (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المسند إلى الدماغ في تنمية المرونة المعرفية والتفكير البصري في الفيزياء ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٢(٤)، ٦٣٧-٧٣٩.
- عبد الرحمن، أحمد عبد الرشيد حسين (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية المفاهيم الكرتونية في تصويب التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٧٥(٧٥)، ٢٨٣-٣٣٨.
- عبد الوهاب، محمد عبد الوهاب محمود (٢٠١٨). استخدام نموذج مكارثي لتنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التقويمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات، جامعة عين شمس، ٥(١٩)، ٣٤٣-٣٧١.
- عسيري، خلود أحمد محمد (٢٠١٩). كفايات معلمات رياض الأطفال في تعليم المفاهيم العلمية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢٠٧(٢)، ٣٣٩-٣٥٩.
- عطية، محسن (٢٠٠٩). المناهج الحديثة وطرائق التدريس. عمان: دار النشر والتوزيع.

- عطية، على حسين محمد (٢٠١٩). أثر استخدام الأفلام الوثائقية التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (١٠٩)، ٢٠٦-٢٣١.
- العفون، نادية؛ صاحب، منتهي (٢٠١٢). التفكير وأمطاه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- على، محمد السيد (٢٠١١). موسوعة المصطلحات التربوية. (ط١). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عليش، نعمة (٢٠١٢). استخدام فنيات التفكير البصري لتنمية التحصيل ودافعية الإنجاز خلال تدريس الفلسفة لطلاب المرحلة الثانوية العامة، مجلة الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (٤٢)، ٥٤-٩٨.
- عمار، محمد عيد؛ القباني، نجوان حامد (٢٠١١). التفكير البصري في ضوء تكنولوجيا التعليم. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- عمر، عاصم محمد إبراهيم (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الإنفوجرافيك في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير البصري والاستمتاع بتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٩(٤)، ٢٠٧-٢٦٨.
- عون، عمار سعد أحمد (٢٠١٥). فاعلية استخدام خرائط العقل في تدريس الجغرافيا لتنمية التحصيل المعرفي وبعض مهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات، جامعة عين شمس، ٤(١٦)، ١٠٩-١٥٧.
- فرحات، أحمد رمضان محمد (٢٠١٥). أمطاط الدعم باستخدام الخرائط الذهنية التفاعلية وأثرها على التفكير البصري. دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢١(٣)، ٧٨٣-٨٣٨.

- فياض، ساهر ماجد شحدة (٢٠١٥). أثر توظيف استراتيجيتي المحطات العلمية والخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير البصري في مادة العلوم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة.

- الفيل، حلمي (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي قائم على أنموذج التلمذة المعرفية في تحسين مهارات التفكير الإستراتيجي وكفاءة التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية. بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الثاني والثلاثون لعلم النفس والرابع والعشرون العربي والذي تنظمه الجمعية المصرية للدراسات النفسية. مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٩١ (٢٦)

- القواسمة، أحمد حسن؛ أبو غزالة، محمد أحمد (٢٠١٣). تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- كاظم، شيماء عطية (٢٠١٩). أثر استراتيجية التلمذة المعرفية في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الثاني متوسط، مجلة المستنصرية للعلوم والتربية ٢٠ (٢)، ١٨٣ - ٢٢٢.

- كلاب، هبه زكريا محي الدين، و الناقبة، صلاح أحمد عبدالهادي. (٢٠١٦). فعالية برنامج قائم على الخيال العلمي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري في العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

- اللقاني، أحمد حسين، الجمل، على (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والمعرفية في المناهج وطرق التدريس. (ط٣). القاهرة: عالم الكتب .

- محمود، نيفين محمد محمد. (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير البصري والمفاهيم الجغرافية لدى طلاب الأول الثانوي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ١١٦، ٢٣ - ٦٠.

- مسعود، رضا هندي؛ أحمد، والي عبد الرحمن (٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم على خرائط التفكير في تنمية بعض مهارات التفكير البصري من خلال مناهج الدراسات

- الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (٥٦) ، ٢٤٠-٢٧٦.
- موسى، سعيد عبد المعز (٢٠١٦) . برنامج مقترح لتنمية بعض المفاهيم التاريخية لدى طفل الروضة وقياس فعاليته. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مصر ٢٠ (١) ، ٤٣٦-٣٨٧.
- الناقة، صلاح أحمد عبدالهادي، و أبو ليلة، آلاء خليل عبدالقادر. (٢٠١٩) . أثر توظيف استراتيجية المفاهيم الكرتونية في تنمية مهارات التفكير البصري في مادة العلوم والحياة لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة - شئون البحث العلمي والدراسات العليا، ٢٧ (٤) ، ١-٢٩.
- ياركندي، آسيا حامد محمد (٢٠١٠) . أثر برنامج مقترح باستخدام استراتيجيات التعلم النشط والتدريب المباشر في تنمية القدرة على توظيف نموذج التلمذة المعرفية في التدريس لدى الطالبة المعلمة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٧٤ (٢) ، ١٣٨-١٧٨.
- يونس، إيمان محمد (٢٠١٧) . برنامج مقترح قائم على مهارات التفكير البصري لتنمية مهارة الرسم العلمي والوعي بأهميتها لدى الطالبات المعلمات في مادة الأحياء. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢٠ (٣) ، ١١٧-١٤٩.

المراجع الأجنبية:

- Bieniek, V. (2008) . Implementation of a Cognitive Apprenticeship Model on Student Programming and Perception of Problem-Solving Ability: An Exploratory Study. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(2) , 21-40.
- Darabi, A.A. (2005) . Application of cognitive apprenticeship model to a graduate course in performance systems analysis: a case study. *ETR & D*, 53 (1) , 49-61.
- Dickey, M. (2018) . Cognitive Apprenticeship methods in a Web-based educational technology course for p_12 teacher education. *Computer and Education*, 51(2) , 506-518.
- Duncan, S. (2012) . Cognitive Apprenticeship in classroom industrial and Technical Teacher Education. *Journal of industrial Teacher Education*. 33(3) , 66-86.
- Huh, K. (2016) . Visual thinking strategies and creativity in English education. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(51) , 1-6.
- Kuhn, Gloria (2012) . *Cognitive Apprenticeship*. New Jersey: John Wiley & Sons Ins.
- Kuo, F.; Hwang, G. (2012) . A Cognitive Apprenticeship Approach to Facilitating Web – based collaborative problem solving. *Educational Technology & Society*, 15(4) , 319-149.
- Lee, Y. (2019) . Exploring the Use of Cognitive Apprenticeship for Teachers and Students in Science Classrooms. *Educational Technology & Society*, 22(4) , 319-331.

أثر توظيف القصة الرقمية في تطوير المهارات الاجتماعية لدى
طلبة الصف الأول الأساسي في الأردن

د. دعاء خليل أبو سعده

باحثة تربوية

الأردن

أ. د. زيد سليمان العدوان

قسم العلوم التربوية

جامعة البلقاء التطبيقية - الأردن



أثر توظيف القصة الرقمية في تطوير المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف الأول الأساسي في الأردن

د. دعاء خليل أبو سعده
باحثة تربوية
الأردن

أ. د. زيد سليمان العدوان
قسم العلوم التربوية
جامعة البلقاء التطبيقية - الأردن

تاريخ تقديم البحث: ١٣ / ٤ / ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٨ / ٦ / ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر توظيف القصة الرقمية في تطوير المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف الأول الأساسي في الأردن خلال العام الدراسي (٢٠٢٠/٢٠٢١). وقد استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية، وتكون أفراد الدراسة من (٦٢) طالبا وطالبة من طلبة الصف الأول الأساسي، قسمت إلى مجموعتين: الأولى تجريبية وعددها (٣٢)، والثانية ضابطة وعددها (٣٠)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين في الأداء البعدي للمهارات الاجتماعية لصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية تعزى لطريقة التدريس، كما أظهرت المقارنة البعدية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس. ويوصي الباحثان باستخدام القصة الرقمية في العملية التعليمية والتربوية لتطوير المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية.

الكلمات المفتاحية: القصة الرقمية، المهارات الاجتماعية، الصف الأول الأساسي.

The Effect of Employing the Digital Story on Developing Social Skills among First-grade Students in Jordan

Prof. Zaid Suleiman Al-Edwan

PHD. Doaa Khalil Abusadah

Abstract:

The present study aims to identify the impact of employing the digital story on developing social skills among first-grade students in Jordan during the school year (2019/2020). The two researchers have used the quasi-experimental approach and prepared social skills to note cards. The study sample consists of (62) male and female students from the first basic grade, and it is divided into two groups: (a) an experimental group of (32) students and (b) a control group of (30) students. The results have shown statistically significant differences between the arithmetic averages of the post-performance of the experimental and control groups; in favor of the performance of the experimental group students. This is due to teaching methods; however, no statistical significant gender differences were spotted. The researchers recommend using the digital story in educational processes to develop social skills among the targeted students.

key words: digital story, social skills, first grade.

المقدمة

انتشرت الأدوات الرقمية بشكل واسع وذلك بالتزامن مع الثورات والتطورات التكنولوجية، وبرزت العديد من المصادر التعليمية الإلكترونية التي يمكن الاستفادة منها في العملية التعليمية والتربوية، وتطوير مختلف مهارات الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة، ومنها المرحلة الأساسية الأولى من أجل تشكيل الشخصية المتزنة القادرة على التفاعل والتعامل مع ما يواجهون في حياتهم الشخصية والاجتماعية.

تعد المرحلة الأساسية الأولى قاعدة الهرم الذي تبنى عليه المراحل الدراسية اللاحقة، ومن أجل ارتقاء العملية التعليمية التعليمية لا بد من تنمية شخصيات طلبة المرحلة الأساسية الأولى (العويويد والدوسري، ٢٠١٩). كما تعد المرحلة الأساسية الأولى من أهم مراحل التعليم والتنشئة الاجتماعية؛ نظراً لأنه تتشكل خلال هذه المرحلة مكونات الشخصية وتكوين المهارات الاجتماعية والسلوكيات الإيجابية، لهذا من الواجب على التربويين الاهتمام بهذه المرحلة وغرس القيم الفاضلة وإكساب المهارات الحياتية الأساسية لبناء أجيال قوية قادرة على التصدي للمشكلات التي تواجههم (المساعد، ٢٠١٦).

وتعد القصة من الأساليب التربوية التي تعمل على غرس بعض القيم المفيدة ، وتنمية بعض المهارات لدى الطلبة في مراحلهم الأولى، كما أنها تدخل السرور والمتعة إلى نفوسهم، وتعمل على تنميتهم نفسياً وجسماً وعقلياً، كما أنها تساعد في تنمية خيال الطلبة وتساعدهم على تمييز الخير والشر، وتسهل عليهم فهم المفاهيم المجردة (خضر، ٢٠١٣).

كما تعد القصة من الطرق الفعالة في تعليم الطلبة، خاصة في المرحلة الابتدائية، الكثير من المعلومات والحقائق التاريخية بصورة شيقة وجذابة، كما أنها تثير انتباه الطلبة، وتعمل على ترسيخ المعلومات الواردة في القصة، كما أنها تشبع الجانب الاجتماعي لديهم، وتربي أخلاقهم وتزرع فيهم مشاعر الخير، وتنمي لديهم مهارات عديدة للاستفادة منها في حياتهم (البحراوي، ٢٠٢٠).

ولتنمية مهارات الطلبة في المرحلة الأساسية الأولى يمكن استخدام عددٍ من المصادر الإلكترونية، ومنها القصص الرقمية التي تعد شكلاً لعرض القصص، ومن خلالها يمكن عرض مجموعة من القصص تحوي عدداً من القيم، وتنمي عدداً من المهارات الاجتماعية بطريقة مختلفة عن الطريقة التقليدية في عرضها من خلال توافر عناصر الألوان والأصوات والفيديو والصور والأشكال المختلفة.

تعد القصة الرقمية امتداداً للقصة؛ فهي ناتجة عن التطور المتلاحق للقصة عبر مراحلها المتتابعة، كما تتضمن القصة الرقمية ما تتضمنه القصة بصفة عامة من أهمية وأهداف، وتتميز القصة الرقمية بسهولة الاستخدام، وتطويعها في مجالات عديدة ثقافية، وتعليمية، وترفيهية، كما أن القصة الرقمية عبارة عن تحويل للنص الأصيل؛ ليتناسب مع إمكانيات التكنولوجيا الرقمية؛ ليكسبها خصائص جديدة، بالإضافة إلى أن لها دوراً هاماً في تنمية مهارات الطلبة المعرفية، والوجدانية، والسلوكية (المنجومي، ٢٠١٥).

ولا شك أن القصة الرقمية تتساير مع العصر الرقمي الذي يعيش فيه الأفراد، والذي يتميز بالتطور في المجالات التكنولوجية، فلم يعد المعلم وحده من يقوم بعرض المعلومات بشكل أساسي للطلبة، بل دخلت القصة الرقمية

لتسهم في توضيح المعلومات وشد انتباه الطلبة لتنمية العديد من الجوانب الإيجابية لديهم وإكسابهم سلوكيات مفيدة تتضمن العديد من القيم التربوية كالمحافظة على الوقت والتعاون مع الآخرين وحب الوطن واحترام الكبير، كما أنها تقضي على الشعور بالملل والروتين، وزيادة التركيز والانتباه، وتجعلهم متيقظين ونشيطين طوال الحصة (عبد المؤمن، ٢٠١٨).

وتشير فروح (٢٠١٧) إلى أن القصة الرقمية تحقق مجموعة من المميزات والفوائد في العملية التربوية منها تسريع فهم الطلبة للمعلومات الجديدة، كما أنها تعمل على تحفيز الطلبة وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، كما أنها تتضمن عددًا من القيم التربوية كالصدق والأمانة والتعاون، وغيرها.

وتضيف منسي (٢٠١٩) أن القصة الرقمية إحدى الأساليب التقنية الحديثة التي أثبتت جدواها في تعلم وتعليم الطلبة للعديد من المهارات الحياتية والاجتماعية، كما أنها تعرض المحتوى بطريقة شيقة تجعل الطلبة أكثر إيجابية وتزيد من دافعيتهم للتعلم.

ويؤكد ماسورام وسريبيا (Masuram & Sripada,2020) أن عرض القصص بالطريقة الرقمية أداة فعالة يمكن تنفيذها مع أي صف دراسي وفي عدة مواد دراسية، وعدة موضوعات دراسية، كما لها تأثير كبير على الطلبة الصغار، من حيث قدرتها في تحسين دافعيتهم للتعلم، ونقل المعرفة والقيم الأخلاقية.

وبدأ ظهور القصة الرقمية في أواخر الثمانينات من القرن الماضي على يد كل من جو لامبرت ودانا أتشلي (Joe Lambert & Dana Atchley)،

وكانت القصة الرقمية تشير إلى قصة شخصية يقوم الراوي بتقديمها خلال مدة تتراوح من دقيقتين إلى ثلاث دقائق (Roben,2008)

وتعرف القصة الرقمية بأنها "إخراج وإنتاج قصة تعمل على وسيط إلكتروني مع إضافة بعض التقنيات الحديثة كالصوت والصورة والرسوم الكرتونية المتحركة والمؤثرات الموسيقية والفيديو بغرض تجسيد الأحداث والشخصيات والمواقف والظواهر التي تدعم تحقيق أهداف التعلم" (مهدي و درويش والجرف، ٢٠١٦: ١٤٩). ويضيف نورمان (Norman, ٢٠١١) بأن القصة الرقمية هي عملية تدمج بين السرد اللفظي، وعدد من المرئيات التصويرية والموسيقى لإنتاج ومشاركة القصة. ويرى جاريتي (Garrety, 2008) بأن القصة الرقمية حكاية متطورة ومكتوبة ومدججة مع الصور، والصوت الرقمي والسرد، ويمكن أن تتراوح من قصص عن الخبرة الشخصية، أو عن الأحداث التاريخية. ويرى الباحثان أن القصة الرقمية تعني استخدام الفيديو والمؤثرات الحركية والصوتية لعرض قصص للطلبة.

ويذكر روبن (Robin, 2008) العناصر السبعة للقصة الرقمية كما حددها مركز سرد القصص الرقمية (Center for Digital Storytelling) وهي: الفكرة الرئيسية، أي المغزى الرئيس من القصة، وسؤال درامي: وهو سؤال رئيس يحافظ على انتباه المشاهد وسيجيب عنه الراوي في نهاية القصة، والمحتوى العاطفي: وهو قضايا شخصية وقوية وتربط القصة بالمشاهد، وصوت الراوي: وهو طريقة لإضفاء الطابع الشخصي على القصة لمساعدة المشاهد على فهم السياق، والتسجيل الصوتي أو الأصوات الأخرى التي تدعم وتزين القصة، ومحتوى مختصر

وهو استخدام محتوى كافٍ لسرد القصة دون الإثقال على المشاهد، وسرعة القصة أي مدى بطء أو سرعة عرضها.

وتذكر السلمي (٢٠١٩) أن القصة الرقمية تجمع بين عناصر القصة (الحدث، الشخصيات، البيئة، الحكمة، والأسلوب) مع مميزات الوسائط المتعددة (النص، الصور، الرسومات، الفيديو، الصوت)، وهذا الدمج للصور المرئية مع النص المكتوب بنفس الوقت يعزز سرعة استيعاب الطلبة لأحداث القصة، وتعلم القيم الأخلاقية وتنمية عادات واتجاهات إيجابية.

وتتعدد أنواع القصة الرقمية فمنها قصص الأخلاق والمثل العليا التي تهدف إلى غرس القيم الحسنة لدى الطلبة، والقصص الاجتماعية التي تلقي الضوء على أنماط الحياة الاجتماعية المختلفة في المجتمع الذي يعيش فيه الطلبة، والقصص التاريخية التي تعرض شخصيات شهيرة هدفها تحلilد أسمائها في عقول الطلبة، والقصص الرمزية التي توجه الطلبة إلى السلوكيات الحسنة عن طريق التمثيل أو الإيحاء (عضيات، ٢٠١٩).

يرى الباحثان بأن القصص الرقمية إحدى التقنيات الحديثة التي يستطيع المعلم من خلالها تنمية العديد من المهارات لدى الطلبة والتي منها المهارات الاجتماعية اللازمة لإعداد المواطن الصالح وتكوين الشخصية السوية القادرة على التفاعل مع الآخرين في المجتمع الذي يعيش فيه. مثل دراسة أبراهيم (٢٠٢٠) ودراسة، (٢٠١٩) (IGE).

وتعد المهارات الاجتماعية من المهارات الحياتية التي من المهم تنميتها لدى الطلبة لما لها من أهمية في القيام بأدوارهم في المجتمع الذي يعيشون فيه، وتنمي

لديهم الوعي الاجتماعي وتوجههم نحو السلوك الاجتماعي والالتزام بالمعايير الاجتماعية، وزيادة دافعية المشاركة وحل المشكلات وتحقيق الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية والانضباط الذاتي (الدعكي، ٢٠٢٠).

ويرى عبيدات وطلافة (٢٠١٥) أن المهارات الاجتماعية هي إحدى مهارات الحياة التي تساعد الفرد على حسن التعامل في جميع المواقف الحياتية، وتجعل منه فرداً مقبولاً في المجتمع الذي يوجد فيه، وواعياً ومدركاً لكل ما يقوم به في حياته اليومية، وأشاروا إلى مجموعة من أهم المهارات الاجتماعية الواجب تعليمها لدى طلبة الصف الأول الأساسي وهي: التفاعل مع الآخرين، والاهتمام بالنظافة الشخصية، وكيفية التعامل داخل المنزل، وتنظيم الوقت، والتعامل مع مرافق المدرسة، والالتزام بآداب الطعام والشراب، وآداب الاستئذان، والاعتماد على الذات، والمحافظة على الممتلكات الشخصية، والعلاقات الأسرية. ويضيف السعيدة وطلافة (٢٠١٩) أن المهارات الاجتماعية تتضمن بعض المهارات الفرعية مثل القدرة على الاعتماد على النفس، وإدارة الأعمال المنزلية، ومهارات التواصل والحوار، والقدرة على تكوين علاقات، ومهارات الضبط والمرونة.

ويذكر كل من المقداد والجراح (٢٠١١) أن المهارات الاجتماعية مجموعة من السلوكيات والأفعال التي يقوم بها الأفراد على المستويين الفردي والاجتماعي لتحقيق أهداف مرغوبة. وترى عبد الفتاح (٢٠١٠) بأنها القدرة على التفاعل مع الآخرين في محيط اجتماعي بأساليب مقبولة اجتماعياً، وقدرة الفرد على

المشاركة بجرية في الأنشطة المختلفة، بشكل يكون فيه متوافقاً مع مطالب المجتمع والتعاون مع الآخرين.

وتعرف المهارات الاجتماعية بأنها: "قدرة الفرد على التعبير الانفعالي الاجتماعي واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها ووعيه بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل الاجتماعي ومهاراته في ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية وقدرته على أداء الدور وتهيئة الذات اجتماعياً" (المصري والبلوي، ٢٠٢٠: ٣٣).

وللمهارات الاجتماعية أنواع منها: مهارات التواصل، وتتضمن التعبير عن الذات، والتساؤل، وتقديم الاقتراحات، ومهارات آداب السلوك كاللثحية والشكر والاعتذار والاستئذان، ومهارات احترام المعايير الاجتماعية كالحفاظ على ملكية الآخرين، واحترام النظام، ومهارات العلاقات الاجتماعية كالمشاركة في الاعمال الجماعية، والقدرة على التفاوض والحوار، والتواصل (السليحات، ٢٠١٦).

إن تعليم المهارات الاجتماعية مهم للطلبة؛ فهي تساعدهم في الاندماج والتفاعل مع الآخرين، ومن خلالها يتعلم الطلبة تنظيم الانفعالات وإدارتها، وحل المشكلات، والسيطرة على سلوكهم، والتعامل بشكل سليم مع التصرفات غير المنطقية الصادرة من الآخرين، فهي من المؤشرات التي تدل على الصحة النفسية، فأى نقص في هذه المهارات قد يكون عائقاً في إشباع حاجاتهم النفسية (السعيدة وطلافة، ٢٠١٩).

ولنقص المهارات الاجتماعية لدى الطلبة العديد من الآثار السلبية لديهم كالشعور بالكآبة، وتدني احترام الذات، وظهور سلوكيات سلبية كالعدوانية، ونقص احترام الآخرين والانعزال عنهم، والانحراف والتسرب من المدرسة، والفشل الدراسي، والمشكلات العائلية مستقبلاً (عبيدات وطلافة، ٢٠١٥).
وتضيف أحمد (٢٠٢٠) أن الطلبة في المراحل الدراسية خاصة طلبة المرحلة الاساسية لا يمتلكون المهارات الاجتماعية بالقدر الكافي، مما قد يؤدي إلى انخفاض الدافعية نحو التعلم، وقلة الاهتمام بالواجبات المدرسية، وضعف قدرة الطلبة في التكيف مع المجتمع، وضعف القدرة على التصرف السليم في المواقف الحياتية التي قد تواجههم في حياتهم.

ويلاحظ مما سبق الأهمية الكبيرة للمهارات الاجتماعية على مستوى الفرد والمدرسة والمجتمع، وهذا ما يدعو إلى التركيز على هذه المهارات وإكسابها لطلبة الصف الأول الأساسي من خلال عرض قصص رقمية تحوي العديد من المهارات الاجتماعية.

وفي ضوء ذلك قام العديد من الباحثين بإجراء دراسات حول فاعلية القصص الرقمية في العملية التعليمية والتربوية، إذ أجرى إبراهيم في (٢٠٢٠) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية استخدام القصص الرقمية البيئية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية الوعي والسلوك البيئي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في مصر، وتم استخدام المنهج الوصفي والتجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار المواقف السلوكية، ومقياس الوعي البيئي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً، قسمت إلى مجموعتين الأولى تجريبية عددها (٣٠)

طالباً، والأخرى ضابطة عددها (٣٠) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المواقف السلوكية البيئية، ومقياس الوعي البيئي لصالح المجموعة التجريبية، يعزى لاستخدام القصص الرقمية البيئية.

وهدفت دراسة علان (٢٠١٩) التعرف إلى فاعلية استخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ودافعيتهم نحوها، واعتمدت المنهج الوصفي والشبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس مهارات القراءة الجهرية، واختبار تحصيلي، ومقياس الدافعية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالباً وطالبة، تم توزيعها على مجموعتين الأولى تجريبية وعددها (٢٢) طالباً وطالبة، والأخرى ضابطة وعددها (٢٢) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات على مقياس القراءة الجهرية تعزى إلى استخدام القصة الرقمية ولصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق بين متوسطات الدرجات على مقياس الدافعية نحو القصة الرقمية في المقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الغامدي والثقفي (٢٠١٩) الكشف عن أثر استخدام القصة الرقمية في تدريس الحديث والسيرة النبوية على التحصيل والاتجاه لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي في مصر، اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، كما تم بناء اختبار تحصيلي، ومقياس للاتجاه، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالبة، قسمت إلى مجموعتين الأولى تجريبية وعددها (٢٢) طالبة درست باستخدام القصة الرقمية، والأخرى ضابطة وعددها (٢٣) طالبة درست

بالطريقة الاعتيادية، وأوجدت النتائج وجود فروق بين متوسطي درجات الطالبات على الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة أيجي (IGE, 2019) لتعرف إلى أثر الاستراتيجية التعليمية بمساعدة الكمبيوتر على المهارات الاجتماعية لأطفال المدارس في جنوب نيجيريا. وتم اعتماد المنهج شبه التجريبي، وتم استخدام مقياس المهارات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (64) طالبا وطالبة، قسمت إلى مجموعتين الأولى تجريبية عددها (26) طالبا وطالبة، والمجموعة الثانية ضابطة عددها (38) طالبا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير لاستراتيجية التدريس بمساعدة الكمبيوتر على المهارات الاجتماعية لدى الطلبة الذكور أكثر من الإناث.

كما هدفت دراسة توران وشيكر (Turan & Şeker, 2018) إلى معرفة أثر القصص الرقمية على دافعية طلبة الصف الخامس في تركيا، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت أداة الدراسة من مقياس الدافعية، وتكونت عينة الدراسة من (72) طالبا، قسمت إلى مجموعتين الأولى تجريبية درست باستخدام القصة الرقمية وبلغ عددها (36) طالبا، والثانية ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية وبلغ عددها (36) طالبا، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات على مقياس الدافعية ولصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة (العدوان وقطاوي، 2017) إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى أنموذج مكارثي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية في

تحسين المهارات الاجتماعية لدى طلبة العاشر الأساسي في الأردن. وتكوّنت عينة الدراسة من (١١١) طالباً وطالبة، وتكونت المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج مكارثي من (٥٤) طالباً وطالبة، بينما تألفت المجموعة الضابطة التي درست البرنامج الاعتيادي من (٥٧) طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار المهارات الاجتماعية من (٢٥) فقرة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على اختبار المهارات الاجتماعية يعزى للبرنامج التعليمي المستند إلى أنموذج مكارثي، ووجود فروق في درجات الطلبة على اختبار المهارات الاجتماعية يعزى للجنس ولصالح الإناث.

وهدف دراسة فروح (٢٠١٧) الكشف عن أثر تدريس بعض النصوص الشرعية باستخدام القصة الرقمية في تنمية بعض مهارات التفكير الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار التفكير الأخلاقي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس الابتدائي، قسمت إلى مجموعة تجريبية درست باستخدام القصة الرقمية وبلغ عددها (٣٠) طالبا وطالبة، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية وبلغ عددها (٣٠) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للتفكير الأخلاقي ولصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة أقطس ويورت (Aktas & Yurt, 2017) فهدفت إلى تحديد تأثير البيئة التعليمية التي تستخدم القصص الرقمية كمادة تعليمية على الدافعية والتحصيل الأكاديمي في كلية التربية التركية بجامعة رجب طيب أردوغان، وقد أجريت الدراسة بأسلوب مدمج، وهو مزيج بين البحث الكمي والنوعي، وتكونت عينة الدراسة من (٦١) طالبا، قسمت إلى مجموعتين الأولى تجريبية وعددها (٣١) طالبا، والثانية ضابطة وعددها (٣٠) طالبا، وأظهرت النتائج أن للقصص الرقمية أثرا إيجابيا على التحصيل الدراسي، والدافعية لدى طلبة المجموعة التجريبية، كما أظهر الطلبة في المجموعة التجريبية اتجاهها إيجابيا حول تطبيق القصص الرقمية.

في حين هدفت دراسة الحربي (٢٠١٦) التعرف إلى فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد في مقرر اللغة الانجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكونت أداة الدراسة من اختبار التفكير الناقد، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالبة، قسمت إلى مجموعتين الأولى تجريبية وعددها (٢٤) طالبة، والأخرى ضابطة وعددها (٢٠) طالبة، وأظهرت النتائج أن التدريس باستخدام القصص الرقمية ذو فاعلية كبيرة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية في مقرر اللغة الإنجليزية.

وهدفت دراسة السندي (٢٠١٦) التعرف إلى أثر استخدام أسلوب روايات القصة الرقمية في تنمية الدافعية وبقاء أثر التعلم في تدريس مادة الفقه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة

المنهج شبه التجريبي، واستخدم في الدراسة مقياس الدافعية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً من طلبة الصف السادس الابتدائي، قسمت إلى مجموعتين الأولى تجريبية عددها (٣٠) طالباً، والثانية ضابطة عددها (٣٠) طالباً، وأظهرت النتائج فاعلية القصص الرقمية في تنمية الدافعية لدراسة مادة الفقه لدى طلبة المجموعة التجريبية.

ويلاحظ من خلال مراجعة الدراسات السابقة ما يلي: من حيث المنهج المتبع في الدراسة فقد تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في منهجية الدراسة شبه التجريبية وهي دراسة السندي (٢٠١٦)، ودراسة الحربي (٢٠١٦)، ودراسة الغامدي والثقفي (٢٠١٩)، ودراسة علان (٢٠١٩). وتناولت الدراسات السابقة مراحل دراسية مختلفة، فبعض الدراسات تناولت المرحلة الابتدائية مثل دراسة علان (٢٠١٩)، ودراسة السندي (٢٠١٦)، ودراسة فروح (٢٠١٧). وبعض الدراسات السابقة تناولت المرحلة الثانوية مثل دراسة الحربي (٢٠١٦)، وتناولت الدراسة الحالية المرحلة الأساسية وتحديداً طلبة الصف الأول الأساسي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة الدراسة في وجود قصور في المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف الأول الأساسي، وهذا ما أكدته دراسة العدوان وقطاوي (٢٠١٧) بوجود تدنيّ في المهارات الاجتماعية لدى الطلبة يرجع إلى طرق التدريس التي يتم اتباعها في تعليم تلك المهارات، واستخدام المعلمين لأسلوب التلقين والحفظ لاستظهارها.

كما ظهرت مشكلة الدراسة للباحثين من خلال رؤيتهما لأهمية المهارات الاجتماعية والحاجة إلى تنميتها لدى الطلبة بشكل عام وطلبة المرحلة الدراسية الأولى بشكل خاص، حيث إنه يبنى على هذه المرحلة المراحل اللاحقة، وذلك باستخدام الأساليب والاستراتيجيات المتنوعة؛ ولعل القصة الرقمية من الاستراتيجيات المعتمدة على التكنولوجيا والتي تضيف طابع المتعة في الغرفة الصفية، ويمكن للمعلم من خلالها تزويد الطلبة بالكثير من المهارات الاجتماعية والشخصية التي لها الدور الكبير في إعداد المواطن الصالح الذي يتصف بالأخلاق العالية والشخصية المترنة، كما جاءت هذه الدراسة استجابة إلى توصيات دراسة السعادة وطلافحه (٢٠١٩) بتعليم المهارات الاجتماعية لطلبة المرحلة الأساسية، ودراسة الشاذلي (٢٠١٩) التي أوصت باستخدام نماذج تدريس حديثة لتنمية المهارات الاجتماعية في مراحل التعليم المختلفة، بالإضافة إلى دراسة أحمد ومحمد ومحمد (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن استخدام القصة الرقمية يساعد الطلبة على تحسين مهاراتهم الاجتماعية.

لذلك حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما أثر توظيف القصة الرقمية في تطوير بعض المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف الأول الأساسي في الأردن؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين أداء الطلبة حول توظيف القصة الرقمية في تطوير المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف الأول الأساسي تُعزى لمتغير الجنس في التطبيق البعدي؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى أثر توظيف القصة الرقمية في تطوير المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف الأول الأساسي في الأردن، واستكشاف الفروق بين الجنسين في المهارات الاجتماعية نتيجة توظيف القصة الرقمية.

أهمية الدراسة

- تتجلى أهمية الدراسة في تناولها لموضوع المهارات الاجتماعية للمرحلة الدراسية الأساسية الأولى.
- قد تفيد الدراسة في إثراء العملية التعليمية والتربوية باستراتيجيات تقنية حديثة في تنمية العديد من المهارات لطلبة المرحلة الأساسية الأولى.
- توجيه أنظار المعلمين إلى تطوير المهارات الاجتماعية لدى الطلبة، لما لها من أهمية في حياة الطالب والمجتمع والمدرسة، وفي إعداد المواطن الصالح الذي يتصف بالأخلاق الحسنة.
- يمكن أن تفيد هذه الدراسة أصحاب القرار التربوي في توفير مستلزمات القصص الرقمية في المدارس من أجهزة حاسوب، وتدريب المعلمين لاستخدام هذه الاستراتيجية لتطوير مهارات الطلبة المختلفة.

مصطلحات الدراسة

- القصة الرقمية: هي "الشكل الإلكتروني من الرواية القصصية التي تعتمد على الوقائع والأحداث والحبكة القصصية والأشخاص والخط الدرامي. يتم فيها توظيف الصوت والموسيقى والصور والرسوم الكرتونية المتحركة بغرض تشجيع المتعلم على التواصل والتفاعل" الطويرقي (٢٨: ٢٠٢٠).
- ويعرفها الباحثان إجرائيا بأنها نمط من أنماط عرض القصص التربوية لطلبة الصف الأول الأساسي باستخدام الفيديو والمؤثرات الحركية والصوتية والموسيقى بغرض تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف الأول الأساسي.
- المهارات الاجتماعية: يعرفها المقداد والجراح (٢٠١١) بأنها مجموعة من السلوكيات والأفعال التي يقوم بها الأفراد على المستويين الفردي والاجتماعي لتحقيق أهداف مرغوبة.
- ويعرفها الباحثان بأنها مجموعة من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تمكن طلبة الصف الأول الأساسي من التفاعل الاجتماعي الناجح وحسن التصرف مع الآخرين داخل المدرسة، ويمكن ملاحظتها، وهي المهارات التالية: التفاعل مع الآخرين، والتعامل مع مرافق المدرسة، وآداب الاستئذان، وتم قياسها من خلال بطاقة الملاحظة التي أعدها الباحثان لهذه الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها

- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة من طلبة الصف الأول الأساسي وعددهم (٦٢) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين بالطريقة العشوائية.

- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠١٩.

- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على عينة من طلبة الصف الأول الأساسي في منطقة لواء عين الباشا في محافظة البلقاء في الأردن.

- الحدود الموضوعية: يدور موضوع الدراسة الحالية حول أثر توظيف القصة الرقمية في تطوير المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف الأول الأساسي في الأردن.

منهجية الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، باعتماد مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث تم عرض مجموعة من القصص بالطريقة الرقمية على طلبة المجموعة التجريبية، أما طلبة المجموعة الضابطة فدرست بالطريقة الاعتيادية، ولم تشاهد القصص الرقمية.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (٦٢) طالبا وطالبة من طلبة الصف الأول الأساسي في مدرسة في منطقة لواء عين الباشا في محافظة البلقاء، إذ تم اختيار

المدرسة بالطريقة القصصية لتعاون إدارة المدرسة مع الباحثين، وتم توزيع أفراد الدراسة عشوائياً من طلبة الصف الأول الأساسي، والجدول (١) يبين توزيع أفراد الدراسة على مجموعات الدراسة.

جدول (١) : توزيع أفراد الدراسة حسب المجموعة والجنس

المجموع	الجنس		المجموعة
	إناث	ذكور	
٣٠	١٦	١٤	ضابطة
٣٢	١٧	١٥	تجريبية
٦٢	٣٣	٢٩	المجموع

القصص الرقمية

قام الباحثان بإعداد مجموعة من القصص الرقمية هدفها تطوير المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف الأول الأساسي، بشكل يتلاءم ومحتوى مادة التربية الاجتماعية والوطنية، وتراعي العديد من المهارات الاجتماعية وهي التفاعل مع الآخرين، والتعامل مع مرافق المدرسة، وآداب الاستئذان. كما تم عرض القصص الرقمية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج الدراسات الاجتماعية من أجل معرفة مدى ملاءمتها لتنمية المهارات الاجتماعية والمرحلة العمرية من طلبة الصف الأول الأساسي. وتم اختيار هذه المهارات الاجتماعية كونها أكثر ملاءمة لمادة التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي- من وجهة نظر الباحثين والمحكمين- وتم عرضها على طلبة المجموعة التجريبية باستخدام الكمبيوتر وجهاز العرض في حصص التربية الاجتماعية والوطنية، وقامت الباحثة المشاركة في الدراسة الحالية بتطبيق الدراسة

على طلبة الصف الأول الأساسي، وتم قياسها من خلال بطاقة الملاحظة التي أعدها الباحثان لهذه الدراسة.

أداة الدراسة

تم إعداد بطاقة ملاحظة لتقدير درجة تأثير طلبة المجموعة التجريبية بالقصص الرقمية، ومدى توافر المهارات الاجتماعية التي تناولتها الأداة، ومقارنة أدائهم مع طلبة المجموعة الضابطة، وذلك من خلال ما يصدر عنهم من سلوكيات لفظية وغير لفظية، عن طريق الملاحظة المباشرة لطلبة الصف الأول الأساسي من قبل المعلمة القائمة على تطبيق الدراسة الحالية، وتكونت من (٢٢) فقرة، حيث تم وضع مقياس متدرج يحدد مدى ممارسة كل طالب للسلوكيات، وتكون من أربع مستويات هي (دائما، أحيانا، نادرا، لا يحدث)، بحيث يحصل الطالب على (٣) درجات لكل سلوك يقوم به دائما، و (٢) درجة لكل سلوك يقوم به أحيانا، و(١) درجة واحدة لكل سلوك يقوم به نادرا، ودرجة (صفر) لكل سلوك لا يحدث من السلوكيات الواردة في بطاقة الملاحظة.

صدق الأداة

قام الباحثان بعرض الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين وعددهم (٩) من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء الهيئة التدريسية في تخصص المناهج وطرق التدريس في الجامعات الأردنية، وطلب منهم إبداء وجهات نظرهم حول الأداة من حيث ملاءمتها لطلبة الصف الأول الأساسي، ووضوحها من حيث الصياغة اللغوية، وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض فقرات الأداة، وأجريت التعديلات المناسبة وفقا

لذلك، فحذفت فقرتان وأصبحت أداة الدراسة مكونة من (٢٠) فقرة بصورتها النهائية.

ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات الأداة بطريقة (ثبات القائم بالملاحظة)، من خلال ملاحظة عينة استطلاعية مكونة من (٨) طلاب من خارج عينة الدراسة من طلبة الصف الأول الأساسي، وذلك باستخدام بطاقتين ملاحظة لكل طالب من خلال الباحثة المشاركة ومعلمة أخرى، وتم حساب نسبة الثبات بينهما باستخدام معامل ارتباط بيرسون إذ بلغت (٠,٨٧)؛ حيث حدد كوبر (Cooper) درجة الثبات العادي بما لا يقل عن ٧٥٪، ودرجة الثبات المرتفع بما لا تقل عن (٨٥٪)، واعتبرت هذه القيمة ملائمة لإجراء هذه الدراسة (موسى، ٢٠١٥).

كما تم حساب معامل الثبات بين الملاحظين باستخدام معادلة سبيرمان وبراون، وتراوح قيم معاملات الثبات بين (٠,٨١-٠,٩٢)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لإجراء هذه الدراسة.

تكافؤ مجموعات الدراسة

للتحقق من تكافؤ مجموعات الدراسة، تم تطبيق قائمة الملاحظة على مجموعات الدراسة، قبل تطبيق إجراءاتها، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعات الدراسة على بطاقة الملاحظة في التطبيق القبلي حسب المجموعة والجنس، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٢).

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعات الدراسة على بطاقة الملاحظة في التطبيق القبلي حسب المجموعة والجنس

المتوسطات الحسابية*	التطبيق القبلي		العدد	الجنس	المجموعة
	الانحرافات المعيارية				
٢٠,٥٤	6.67		١٤	ذكور	الضابطة
٢٠,٩٨	6.48		١٦	إناث	
20.77	7.04		٣٠	الكلي	
٢٠,٣٩	6.68		١٥	ذكور	التجريبية
٢٠,٨٦	7.11		١٧	إناث	
20.64	6.89		٣٢	الكلي	
20.46	6.57		٢٩	ذكور	الكلي
20.92	6.46		٣٣	إناث	
20.71	6.38		٦٢	الكلي	

• الدرجة العظمى من (٥١).

يبين الجدول (٢) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد مجموعات الدراسة في المهارات الاجتماعية المرصودة في بطاقة الملاحظة حسب متغيري المجموعة (التجريبية، والضابطة)، والجنس (ذكور، وإناث). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين تلك المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي، كما هو مبين في جدول (٣).

جدول (٣): نتائج تحليل التباين الثنائي للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد مجموعات الدراسة في المهارات الاجتماعية المرصودة في بطاقة الملاحظة حسب متغيري المجموعة والجنس في التطبيق القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	10.329	1	١٠,٣٢٩	0.825	٠,٣٥٤
الجنس	11.658	1	١١,٦٥٨	0.931	٠,٣٢٦
المجموعة*الجنس	9.442	1	٩,٤٤٢	0.754	٠,٣٩١
الخطأ	٧٢٥,٩٨٦	٥٨	12.517		

يتبين من الجدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0,05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد مجموعات الدراسة في المهارات الاجتماعية المرصودة في بطاقة الملاحظة حسب متغيري المجموعة (التجريبية، والضابطة)، والجنس (ذكور، وإناث)، مما يشير إلى تكافؤ مجموعات الدراسة قبل تطبيق إجراءاتها.

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة

- طريقة عرض القصص: القصة الرقمية، الطريقة الاعتيادية.
- الجنس: ذكور، إناث.

ثانياً: المتغير التابع

- المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف الأول الأساسي: والتي يُعبر عنها بالمتوسطات الحسابية لتقدير الملاحظين لسلوكيات الطلبة الاجتماعية المرصودة في بطاقة الملاحظة.

إجراءات الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم اتباع الإجراءات التالية:

١. تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها.
٢. الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالدراسة.
٣. إعداد القصص الرقمية وعرضها على المحكمين للتأكد من صدقها.
٤. إعداد أداة الدراسة المتمثلة بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية.
٥. تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية للتأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها.
٦. اختيار أفراد الدراسة من طلبة الصف الأول الأساسي.
٧. تطبيق بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية على عينة الدراسة قبل البدء بتنفيذ الدراسة.

٨. البدء بتنفيذ مشاهدة طلبة المجموعة التجريبية للقصص الرقمية باستخدام جهاز العرض والكمبيوتر، بواقع ثلاث حصص أسبوعياً، بحيث استمرت تقديم القصص بالطريقة الرقمية مدة شهر بدءاً من ٣-١٠-٢٠١٩ ولغاية ١-١١-٢٠١٩، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.
٩. ملاحظة المهارات الاجتماعية على أفراد الدراسة بعد تنفيذ الدراسة باستخدام بطاقة الملاحظة التي أعدت لهذه الدراسة.
١٠. تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج SPSS.
١١. استخراج النتائج ومناقشتها، وتقديم التوصيات المناسبة.
- ### المعالجات الاحصائية

تم استخدام المعالجات الاحصائية الآتية:
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي، وتحليل التباين الثنائي المصاحب، وحجم الأثر واختبار (ت) للعينات المستقلة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: "ما أثر توظيف القصة الرقمية في تطوير المهارات

الاجتماعية لدى طلبة الصف الأول الأساسي في الأردن؟"

للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعات الدراسة على بطاقة الملاحظة في التطبيقين القبلي والبعدي حسب المجموعة، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٤).

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعات

الدراسة على بطاقة الملاحظة في التطبيقين القبلي والبعدي حسب المجموعة

المجموعة	التطبيق	العدد	المتوسطات الحسابية*	الانحرافات المعيارية
الضابطة	القبلي	٣٠	20.77	7.04
	البعدي		٢٩,٤١	6.94
	الكلية		25.09	6.21
التجريبية	القبلي	٣٢	20.64	6.89
	البعدي		٤٦,٣٧	6.42
	الكلية		33.51	5.79
الكلية	القبلي	٦٢	20.71	6.38
	البعدي		37.89	٥,٨٨
	الكلية		29.30	٥,٢٣

• الدرجة العظمى من (٥١).

يبين الجدول (٤) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد مجموعات الدراسة في المهارات الاجتماعية المرصودة في بطاقة الملاحظة

في التطبيقين القبلي والبعدي، حسب متغير المجموعة (التجريبية، والضابطة).
ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين تلك المتوسطات الحسابية تم استخدام
تحليل التباين المصاحب، كما هو مبين في جدول (٥).

جدول (٥): نتائج تحليل التباين المصاحب للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات
أفراد مجموعات الدراسة في المهارات الاجتماعية المرصودة في بطاقة الملاحظة في التطبيقين

القبلي والبعدي حسب متغير المجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
التطبيق	8.624	1	٨,٦٢٤	٠,٨١٢	٠,٣٦٢	٠,٠٢٧
المجموعة	105.323	1	١٠٥,٣٢٣	٩,٩١٦	٠,٠٠١	٠,٢٩٣
الخطأ	٦٢٦,٦٩٨	٥٩	10.622			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$).

يتبين من الجدول (٥) أن حجم تأثير الاختبار قليل جداً (٠,٠٢٧) وهذا
يشير إلى أنه لا يوجد تأثير لنتائج الاختبار القبلي على نتائج الاختبار البعدي،
كما يبين الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0,05$) تعزى
لأثر المجموعة في المهارات الاجتماعية المرصودة في بطاقة الملاحظة، إذ كانت
الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ولتحديد قيمة الفرق بين متوسطات درجات
أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة
الناجئة عن عزل أثر التطبيق القبلي، و كانت النتائج كما في جدول (٦).

جدول (٦): المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات أفراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة على المهارات الاجتماعية المرصودة في بطاقة الملاحظة البعدي بعد

عزل أثر التطبيق القبلي

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
الضابطة	24.88	2.160
التجريبية	35.42	2.211
الكلي	30.15	2.031

يبين جدول (٦) أن هناك فروقاً بين متوسطات درجات الطلبة على المهارات الاجتماعية في التطبيق البعدي، ومن الواضح أن درجات المجموعة التجريبية كانت الأعلى مقارنة بمتوسطات المجموعة الضابطة، وهذا يدل على وجود فروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في المهارات الاجتماعية تعزى إلى القصة الرقمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى ما تميزت به القصة الرقمية التي تم عرضها على طلبة المجموعة التجريبية والتي ساهمت في اكسابهم للمهارات الاجتماعية المهمة لهم في هذه المرحلة الدراسية الأولى.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن استخدام القصة الرقمية جذب انتباه الطلبة، وبطريقة جعلتهم يتفاعلون مع ما تم عرضه بسبب احتوائها على الأصوات والرسومات والمؤثرات والأشكال، وبطريقة مختلفة عن الطريقة التي اعتادوا عليها في الاستماع إلى القصة، بالتالي تفاعل الطلبة مع ما تم عرضه ومع ما احتوته القصة الرقمية من مواضيع تناولت الحياة الاجتماعية وسبل التعامل مع المواقف المختلفة بطريقة لبقة ومهذبة، كما أن القصة الرقمية التي عرضت على الطلبة احتوت مواقف واقعية من حياتهم، فهم بحاجة إلى مثل هذه المواقف الواقعية التي تستثيرهم وتدفعهم إلى الانتباه إليها، فقد ساهمت في

تطوير المهارات الاجتماعية لديهم. كما أن عرض القصص على الطلبة بطريقة رقمية يعتبر شيئاً ممتعاً ومشوقاً للطلبة، حيث لاحظت الباحثة المشاركة التي قامت بالتجربة ذلك على وجوه الطلبة من خلال إنصاتهم الشديد لهذه القصص الرقمية والاستمتاع بها.

كما أن القصص الرقمية قد حفزت الطلبة وزادت من دافعيتهم لمشاهدتها والتمتع بما تحويه من القصص والتي قد تكون أثرت عليهم وطورت في مستوى المهارات الاجتماعية لديهم، وهذا يتفق مع نتائج دراسة إبراهيم (٢٠٢٠) التي أظهرت فاعلية القصة الرقمية في تنمية الوعي والسلوك البيئي والذي يتطلب التعامل معه مهارات اجتماعية وتعامل مع الآخرين، كما اتفقت النتائج مع دراسة فروح (٢٠١٧)، ودراسة السندي (٢٠١٦) بدور القصة الرقمية في العملية التعليمية، وتحفيز الطلبة وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، وهذا يشير ضمناً لاكتساب الطلبة مهارات اجتماعية ساهمت في تحقيق ذلك.

كما أن نمط عرض القصص بالطريقة الرقمية ساهم في جذب الانتباه إلى السلوكيات التي أظهرتها الشخصيات والمواقف الواردة في القصص الرقمية، وملاحظة السلوكيات والمواقف بتمعن وإصغاء، الأمر الذي يؤدي إلى تقليد وتقمص السلوكيات في مواقف مشابهة للموقف نفسه وذلك ما نسميه التعلم بالملاحظة.

يذكر باندورا (Bandura) أن معظم السلوكيات يمكن المتعلم أن يتعلمها من خلال ملاحظة النماذج السلوكية وتقليدها، إذ يقوم المتعلم بملاحظة سلوكيات الآخرين وتخزينها في الدماغ على نحو رمزي، ومن ثم تظهر على شكل استجابات بشكل ظاهري، إذ إنه يمكن للمتعلم تعلم الكثير من المهارات الاجتماعية من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين (محمد، ٢٠٠٧).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين أداء أفراد المجموعة التجريبية حول توظيف القصة الرقمية في تطوير المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف الأول الأساسي تُعزى لمتغير الجنس في التطبيق البعدي؟

للإجابة عن السؤال الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية على الأداة حسب متغير الجنس في التطبيق البعدي، وكانت النتائج كما في جدول (٧).

جدول (٧): المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية حسب متغير الجنس في التطبيق البعدي

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكر	١٥	٤٥,٧٩	5.76	٠,٤١١	.0.629
أنثى	١٧	46.88	٥,٤٨		

يبين الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية على المهارات الاجتماعية حسب متغير الجنس (ذكر / أنثى) في التطبيق البعدي، إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٤٥,٧٩) وبانحراف معياري مقداره (٥,٧٦)، وبلغ المتوسط الحسابي للإناث (٤٦,٨٨)، وبانحراف معياري مقداره (٥,٤٨).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الطلبة في نفس الفئة العمرية، وأن الظروف البيئية والتعليمية متشابهة، كما تميزت القصص الرقمية بتصميمها الجاذب من خلال توفير الرسومات والأشكال والصور والألوان والأصوات والتي

قد تم تخزين محتوياتها في أذهانهم بطريقة أدت إلى بناء ثقافة بصرية، وإدراك ما تم مشاهدته عن طريق حواسهم، فقد انعكس ما شاهدوه على أقوالهم وأفعالهم في مواقف أخرى. وقد أدى ذلك إلى إزالة الفروق بين جميع الطلبة بغض النظر عن النوع الاجتماعي، وبالتالي لم تظهر النتائج أي فروق بينهم من حيث متغير الجنس.

ويرى الباحثان أن طريقة عرض القصص بالطريقة الرقمية قد أدى إلى إزالة الفروق بين الجنسين (الذكر/ الأنثى)، إذ إن طلبة الصف الأول الأساسي لديهم نفس الخصائص النمائية، فقد أظهرت نتيجة الدراسة عدم وجود فروق تعزى إلى متغير الجنس. وتتفق هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من علان (٢٠١٩)؛ الحربي (٢٠١٦)؛ فروح (٢٠١٧)، والتي أظهرت أثر القصة الرقمية في تنمية العديد من المهارات لدى الطلبة من الجنسين.

التوصيات والمقترحات

- استخدام المعلمين للتقنيات الحديثة في العملية التعليمية والتربوية باستخدام القصة الرقمية لتطوير المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا.
- عمل ورش عمل ودورات تدريبية لتوجيه المعلمين وإرشادهم لاستخدام القصص الرقمية في العملية التعليمية والتربوية وفي كافة المراحل الدراسية.
- يوصي الباحثان أصحاب القرار التربوي بإعداد المقررات الدراسية على شكل قصص رقمية، لما لها من دور في جذب انتباه الطلبة وتحسين التفاعل مع المحتوى التعليمي.
- توجيه الباحثين لإجراء المزيد من البحوث حول القصة الرقمية وفعاليتها في العملية التعليمية والتربوية، وزيادة دافعية الطلبة نحو عملية التعلم باستخدام التقنيات الحديثة.

المراجع

- ابراهيم، عماد. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام القصص الرقمية البيئية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية الوعي والسلوك البيئي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢١(٦): ٢٦٥-٣٠٤.
- أحمد، شيماء. (٢٠٢٠). برنامج في العلوم مستند إلى النظرية الثقافية التاريخية للنشاط لتنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية والدافعية نحو التعلم والتحصيل المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة التربوية، ٧٦(٧٦): ٥٨٣-٦٥١.
- أحمد، محمد ومحمد، وليد ومحمد، أسماء. (٢٠١٦). معايير تصميم القصص الرقمية التفاعلية ونتاجها لتلاميذ المرحلة الابتدائية. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ٢٩(٢): ٢٣١-٢٥١.
- البحراوي، فتحى. (٢٠٢٠). واقع توظيف استراتيجية التدريس بالقصة لتنمية المهارات اللغوية لدى طلاب المرحلة الابتدائية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ٢٧(٤٦): ١١-٤٦.
- الحري، سلمى. (٢٠١٦). فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد في مقرر اللغة الانجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥(٨): ٢٧٧-٣٠٨.
- خضر، عفاف. (٢٠١٣). فاعلية القصص كأسلوب تدريسي لتنمية بعض مهارات الخزف لتلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة التربية، ١٥٦(٦): ٤٦٧-٤٩٠.
- الدعكي، فوزية. (٢٠٢٠). تنمية بعض المهارات الاجتماعية كمدخل لتحسين الثقة بالنفس لدى عينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، ١٧(٣): ٣٩-١٨.
- السعيدة، محمد وطلافة، حامد. (٢٠١٩). أثر تدريس مادة التربية الوطنية وفق برنامج تعليمي مقترح قائم على المهارات الاجتماعية في تنمية مفاهيم الانتماء الوطني لدى طالب الصف العاشر الأساسي في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٧(٦): ٤٣٠-٤٤٨.

السلمي، عبدالرحمن.(٢٠١٩). اختلاف نمط الإبحار في القصة الرقمية وأثره على التحصيل العلمي لدى طلاب المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٢١٢، ٣١-٨٠.

السليحات، جهاد. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي لتعليم المهارات الاجتماعية والأكاديمية في تحسين المهارات الاجتماعية والأكاديمية لدى عينة اردنية من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الاسلامية العالمية، الأردن.

السنيدي، سامي. (٢٠١٦). أثر استخدام أسلوب روايات القصة الرقمية في تنمية الدافعية وبقاء أثر التعلم في تدريس مادة الفقه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، ٣١(٣): ١٤١-١٧١.

الشاذلي، عادل. (٢٠١٩). فاعلية المدخل التفاوضي في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد ١١٧، ٢١٩-٢٥٦.

الطويقي، غادة. (٢٠٢٠). فاعلية رواية القصة الرقمية في تنمية بعض مهارات التواصل اللغوي في اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة جدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(١٢)، ٢٣-٥١.

عبد الفتاح، امال. (٢٠١٠). التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

عبد المؤمن، مروة. (٢٠١٨). توظيف القصة الرقمية في تنمية بعض المفاهيم الصحية لدى طفل الروضة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٦(٣): ٢٩٦-٣٢٦.

عبيدات، هاني وطلافة، حامد.(٢٠١٥). نموذج مقترح لمهارات الحياة الاجتماعية لكتب التربية الاجتماعية والوطنية في صفوف المرحلة الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن. دراسات العلوم التربوية: ٤٢(٣): ٩٢-١٢٨.

العدوان، زيد وقطاوي، محمد. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى أنموذج مكارثي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية في تحسين المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. مجلة كلية التربية، ٦٥(١): ١٢٩-١٥٩.


- عضيبات، أنس. (٢٠١٩). أثر استخدام القصة المحكية والقصة الرقمية لتدريس التربية الإسلامية في التحصيل وتنمية القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
- علان، علا. (٢٠١٩). فاعلية استخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ودافعيتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- العويويد، هيا والدوسري، محمد. (٢٠١٩). دليل مقترح لمعلمة المرحلة الابتدائية لدمج التعلم الإلكتروني في تدريس التربية الفنية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣(٢٤): ١١٨-١٣٠.
- الغامدي، سعاد والثقفي، مهدي. (٢٠١٩). أثر استخدام القصة الرقمية في تحصيل مادة الحديث لدى طالبات المرحلة الابتدائية، المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة اسيوط، ٣٥(٥): ٥٤٣-٥٧٤.
- فروح، منال. (٢٠١٧). أثر تدريس بعض النصوص الشرعية باستخدام القصة الرقمية في تنمية التفكير الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية، مجلة كلية التربية، ١٧(٥): ٩٤١-٩٩٨.
- محمد، عبدالصبور. (٢٠٠٧). فعالية التعلم بالملاحظة في إكساب وتحسين بعض مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً. مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٥٦، ٢٠١-٢٤٣.
- المساعد، مهند. (٢٠١٦). درجة تضمين كتب التربية الاجتماعية في المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية في الاردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ال البيت، الأردن.
- المصري، ناهد والبلوي، بشاير. (٢٠٢٠). درجة توافر المهارات الحياتية لدى معلمات التربية الأسرية بمدينة تبوك من وجهة نظرهن وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للطلاب. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٧(١): ٢٧-٥٢.
- المقداد، قيس والجراح، عبد الناصر. (٢٠١١). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧(٣): ٢٥٣-٢٧٠.

المنجمي، وفاء. (٢٠١٥). تحليل محتوى تطبيقات قصص الأطفال المقدمة عبر المتاجر الإلكترونية للهواتف الذكية والحواسيب اللوحية والكفية. مجلة الطفولة العربية، العدد ٦٨، ٤٧-٧٣.

منسي، غادة. (٢٠١٩). أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن. المجلة الدولية لتطوير التفوق، ١٠(١٨): ١٧-٤.

مهدي، حسن، ودرويش، عطا، والجرف، ريم. (٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية في القصص الرقمية في إكساب طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة المفاهيم التكنولوجية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٤(١٣): ١٤٥-١٨٠. موسى، سعيد. (٢٠١٥). فاعلية القصص التفاعلية الإلكترونية في تنمية حب الاستطلاع والمهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة. مجلة الطفولة والتربية، ٧(٢١): ١١٩-٢١٠.

- Aktas, E., & Yurt, S. (2017). Effects of Digital Story on Academic Achievement, Learning Motivation and Retention among University Students. *International Journal of Higher Education*, 6(1): 180-196.
- IGE.O. (2019). Impact of Computer-Assisted Instructional Strategy on School children's Social Skills. *Journal of Social Studies Education Research*. 10 (4), 490-50
- Garrety, C. (2008). Digital storytelling: an emerging tool for student and teacher learning. Doctoral Dissertation, Iowa State University, Ames, Iowa.
- Norman, A. (2011). Digital Storytelling In Second Language learning, Master's Thesis In Didactics For English and Foreign Languages, Norway: Norwegian University of Science and Technology.
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47 (3): 220-228. DOI: 10.1080/0040584080215.
- Turan, T., & Şeker, B. (2018). The Effect of Digital Stories on Fifth-Grade Students' Motivation, *Journal of Education and Future*, 13: 65-78.
- Masuram,J., & Sripada,P.(2020). Digital Stories to Enhance Cognitive Abilities among Learners, *Grenze International Journal of Engineering and Technology*,6(2): 255-259.




استراتيجيات الإصلاح الإداري للجامعات الحكومية السعودية في
ضوء نظام الجامعات (تصور مقترح)

د. هيلة بنت عبدالله الفايز

قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية





استراتيجيات الإصلاح الإداري للجامعات الحكومية السعودية في ضوء نظام الجامعات (تصور مقترح)

د. هيلة بنت عبدالله الفايز

قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٢ / ٧ / ٢٥ هـ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٢ / ٨ / ٢٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية لتقديم تصور مقترح لاستراتيجيات الإصلاح الإداري للجامعات الحكومية السعودية في ضوء نظام الجامعات؛ وذلك من خلال تحديد استراتيجيات الإصلاح الإداري المناسب تطبيقها، والصعوبات والتحديات التي تواجه التطبيق من قبل الجامعات الحكومية في المملكة في ضوء نظام الجامعات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج النوعي بأسلوبه الظاهراتي التفسيري، وتم توظيف أداة المقابلة، وبلغت عينة الدراسة (١١٢) عضو وعضوة هيئة تدريس ممن لهم خبرة إدارية (حالية أو سابقة)؛ وجاءت أبرز نتائج الدراسة في أسئلتها الميدانية، كالتالي:

- حصلت استراتيجية الإصلاح الشمولية واستراتيجية الشفافية على موافقة (٨٧,٧٪) من أفراد الدراسة، يليها استراتيجية الإصلاح الدائمة بنسبة (٧٦,٧٩٪)، ثم استراتيجية التركيز بنسبة (٧٤٪).

- جاءت أبرز الصعوبات والتحديات المتوقع مواجهتها أثناء تطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري تتمثل في الصعوبات والتحديات في البعد الهيكلي والتنظيمي، والبعد التشغيلي والمالي، والبعد التنموي والتنافسي.

وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لتطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري، تكون من فلسفة ومنطلقات ومبادئ، وقيم وأهداف، وآليات وإجراءات التطبيق والتقييم، ومتطلبات التطبيق.

الكلمات المفتاحية: إصلاح إداري، استراتيجيات، الجامعات السعودية، نظام الجامعات، تصور مقترح

Administrative Reform Strategies in Saudi public Universities in View of Saudi Universities' Bylaws (A proposed concept)

Dr. Haila Abdullah Al-Fayez

Department Management and Educational Planning - Faculty of Education
Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract:

The present study aimed to propose a concept for administrative reform strategies in Saudi public universities in view of Saudi universities' bylaws through identifying appropriate administrative reform strategies that can be applied and by exploring challenges facing its application in Saudi Arabia. In order to achieve the study objectives, a qualitative methodology was used in the form of explanatory phenomenology and interviews. The sample comprised 112 faculty members with previous or current administrative experience. The main results of the study were the following:

- Comprehensive reform strategy and transparency strategy obtained the approval of (87.7%) of the respondents, followed by permanent reform strategy at a rate of (76.79%), and then the focus strategy at a rate of (76.79%)
- The most prominent difficulties and challenges expected to be faced during the implementation of administrative reform strategies are difficulties and challenges in structure and organization, operation and finance, and development and competition.

The study also presented a proposed concept on how to implement administrative reform strategies, which included the philosophy of perception, its principles, and the values it is based on. Then identifying its objectives and importance, the mechanisms and procedures of evaluation, and requirements for implementation.

key words: Administrative Reform, Strategies, Saudi Universities, Universities' Bylaws, Proposed Concept

المقدمة:

تُعد الجامعات اللبنة الرئيسة للتطوير والتنمية وتكوين المواطنة الصالحة؛ وإمداد مؤسسات المجتمع بالطاقات البشرية اللازمة وفق منظومة محددة ومتطورة من المؤهلات والقدرات العلمية والعملية؛ واستجابة لهذا الدور الحيوي تحرص الجامعات على البقاء في حالة حراك واستجابة مستمرة لجميع التطورات العلمية والتشريعية سواء كانت في بيئتها المحلية أو العالمية، الأمر الذي يترتب عليه تحديث وتطوير سياسات وإجراءات عملها وتنظيماتها الداخلية.

ويؤكد العربي والقشلان (٢٠٠٩م) أن مؤسسات التعليم العالي تهتم بإصلاح هياكلها ونظمها لمواكبة متطلبات التطوير والتنمية في جميع مجالاتها الأكاديمية والإدارية. ويصاحب ذلك تطبيق العديد من المداخل والاتجاهات الإدارية المناسبة لتوليد أفكار وأساليب ابتكارية لرفع مستوى كفاءة أداءها. وتعزيز مستوى منافستها للمؤسسات النظيرة. وتؤكد العليمات (٢٠١٨م) أن الإصلاح الإداري من أهم الاتجاهات الحديثة التي تتبناها الأجهزة الإدارية لتصحيح أنظمتها وهياكلها الإدارية وأساليبها وأدوات وتقنيات عملها، كونه يهدف إلى تحديث وتطوير أداء الجهاز الإداري وتدعيم قدراته وإمكاناته لتحقيق التنمية الإدارية؛ من خلال إدخال تغييرات أساسية في أنظمة الإدارة وإصلاحات على مستوى النظام ككل أو على مستوى تحسي عناصره الرئيسة كالهياكل الإدارية أو الأفراد والعمليات.

ويتحمل الإصلاح الإداري الجامعي مسؤولية كبيرة في التطوير والتحديث الشامل للجامعات كونه يهيئ الأرضية اللازمة لنجاحه ويحضر متطلباته، ويدرب الموارد البشرية اللازمة للقيام به (القاسمي، ٢٠٠٨م). على اعتبار أن عملية الإصلاح والتطوير ومعالجة المشكلات التي تعيشها الجامعات تتطلب التفكير في واقعها والقدرة على رسم رؤية مستقبلية علمية تطويرية تشمل القوانين والأنظمة والهياكل التنظيمية (الناصر، حكيم، ٢٠١٧م، ص ٣٨٩). ويؤكد (العاصمي، ١٤٣٩هـ) أن الجامعات السعودية يقع على عاتقها العديد من المسؤوليات والمهام التي تتمثل في تحسين الأساليب التدريسية ونقل واستثمار الإنتاج العلمي للباحثين، وتفعيل الشراكة المجتمعية تجاه مواءمة مخرجاتها في بناء مجتمع المعرفة، ودعم متطلبات سوق العمل للمساهمة في تحقيق التقدم الاجتماعي والاقتصادي للدولة؛ وبناء ونشر واستثمار المعرفة المتمثلة في الكوادر البشرية المؤهلة من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في المراحل المختلفة.

كما أن رؤية (٢٠٣٠) وما انبثق عنها من برامج تحول وطني وما تضمنته من أهداف بناء اقتصاد معرفي، واستهداف حصول خمس جامعات سعودية على الأقل على تصنيف ضمن أفضل (٢٠٠) جامعة دولية، وغيرها من الأهداف الاستراتيجية التنموية، إضافة إلى نظام الجامعات المعتمد بمرسوم ملكي رقم (م/٢٧) وتاريخ ١٤٤١/٣/٢هـ؛ جميعها تشير إلى أن للجامعات دوراً محورياً استراتيجياً في التنمية والتطوير وبناء الموارد البشرية وخدمة المجتمع وتحقيق آماله وتطلعاته. لذا فإن هذه النقلة النوعية في أدوار ومسؤوليات

الجامعات، والتي تمنحها مزيداً من الاستقلالية والمسؤولية في إدارة شؤونها؛ تتطلب منها أن تنظر إلى بيئاتها الداخلية وهياكلها التنظيمية نظرة فاحصة عميقة لتحديد الفجوات المؤثرة على كفاءة أداءها وتحولها نحو الأدوار الجديدة ونحو استقلالية إدارية ومالية منضبطة، والاستفادة من الفرص المتاحة في بيئتها وقدراتها المؤسسية لتحديث الأداء وتطويره وتحقيق الأهداف والطموحات المتوقعة منها كونها مؤسسات تعنى بالدرجة الأولى بإيجاد مجتمع معرفي منافس عالمياً.

ويكاد يجمع العديد من خبراء الإدارة على أن تحسين أداء الجامعات وتطويره لا بد أن يبنى على استراتيجيات إصلاح إداري لجميع العمليات والممارسات القائمة، ليكون التطوير مرتكزاً على بيئة تنظيمية صحية قادرة على تلبية متطلباته، حيث يعد الإصلاح الإداري عملية ديناميكية لازمة للتطوير سابقة له ومتزامنة معه، تهيأ البيئة الداخلية والبنية التنظيمية للجامعات، وتعالج الخلل ونقاط الضعف لتقبل المبادرات والبرامج التطويرية والتحسينات المطلوبة بأقل قدر ممكن من التحديات والصعوبات.

مشكلة الدراسة:

حققت بعض الجامعات السعودية إنجازات متعددة؛ منها حصول (١٧) جامعة سعودية على الاعتماد المؤسسي من المركز الوطني للاعتماد الأكاديمي من أصل (٢٩) جامعة، (المركز الوطني للاعتماد الأكاديمي، ١٤٤١هـ). إضافة إلى حصول جامعتي الملك سعود والملك عبدالعزيز على مراتب متقدمة ضمن أفضل (٢٠٠) جامعة في العالم وفق تصنيف شنغهاي Academic (ARWU) Ranking of World Universities لعام تصنيف (شنغهاي، ٢٠١٩م). كما حققت الجامعات السعودية أيضاً في عام (٢٠١٩م) تقدماً بـ (٩) مراتب مقارنة بالعام (٢٠١٨م) في تقرير التنافسية العالمي والصادر عن المعهد الدولي للتنمية الإدارية (IMD)، (تقرير التنافسية، ٢٠١٩م).

كما تواكب الجامعات السعودية حالياً مرحلة انتقالية حاسمة؛ من خلال صدور واعتماد نظام الجامعات بموجب المرسوم الملكي رقم (م/٢٧) وتاريخ ١٤٤١/٣/٢هـ، الأمر الذي وضع على عاتقها مزيداً من الأدوار والمسؤوليات الإصلاحية تجاه بنيتها الإدارية والأكاديمية بشكل يحقق لها استقلالية مالية وإدارية وأكاديمية منضبطة؛ ويهيئ لها تحولاً مرناً محققاً لأهدافها الاستراتيجية ومسؤولياتها التنموية.

وفي مقابل تلك الإنجازات والتطورات المتسارعة حصل التعليم العالي في السعودية على مؤشرات منخفضة نسبياً في مؤشر المعرفة العالمي؛ حيث جاء ترتيب التعليم العالي في المملكة في مؤشر المعرفة في المرتبة (٦٠)، وبمجموع

درجات يساوي (١٠٠/٤٢,٣) وهي درجات منخفضة نسبياً مقارنة بدرجات الدول العشرين المتقدمة في نفس المؤشر والتي تراوحت بين (٦٩,٩ - ٥٣,٩)، (مؤشر المعرفة العالمي، ٢٠٢٠م).

في مقابل ذلك أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى أن الجامعات السعودية تواجه العديد من التحديات في عدد من المجالات منها: دراسة العتيبي (١٤٢٦هـ)، ودراسة كسناوي (٢٠١١م) التي أشارت إلى أن الجامعات تواجه عدداً من التحديات منها في مجال البحث العلمي والشراكات كضعف الخدمات البحثية، وضعف الاستفادة من الاتصال بمراكز الأبحاث والجامعات العالمية، والأبحاث الدولية المشتركة والمؤتمرات العلمية، وعدم تطوير الأنظمة الأكاديمية والإدارية والمالية بما يتوافق مع مؤسسات التعليم العالي، إضافة إلى ضعف التعاون بين الجامعات وقطاعات التنمية الصناعية في مجال البحث العلمي، أما دراسة الصالح (٢٠١٢م) ودراسة الرويلي (١٤٣٥هـ) فقد أكدت نتائجهم على ضعف شراكة الجامعات مع القطاع الخاص وقطاع الإنتاج، وضعف الكفاءة الداخلية والخارجية والمتمثلة في موثمة المخرجات لسوق العمل وضعف النشر العلمي في المجالات الدولية، وقلة المخصصات المادية للبحث العلمي والإمكانات داخل الجامعات، وضعف الربط بين البحث العلمي ومتطلبات المجتمع، وقلة الابتكارات والاختراعات والجوائز العلمية. كذلك أكد الداود (١٤٣٨هـ) في ورقته أن البحث العلمي في الجامعات السعودية ما يزال يعاني من نواح قصور كبيرة يعود معظمها إلى عدم تخصيص ميزانية مستقلة ومشجعة للبحث العلمي.

كما أشارت أيضاً دراسات أخرى إلى تحديات في مجال خدمة المجتمع والتدويل كدراسة العامري (١٤٣٤هـ) ودراسة الشريف (٢٠١٦م) التي أكدت على أن درجة توفر متطلبات تدويل التعليم العالي في الجامعات السعودية الحكومية ضعيفة، بينما كانت أهمية تلك المتطلبات عالية جداً، للاتجاه نحو (الاستقلالية المالية، الإدارية، والأكاديمية للجامعات السعودية)، كما توصلت إلى أن واقع وظيفة خدمة المجتمع في الجامعات السعودية كانت متوسطة إلى ضعيفة، وأن درجة معوقات وظيفة خدمة المجتمع في الجامعات السعودية كبيرة وكبيرة جداً.

كما أشارت بعض الدراسات لتحديات أخرى تواجه الجامعات في عملياتها وبيئاتها؛ كدراسة المفيز (٢٠١٨م) التي أكدت على عدد من المعوقات التي تحول دون تطبيق الحوكمة من وجهة نظر أعضاء مجالس الجامعات تمثلت في المركزية وضعف مستوى الاستقلالية المالية والإدارية، وتدني مستوى الحرية الأكاديمية، أما دراسة اللهيبي (١٤٣٩هـ) فقد أشارت إلى أن مواكبة مجتمع اقتصاد المعرفة يتطلب تكثيف الجهود من الجامعات لتوفير بيئة عمل مناسبة وكوادر بشرية ملائمة وتكنولوجيا حديثة، وإدارة مؤسسية ناضجة والتحول من العمل الفردي إلى العمل الجماعي القائم على إحداث شراكة استراتيجية مع مؤسسات المجتمع لمواجهة تحديات اقتصاد المعرفة، وتوصلت دراسة جبرين (١٤٣٩هـ) إلى أن تطبيق الجامعات السعودية للمرونة، وتحقيق القدرة التنافسية والتوجه نحو التخصصات البينية كان متوسطاً، كذلك التدويل وتطبيق ريادة الأعمال والتأهيل لسوق العمل

وتطبيق تنويع مصادر التمويل في الجامعات السعودية جاءت متوسطة؛ أي أنها دون المستوى المأمول.

وتوصلت دراسة الغامدي (٢٠١٩م) إلى أن واقع القدرة التنافسية للجامعات السعودية الناشئة بشكل عام جاء متوسطاً، وتبينت الدراسة أن الجامعات السعودية الناشئة تواجه معوقات عديدة نحو تحسين قدرتها التنافسية؛ كان من أبرزها المعوقات المالية والإدارية والأكاديمية، كما أشارت دراسة باسعيد (١٤٤٠هـ) إلى عدد من المعوقات التي تحد من نجاح تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية، منها ضعف البنى الأساسية (الإدارية، المادية، الأكاديمية) لدى بعض الجامعات، كما أشارت الدراسة لعدد من الإشكالات المتوقع ظهورها من تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية، منها كثرة القرارات الإدارية الخاطئة، أو العجز المالي، أو تدني المستوى الأكاديمي، وسوء استخدام الحرية والمرونة المصاحبة للاستقلالية، تعثر تنفيذ برامج الجامعة وخططها وتدني مستواها، بسبب نقص المخصصات الحكومية وقلة الموارد الذاتية، اختلال النظام الداخلي لبعض الجامعات الناشئة نتيجة عدم اكتمال هيكلها الإدارية وبنائها التحتية.

كما حددت وزارة التعليم في المملكة أن أهم التحديات التي تواجه التعليم العالي: ضعف البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار، وضعف مؤاتمة مخرجات التعليم والتدريب لاحتياجات سوق العمل، وضعف بيئة الاستثمار في التعليم الأهلي وغياب الخدمات التي تدعم قيام صناعة تعليم مزدهر، (وزارة التعليم، ١٤٤١هـ).

ومن خلال تحليل التحديات التي أشارت لها الدراسات المتواترة وتقارير وزارة التعليم آنفة الذكر، يُلاحظ أنها تحديات مرتبطة بكفاءة أداء الجامعات لوظائفها وأدوارها الرئيسية من تدريس وبحث علمي وخدمة مجتمع؛ إضافة إلى تحديات في عملياتها وبيئاتها التنظيمية ووجودها الدولي، وبالتالي فإن تلك التحديات تؤثر سلباً على جاهزيتها للاستقلالية والتحول لتطبيق نظام الجامعات الجديد، وحتى تتمكن الجامعات السعودية من التحول التنظيمي من الوضع الحالي والمنضبط بنظام مجلس التعليم العالي والجامعات والصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/٨) في ٤/٦/١٤١٤هـ، إلى وضع تنظيمي جديد مستهدف منضبط بنظام الجامعات الجديد والصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/٢٧) وتاريخ ٢/٣/١٤٤١هـ، بسلسلة ودون أن تواجهها عقبات أو تحديات انتقالية، فليزِمها إعداد وهيئة بيئتها الداخلية وبنيتها التنظيمية من خلال تطبيق استراتيجيات إصلاحية تهدف من خلالها إلى إحداث تغييرات مقصودة وشاملة في كافة مجالاتها وعملياتها؛ وتطوير الهياكل وتبسيط الممارسات الإدارية، وبناء القدرات المؤسسية التي تؤهلها وتمكنها من تقلد زمام المبادرة في قيادة عملية التحول بكفاءة وفاعلية عالية، وتحقيق الاستقلالية المستهدفة، وهذا ما تهدف الدراسة الحالية لبحثه لتقديم تصور مقترح حيال أنسب استراتيجيات الإصلاح الإداري لتطبيقها من قبل الجامعات في ضوء نظام الجامعات الجديد.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما استراتيجيات الإصلاح الإداري المناسب تطبيقها من قبل الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية في ضوء نظام الجامعات، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في الجامعات؟
- ٢- ما الصعوبات والتحديات التي تواجه تطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري بالجامعات السعودية أثناء التحول لتطبيق نظام الجامعات الجديد؛ من وجهة نظر أفراد الدراسة؟
- ٣- ما التصور المقترح لكيفية تطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري بالجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات، والذي يُسهم في رفع كفاءة أداء الجامعات واستعدادها للتحول للنظام الجديد؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة من خلال الإجابة على أسئلتها السابقة لتحقيق الأهداف التالية:

- ١- تحديد استراتيجيات الإصلاح الإداري اللازم تطبيقها من قبل الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية في ضوء نظام الجامعات، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في الجامعات.
- ٢- تشخيص الصعوبات والتحديات التي تواجه تطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري بالجامعات السعودية، أثناء التحول لتطبيق نظام الجامعات، من وجهة نظر أفراد الدراسة.

٣- ما التصور المقترح لكيفية تطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري بالجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات؛ والذي يُسهم في رفع كفاءة أداء الجامعات واستعدادها للتحويل للنظام الجديد.

أهمية الدراسة:

تجسدت أهمية الدراسة النظرية والعملية فيما يلي:

- أن موضوع الإصلاح الإداري من الموضوعات الإدارية المهمة والذي يمثل حجر أساس تترتب عليه عمليات التطوير والتحديث في المؤسسات عامة، وهذا ما يؤكد أهمية البحث والتفصيل فيه كونه البوصلة الغائبة في منهجية التطوير.

- قلة بل ندرة الأبحاث المحلية في مجال استراتيجيات وسياسات الإصلاح الإداري في مؤسسات التعليم، الأمر الذي يجعل هذا المجال بحاجة لمزيد من الأبحاث العلمية تحديداً في مؤسسات التعليم العالي كونها مقبلة على مرحلة انتقالية حاسمة.

- توجيه الباحثين لمداخل إدارية مهمة في أبحاثهم العلمية، تسهم في معالجة تحديات ومشكلات حالية وتعزز التوجه لأوضاع مستقبلية منشودة في مؤسسات التعليم العالي.

- تقدم الدراسة تصور لكيفية تطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري يمكن الجامعات من معالجة الخلل الواقع في تعثر نجاح بعض المبادرات والخطط التطويرية ويمكنها من تهيئة بيئاتها للانتقال لمرحلة جديدة بأقل قدر ممكن من التحديات مستقبلاً.

- تأتي هذه الدراسة بالتزامن مع وجود المركز الوطني للتنافسية (تيسير) والذي تأسس عام (٢٠١٩م) تحت مظلة مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، وهو الذراع المؤسسي لحكومة المملكة، ويسهم في تنفيذ الإصلاحات التشريعية والإجرائية بهدف تطوير بيئة الأعمال وتعزيز القدرة التنافسية العالمية للمملكة تحقيقاً لأهداف رؤية ٢٠٣٠.
- تتزامن الدراسة مع مرحلة اعتماد نظام الجامعات وآلية الموافقة على تطبيقه بالتدرج من قبل مجلس شؤون الجامعات مما يعني أن كل جامعة عليها أن تثبت جاهزيتها واستعدادها التنظيمي لتطبيق النظام قبل حصولها على موافقة المجلس بذلك، ولعل هذه الدراسة تقدم للقيادات الجامعية ما يفيدها في مرحلة التحول.

المصطلحات:

تضمنت الدراسة عدداً من المصطلحات الرئيسة كالتالي:

الإصلاح الإداري:

تشير الحملي (٢٠١٣م) إلى أن الإصلاح الإداري عبارة عن جهد جماعي منظم يستهدف إحداث تغييرات هيكلية في الجهاز الإداري القائم لزيادة فاعليته، بما يتناسب مع الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية السائدة، وتحسين أساليب العمل، وتأهيل وتدريب الأفراد الذين يقودون العملية الإدارية، وتهيئة البيئة القانونية والتشريعية المناسبة، التي ترفع من إمكانات الجهاز الإداري، وتحسن من مستوى أدائه، (ص ٣٣٧).

وتُعرف الأمم المتحدة (United nation) الإصلاح الإداري بأنه "التأثير والاستخدام المتعمد للسلطة من أجل تطبيق معايير جديدة للنظام الإداري بغرض تغيير الأهداف والهياكل والعمليات وتحسينها خدمة للتنمية"، (في كافي، ٢٠١٨م، ص ٣٩).

استراتيجيات: ومفردها (استراتيجية) فقد عرفها دركر (Drucker) بأنها: "عملية مستمرة لتنظيم وتنفيذ القرارات الحالية، وتوفير المعلومات اللازمة، وتنظيم الموارد والجهود الكفيلة لتنفيذ القرارات وتقييم النتائج بواسطة نظام معلومات متكامل وفعال"، (في عباس، ٢٠١٨م، ص ٢٣).

الجامعة: مؤسسة أكاديمية عامة ذات شخصية اعتبارية مستقلة مالياً وإدارياً، تسهم في تنفيذ السياسة التعليمية للدولة وفق أحكام النظام، ولا تهدف إلى الربح، (نظام الجامعات، ١٤٤١هـ).

نظام الجامعات: يهدف النظام الصادر بمرسوم ملكي رقم (م/٢٧) وتاريخ ١٤٤١/٣/٢هـ، إلى تنظيم شؤون التعليم العالي والعمل على تعزيز مكانته العلمية والبحثية والاجتماعية على المستوى المحلي والإقليمي والدولي، (نظام الجامعات، ١٤٤١هـ).

وتُعرف استراتيجيات الإصلاح الإداري للجامعات إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: العمليات والآليات الحالية والمستقبلية التي تستعد من خلالها الجامعات السعودية لمرحلة انتقالية تستقل فيها مادياً وإدارياً وأكاديمياً؛ وتشمل تصحيح البنى التنظيمية والممارسات الإدارية، وتطوير منظومة التشريعات واللوائح والقوانين الإدارية، لزيادة تكيف الجامعات والعاملين، وتنظيم وحشد الموارد والجهود لتنفيذ قرارات تصحيح استراتيجية، وتقييم النتائج بواسطة نظام معلوماتي يجعلها أكثر مرونة ويهيئها للتحويل لتطبيق نظام الجامعات الجديد بأقل قدر ممكن من الصعوبات والتحديات.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على تقديم تصور مقترح لكيفية تطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري (الشمولية، الشفافية، الدائمة، الهيكلية) بالجامعات السعودية؛ وتشخيص الآثار المتوقعة من غياب تطبيقها في ضوء نظام الجامعات.

الحدود المكانية: الجامعات السعودية الحكومية.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تضمن الجزء الأول الخلفية العلمية للدراسة وشملت عرضاً للإصلاح الإداري من حيث مفهومه وأهميته ومجالاته، واستراتيجياته والصعوبات والتحديات التي تواجه تطبيقها، ثم الإصلاح الإداري للجامعات الحكومية ونظام الجامعات الجديد.

الجزء الأول: الإطار النظري:

إن كفاءة وفاعلية أي مؤسسة تتوقف على كفاءة الجهاز الإداري فيها؛ فهو المسؤول عن العمليات التي تنظم وتضبط سير العمليات الأخرى داخل المؤسسة وخارجها، لذا فإن الإدارة بحاجة لأن تكون مهيأة لمواجهة التطورات التنظيمية والعلمية بمرونة تنظيمية عالية، وذلك من خلال القيام بعمليات إصلاح إداري تشمل كل ما من شأنه إعاقه تقبل تلك التطورات، والتجاوب معها بصورة إيجابية تعود على المؤسسة ومصالحها بالفائدة والنفعة، من خلال تغيير هيكلية يسهم في التخلص من الروتين الإداري وتعقد الإجراءات وتشابكها وصولاً لتطبيق أساليب إدارية حديثة وحوكمة رشيدة لكافة العمليات.

أولاً: الإصلاح الإداري:

ارتبط الإصلاح الإداري بمفاهيم عدة تختلف نسبياً فيما بينها نتيجة اختلاف الفكر الفلسفي والعلمي للباحثين والمؤلفين ومنطلقاتهم الإدارية، كما نتج أيضاً تداخلاً بين مفهوم الإصلاح الإداري ومفاهيم عمليات إدارية أخرى، كالتحديث والتطوير والتنمية، وغيرها من الاتجاهات الإدارية ذات الدلالة على التغيير الإيجابي في المؤسسة، ولعل التداخل يكون مبرراً إلى حد ما كون جميع تلك المصطلحات تشير في مضمونها إلى إدخال تعديلات أو تحولات في النظم الإدارية، ويؤكد عيتاني (٢٠١٧م) أن مشكلة الخلط بين الإصلاح الإداري ومفاهيم أخرى كالتطوير والتنمية الإدارية ترتب عليها عدم دقة اللغة المستخدمة وزيادة المشكلات المرتبطة بالمعنى الاصطلاحي، ولعل ذلك يعود لغموض العلاقة بين الإصلاح الإداري والمصطلحات الأخرى. وفيما يلي سيتم عرض عدداً من مفاهيم الإصلاح الإداري وتحليلها لتوضيح العناصر المشتركة بينها، ومن ثم المقارنة بينها وبين المصطلحات المشابهة:

يشير المخلافي (٢٠٠٦م) إلى أن الإصلاح الإداري تغيير مقصود وشامل على مستوى المنظمة في إطار رؤية مستقبلية للقيادات الإدارية تحدد ما يجب تحقيقه من إصلاحات إدارية لضمان رضا الجمهور المستفيد، من خلال مفاهيم ونظريات إدارية حديثة يتم على أساسها تنمية الموارد البشرية وتطوير الهياكل، وتبسيط الإجراءات وتحديث الأدوات والوسائل الفنية والتقنية على أساس التدرج غير المتقطع والمتفاعل مع البيئة الكلية للمنظمة.

أما الخلايلة (٢٠٠٦م) فيرى أن الإصلاح الإداري يجب أن ينطوي على معرفة لتأثير المعوقات في النظام التربوي ومن ثم فهم دقيق لآليات تغيير تلك المعوقات من خلال تهيئة المدخلات البشرية والمادية وتنظيمها، لتتنغم وعناصر النظام بشقيها المادي والبشري وتسهم في إنجاح الإصلاح المنشود وتحقيق أهدافه، ويضيف آل سعود (٢٠٠٧م) لمفهوم الإصلاح الإداري أنه عملية هادفة مخططة ومرسومة هدفها يتحرك دائماً مما يؤدي إلى تغيير جذري وأصيل في الأشخاص وفي المفاهيم وتشمل كل مقومات الإدارة وسائر خطواتها.

أما Christensen (2010) فيشير لأهمية أن يتوافق الإصلاح إلى حد ما مع المعايير والقيم الثقافية الأساسية في المنظمة ليسهل تنفيذه، في حين أن الإصلاح القائم على المواجهة من المرجح أن يتم رفضه أو تعديله أو تنفيذه جزئياً فقط، لذا فإن استخدام هذا المنظور لدراسة مفهوم الإصلاح وتطبيقاته في الجامعات يعني التركيز على الثقافة بدلاً من البناء التنظيمي. ويرى الغالبي وصالح (٢٠١٠م) أن الإصلاح الإداري جهود جزئية ترميمية لمعالجة حالة خلل أو قصور محدود داخل إطار المنظمة. ويعرف أبو الوفا ونايل وعبدالعظيم (٢٠١٤م) الإصلاح الجامعي بأنه الجهود المخططة والمنظمة والتي تتطلب توافر مناخاً مواتياً وإمكانات مادية وبشرية مناسبة، لإدخال تحسينات على النظام الجامعي من خلال تغييرات في الإجراءات والقوانين التي تؤثر على الكيفية التي تعمل بها الجامعة.

كما تؤكد عليّمت (٢٠١٨م) أن الإصلاح الإداري يعتبر تغيير جذري في المفاهيم والأفراد، كونه عملية هادفة مخططة، مستمرة ومتجددة، شاملة ومتكاملة لجميع مقومات الإدارة وإجراءاتها، ويدعم هذا المفهوم عيتاني (٢٠١٧م) الذي يرى أن الإصلاح الإداري لا يقتصر على العملية الإدارية فحسب وإنما يشمل التأثيرات المتبادلة مع البيئة الكلية للإدارة وعلاقتها الاقتصادية والاجتماعية، وهذه النظرة الشمولية للمفهوم تنقل عملية الإصلاح من مجرد تطبيق نماذج إدارية حديثة إلى غرس روح الابتكار الإداري والإبداع التنظيمي والاهتمام بالإنجاز في الظروف البيئية المحيطة به. أما كافي (٢٠١٨م) فيعرف الإصلاح الإداري بأنه تغيير مقصود وشامل على مستوى المنظمة تحدد ما يجب تحقيقه من إصلاحات إدارية من خلال تبني مفاهيم ونظريات إدارية حديثة، يتم على أساسها تنمية الموارد البشرية وتطوير الهياكل، وتبسيط الإجراءات وتحديث الأدوات على أساس التدرج والتفاعل مع البيئة الكلية للمنظمة.

ومن خلال تحليل مضامين المفاهيم السابقة يُستنتج أن للإصلاح الإداري أبعاد متعددة منها؛ البعد الهيكلي التنظيمي، الاجتماعي والثقافي، الاقتصادي والسياسي والتي تُعد الموجه لجميع عمليات الإصلاح الإداري؛ أي أنه عملية مخططة وشاملة ومقصودة لجميع مجالات المؤسسة ولا يمكن أن تقتصر على مجال دون آخر، كما أشار البعض للمفهوم الجزئي للإصلاح الإداري؛ والذي يتم من خلال ترميم أجزاء فقط حيث أن الاستمرارية في الترميم ستؤدي

بالنهاية إلى إصلاح الجهاز ككل، بينما يذهب البعض لأهمية الإصلاح الشامل للنظام الإداري بصفته كل متكامل يؤثر في بعضه البعض.

ولقد عرّف الطيب الإصلاح الإداري من خلال المنظور الشمولي بأنه: "جهد سياسي وإداري واقتصادي واجتماعي وثقافي هادف لإحداث تغييرات أساسية إيجابية في السلوك والنظم والعلاقات والأساليب والأدوات تحقيقاً لتنمية قدرات وإمكانات الجهاز الإداري بما يؤمن له درجة عالية من الكفاءة والفاعلية في إنجاز أهدافه" (في كافي، ٢٠١٨م، ص ٣٨).

ويتضح مما سبق أن ما يميز الإصلاح الإداري عن غيره من المصطلحات الإدارية الأخرى كونه متطلب لازم يسبق التطورات التشريعية والتنظيمية بأسلوب علمي مخطط، كما أن هناك علاقة تراتبية بين الإصلاح والتطوير والتنمية، قد تكون تزامنية وقد تكون سببية؛ بمعنى أن التطوير يحتاج لإصلاح ويعطي نتائجه، كما أن التنمية الشاملة تكون نتيجة الإصلاح والتطوير، وقد يحتاج التطوير والتنمية لعمليات إصلاح متتالية بالتزامن معهم. إضافة إلى أن الإصلاح الإداري يسير بالتوازن مع خطط الإصلاح التنموية ويكون إحدى نتائجهما المباشرة التي تنعكس على المنظمة، أي أن خطط التنمية غالباً تحتاج لاستراتيجيات إصلاح قبلية تهيئ المنظمات لتطبيقها، وهذا ما يسمى التوافق بين خطط التنمية وخطط الإصلاح الإدارية.

ويلاحظ من مفاهيم الإصلاح الإداري أنها تطورت عبر مرحلتين: المرحلة الأولى التقليدية لمفهوم الإصلاح الإداري وهي تركز على البعد الهيكلي والأدوار والإجراءات الإدارية في إطار لا يتعدى البيئة الداخلية للمنظمة، أما

المرحلة الثانية فهي تعبر عن المفهوم الحديث للإصلاح الإداري والذي يراعي البعد الهيكلي والتصميم التنظيمي، إضافة للأبعاد الثقافية والاجتماعية والاقتصادية للإصلاح، كذلك يهتم بالموارد البشرية وتقييم عمليات الإصلاح تقيماً شمولياً في ضوء البيئة الداخلية والخارجية للمنظمة.

واستناداً لما سبق يُعرف الإصلاح الإداري للجامعات في هذه الدراسة بأنه: العمليات والآليات الحالية والمستقبلية التي تستعد من خلالها الجامعات السعودية لمرحلة انتقالية تستقل فيها مادياً وإدارياً وأكاديمياً؛ وتشمل تصحيح البنى التنظيمية والممارسات الإدارية، وتطوير منظومة التشريعات واللوائح والقوانين الإدارية، لزيادة تكيف الجامعات والعاملين، وتنظيم وحشد الموارد والجهود لتنفيذ قرارات تصحيح استراتيجية، وتقييم النتائج بواسطة نظام معلوماتي يجعلها أكثر مرونة ويهيئها للتحول لتطبيق نظام الجامعات الجديد بأقل قدر ممكن من الصعوبات والتحديات.

ويؤيد Christensen (2010) أن إصلاحات الجامعات حول العالم في كثير من الأحيان تتباين بين وجهتي نظر مختلفتين؛ الأولى تنفق أنه يجب الحكم على الجامعات، وفقاً لنفس معايير المنظمات العامة الأخرى من حيث وجوب الإصلاح فيها، كون الجامعات لها دور مهم في اقتصاد المعرفة والتنمية الاقتصادية للبلد، أما وجهة النظر الأخرى فهي مختلفة نوعاً ما، ويعبر عنها غالباً الأقدم من العلماء في الجامعة، وتنص على أن الجامعات تقليدية ومميزة للغاية بحيث يجب تركها إلى حد كبير دون أن تمسها استراتيجيات الإصلاح الحديثة باعتبار أن الحرية الأكاديمية قيمة أساسية لا ينبغي التلاعب بها.

ويتضح مما سبق أن الإصلاح الإداري يستهدف بالدرجة الأولى عناصر التنظيم الإداري وعملياته، فهو هدفه ووسيلته معاً؛ بمعنى أن التنظيم الإداري في أي مؤسسة هو المعنى بتبني الإصلاح والتخطيط له وتنفيذه، وبذات الوقت هو المستهدف في هذا الإصلاح؛ فالعديد من الباحثين يؤيد الاتجاه الهيكلي في الإصلاح الإداري وذلك بتصحيح الهيكل التنظيمي وهندسة العمليات الإدارية لزيادة كفاءة البنية التنظيمية بجميع عناصرها، بينما يؤيد آخرون الدمج بين الاتجاه الهيكلي والاتجاه السلوكي على اعتبار أن عدم الاهتمام بالعنصر البشري وتوفير البيئة التنظيمية الداعمة له سيؤدي إلى مزيد من المقاومة لعمليات الإصلاح وما ينتج عنها من تغييرات إدارية.

ومن أبرز عناصر أو مجالات الإصلاح الإداري التي تكرر ذكرها في العديد من المفاهيم والدراسات إعادة التنظيم الإداري، تبسيط الإجراءات، إصدار النظم واللوائح، إدارة الموارد البشرية، الثقافة التنظيمية والسلوك التنظيمي، كما ذكر أبو الوفا وآخرون (٢٠١٤م) أن من مجالات الإصلاح الإداري الجامعي التشريعات واللوائح، الإدارة الجامعية، والأبنية والتجهيزات. ويؤكد كافي (٢٠١٨م) أن سياسات الإصلاح الإداري تؤدي إلى إعداد أدلة تنظيمية لاستخدامها كمرجع للمستويات الإدارية، وتطوير القيادات، وتعزيز دور الموارد البشرية وتعزيز مفاهيم الجماعي، والاهتمام ببرامج الشفافية والمساءلة الإدارية، بناء قواعد البيانات والمعلومات، وتعزيز المسؤولية المجتمعية، وتطوير الأساليب والإجراءات.

لذا فإن القناعة لدى القيادات تكون منطلق الإصلاح الإداري الذاتي الفاعل، حيث يميز الخبراء بين الإصلاح المفروض على المؤسسة من الخارج كنتيجة للتطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وبين الإصلاح الذي ينشأ من داخل المؤسسة نتيجة الشعور بالحاجة إلى الإصلاح، ولعل الإصلاح الإداري الذاتي النشأة قد يكون أكثر فاعلية وكفاءة من الإصلاح المفروض من خارج المؤسسة بسبب الدعم من البيئة الداخلية للإصلاح الذاتي وضعف مقاومته بعكس الإصلاح المفروض من خارج المؤسسة.

فالإصلاح الإداري ليس هدفاً بذاته وإنما هو وسيلة للوصول إلى تصميم تنظيمي وتطبيق منهجي لمداخل واتجاهات إدارية حديثة تقلل فجوات الأداء الحالية وترفع مستوى كفاءة وقدرة المؤسسة لتقبل التجديد والتطوير في جميع المجالات، وبالتالي فإن مضمون عملية الإصلاح الإداري تهدف لمعالجة الخلل في كفاءة أداء الجامعات. وقد أشارت الحملي (٢٠١٣م) إلى أن الإصلاح الإداري يحقق غايات عديدة منها: تحسين كفاءة أداء الجهاز الإداري وإنتاجيته، وإحداث تغييرات مقصودة في الهياكل التنظيمية، وأساليب الإدارة، وسلوكيات العاملين فيها، وترشيد الإنفاق وإصلاح الأنظمة المالية، ودعم التوجهات نحو اللامركزية الإدارية، من خلال تحسين أساليب التعامل مع المستفيدين، وتحديث الإدارة العامة على جميع مستوياتها وفي جميع أبعادها البنيوية والوظيفية في المنظمة، للتغلب على المشكلات التي تواجهها، وتعزيز مفهوم المساءلة والمسؤولية الاجتماعية.

وأكدت بولقواس (٢٠١٥م) أن من أهداف الإصلاح الإداري تحديث الإدارة في جميع مستوياتها، وأبعادها البنوية والوظيفية للقضاء على المشكلات التنظيمية التي تواجهها والقضاء على التعقيدات، ومواكبة المستجدات من أجل تحقيق كفاءة الإدارة. وذكر كافي (٢٠١٨م) أن من أهداف الإصلاح الإداري تبني توجهات الإدارة الاستراتيجية والأنماط والمداخل الحديثة في البناء التنظيمي، وإشاعة مفاهيم اللامركزية واعتماد شمولية تقويم الأداء للمنظمات، واستيعاب التغييرات الحاصلة وتبني قيم العمل الجماعي وتعزيز الإبداع، وتوظيف التقنية وبناء القدرات الذاتية للمؤسسة، وتشخيص وحل المعوقات ووضع خطط للتطوير المستقبلي. أما Maassen et al. (2017) فيؤكد أن للإصلاحات الإدارية بالجامعة أهداف عدة تتعلق بتحسين الأداء الوظيفي والفعالية والكفاءة، كذلك أهداف ترتبط بالقيم والمعايير والمصالح والسلطة الكامنة في نظام الجامعة، إضافة أن للإصلاح أهداف مركزية تتمثل في التنافس وبناء التحالف وحل النزاعات وتحقيق المرونة.

ولعل من أهم أهداف برامج الإصلاح الإداري أيضاً الاستفادة المثلى من الموارد المادية والبشرية والتي غالباً ما تتعرض لهدر كبير سواء كان ذلك بسبب سوء التوظيف أو الفساد الإداري، ولا شك أن هذا التوظيف سيضمن رفع كفاءة الجهاز الإداري الذي يعتمد بالدرجة الأولى على كفاءة العنصر البشري، إضافة إلى أهمية تطوير أنماط تنظيمية وسلوكية مرنة قادرة على المواكبة والتطوير.

وتشير بولقواس (٢٠١٥م) إلى أن الإصلاح الإداري يتم من خلال مراحل وخطوات متتالية تبدأ بالتخطيط الناتج عن الشعور بالحاجة للإصلاح، تهيئة الموظفين، تحديد الأهداف، تحديد فريق العمل، القيام بالاستطلاع والتشخيص من خلال تحديد الفجوة أو طريقة السبب والنتيجة أو من خلال التفكير الاستراتيجي، وأخيراً التوصل لحلول إصلاحية وتبني الاستراتيجية المناسبة. أما كافي (٢٠١٨م) فيحدد مراحل الإصلاح الإداري: بالإحساس بالحاجة للإصلاح الإداري وصياغة الاستراتيجيات ووضع الأهداف وتطبيق الإصلاح ومن ثم الرقابة والتقييم لعمليات الإصلاح.

ويتوقف نجاح جهود الإصلاح الإداري على توفر العديد من العوامل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية، تذكر منها الحملي (٢٠١٣م) الاهتمام بالعنصر البشري، وتكليف الأشخاص ذوي الكفاءة والنزاهة، وتفعيل الإجراءات الإدارية في المحاسبية، وإعادة تقييم الأنظمة المطبقة، وهيكلتها بما يحقق رفع كفاءة الأداء، وسرعة الإنجاز، وهو ما يتطلب تقوية إجراءات وأنظمة الضبط والرقابة الداخلية، إضافة لبناء أنظمة إلكترونية فعالة، وقيام البناء الإداري على مفهوم الفاعلية والكفاءة والمبادرة والمواكبة، وتحسين بيئة العمل الطبيعية والمعنوية، وتطوير ومواكبة أطر التشريع الإداري. ويؤكد Christensen (2010) أن الفكرة الرئيسة وراء الإصلاح الجامعي كمفهوم عام يتمثل في التركيز على الكفاءة والبعد الدولي للجامعة والقدرة التنافسية.

ويشير كافي (٢٠١٨م) إلى أن أبرز عوامل نجاح الإصلاح الإداري تتمثل في واقعية خطط وبرامج الإصلاح الإداري، وتهيئة المناخ للمشاركة والتعاون،

وتبعية جهاز الإصلاح الإداري لقمة الهرم التنظيمي، وكفاءة عناصر جهاز الإصلاح الإداري، تخصيص الموارد المالية الكافية، وتكامل الإصلاح الإداري في المؤسسة مع الإصلاحات المجتمعية الأخرى.

وحتى يؤتي الإصلاح ثماره ويحقق غاياته لا بد أن يرتبط بخطى التنمية ورؤية ٢٠٣٠ ونظام الجامعات ويسعى لتحقيق التكامل والجاهزية في البنية التنظيمية والإدارية للجامعة، وبالتالي لا بد أن يكون واقعياً بعيداً عن القوالب الجاهزة من بيئات أخرى مناسباً لإمكانات وقدرات الجامعات والفرص المتاحة لها.

ولعل عوامل نجاح الإصلاح الإداري تؤدي لضرورة وضع معايير للإصلاح الإداري الأمر الذي أجمع الباحثون على صعوبته كونه يركز على جوانب عديدة متداخلة في المؤسسة، ويؤكد كافي (٢٠١٨م) أن بعض الدول لجأت لوضع وزارة أو هيئة مستقلة تُعنى بإصلاح الهياكل التنظيمية والوظيفية للجهاز الإداري نتيجة صعوبة تحديد معايير مسبقة للإصلاح الإداري. ويذكر آل سعود (٢٠٠٧م) أن طريقة الاستعانة بجهة خارجية للإصلاح المؤسسي وإن كانت إيجابية، إلا أنها كعمل مؤقت تبقى عاجزة عن الإلمام بجميع مشكلات الإدارة، وعاجزة عن إجراء إصلاح شامل وكامل نظراً للتعقيدات الإدارية التي تتطلب متابعة وملاحقة في معالجتها، إضافة إلى ارتفاع تكاليفها. ولعل ذلك يشير إلى أن معايير الإصلاح الإداري يصعب وضعها كمعايير جاهزة مسبقة، وإنما هي توضع بالتزامن مع التخطيط لاستراتيجيات الإصلاح الإداري؛ كونها ترتبط بمنهجية الإصلاح ونطاقه ومجالاته ومبرراته،

وتلك المحددات قد تختلف من جامعة لأخرى وإن كانت في ظاهرها متشابهة إلا أنها ترتبط بعمليات تفصيلية دقيقة تختلف بحسب قدرات كل جامعة.

ثانياً: استراتيجيات الإصلاح الإداري:

إن برامج الإصلاح الإداري بحاجة لأسلوب علمي ومنهجي دقيق لتطبيقها حتى تكون قادرة على تحقيق مستهدفاتها، ويؤكد الساعدي (٢٠١٨م) أنه نظراً لكون المنظمات الإدارية ليست ثابتة وتعرض لتغيرات كثيرة لذلك اهتم علماء الإدارة بالتغيير والإصلاح المخطط، ذلك أن جهود الإصلاح الإداري قد تتعرض للفشل ما لم تكن مبنية على استراتيجية مناسبة لظروف المنظمة وبيئتها.

ولقد تنوعت استراتيجيات الإصلاح الإداري وجاءت بتصنيفات متعددة فالبعض اقتصر على الشمولي والجزئي، وآخرون تناولوا الاستراتيجيات من خلال مجالات الإصلاح كالاستراتيجية الهيكلية والإدارية، وآخرون صنفوا الاستراتيجيات وفقاً لآليات تنفيذها كاستراتيجية القوة أو الفجائية، وفيما يلي سيتم عرض أشهر استراتيجيات الإصلاح الإداري كما أوردتها الحملي (٢٠١٣م) حيث أشارت لعدة مداخل استراتيجية لتحقيق الإصلاح الإداري أهمها:

الاستراتيجية الشمولية: وتنظر إلى الإصلاح الإداري كجزء لا يتجزأ من الأوضاع العامة الاقتصادية والاجتماعية، وتنطلق نحو إصلاح الجهاز الإداري في إطار استراتيجية شاملة للإصلاح.

الاستراتيجية الجزئية: وتنطلق نحو إصلاح الجهاز الإداري من خلال الأخذ بمبدأ التدرج في الإصلاح، والنظر إلى الإصلاح كعملية ترميم للأجزاء المكونة للجهاز الإداري من خلال التركيز على أحد العناصر التالية: (الهيكل، العنصر البشري، مستوى طرق وأساليب العمل، الأنظمة والتشريعات).

أما بولقواس (٢٠١٥م) فقد صنفت استراتيجيات الإصلاح الإداري إلى: الاستراتيجية الدائمة: وتعتبر أكثر الطرق فاعلية كونها تتطلب وجود إدارة أو هيئة مسؤولة وتتمتع بصلاحيات واسعة.

الاستراتيجية الفجائية: وترتبط بإدخال إصلاحات مباشرة وحيدة الجانب دون إعلان مسبق.

استراتيجية إدارة المهمة: وتتم من خلال إلغاء البنى التقليدية أو الإبقاء عليها وإدخال إصلاحات جزئية، أو الإبقاء على الإدارة التقليدية واستحداث إدارة جديدة تحل محل القديمة بالتدريج.

استراتيجية ردة الفعل والمبادأة والابتكار: وتستهدف زيادة فاعلية الأداء من خلال الابتكار وليس لسبب مشكلات قائمة.

ويصنف كافي (٢٠١٨م) استراتيجيات الإصلاح الإداري كما يلي:

استراتيجية التركيز على النواحي الهيكلية والتنظيمية: وتنطلق هذه الاستراتيجية من افتراض الثقة بالإدارة وتحقيق الكفاءة في عمل الجهاز الإداري لذا يلزم الأمر تقليل عدد الإدارات المتشابهة في العمل والاختصاص وتجميع المتشابهة تحت مظلة واحدة لتقليل النفقات واختصار الإجراءات

استراتيجية الإصلاح من خلال إنشاء أجهزة تفتيش ورقابة: والهدف منها تقليل النفقات، والحد من استغلال الوظيفة، وتنطلق هذه الاستراتيجية من ثقة أقل بالجهاز الإداري ولا ترى السبب في الإجراءات أو الهياكل وإنما تكمن المشكلة في سلوك العاملين.

استراتيجية الشفافية والوضوح: وتؤكد على أهمية ممارسات العاملين وفق الأعراف المهنية، وأخلاقيات السلوك العام، لتعزيز الثقة بالجهاز الإداري. استراتيجية تحرير الإدارة العامة من بعض المسؤوليات: وتستند إلى أن المشكلة الرئيسة تكمن في الروتين الإداري، وضعف الأداء والمركزية، وينتج عنها رفع معنوية العاملين وزيادة الكفاءة والفاعلية.

كما قدم الساعدي (٢٠١٨م) تصنيفاً مختلفاً لاستراتيجيات الإصلاح الإداري مبنياً على وصف طبيعة الاستراتيجية نفسها وقدم ثلاث استراتيجيات هي:

الاستراتيجية العلمية المنطقية: وتنطلق من فرضية أن مقاومة الإصلاح تكون بسبب الجهل بأهدافه وفوائده وأبعاده، وبالتالي فإن هذه الاستراتيجية تركز على نشر المعرفة حيالها والتوعية بها ودعم مراكز البحث.

الاستراتيجية الموجهة (المثقفة): وتنطلق من فرضية أن مقاومة الإصلاح ليست ناتجة عن نقص المعلومات أو عدم توافرها وإنما ناتجة عن عدم قناعة الأفراد بضرورتها وخوفهم منها لاعتقادهم أنها تتضمن تهديد لمصالحهم، وبالتالي فإن هذه الاستراتيجية تركز دراسة أسباب المقاومة وكيفية تأثير الإصلاح على الفرد.

استراتيجية القوة: وتقوم على الإصلاح المخطط والذي ينفذ بمنطق القوة وهو غالباً يكون خارجي النشأة بالنسبة للمنظمة، وبالتالي فإن هذه الاستراتيجية تكون مقبولة في ظل ظروف محددة فقط.

وبالنظر لاستراتيجيات الإصلاح الإداري السابقة يلاحظ أنها تتفاوت من حيث دورها في الإصلاح وتوقيت استخدامها، وآليات تطبيقها، فقد تباينت ما بين استراتيجيات شمولية أو جزئية، وكذلك استراتيجيات مستمرة أو مؤقتة هدفها علاج أوضاع طارئة، وما بين استراتيجيات تعتمد على أسلوب القوة والمفاجأة في التطبيق، وأخرى تؤسس على منطق علمي يشيع ثقافة الإصلاح بهدف تبنيها، ولا شك أن هذا التباين في استراتيجيات الإصلاح من حيث الهدف وأسلوب التطبيق ومجاله يجعل أمام الجامعات حزمة متنوعة من الاستراتيجيات تمكنها من توظيف ما يناسبها بعد تكييفه حسب ما تهدف إليه من برامج إصلاح إداري، وتؤكد الباحثة في هذا السياق على أن الجامعات الحكومية قد يناسبها استراتيجيات إصلاح شمولية من منطلق أن الإصلاح الشمولي يستهدف جميع أبعاد ومجالات العمل وعملياته؛ وبالتالي فإن نتائجه تتكامل وتترابط في سياق يؤثر بعضه على بعض، وبالرغم من إن الإدارة هي المعنية بتبني استراتيجيات الإصلاح وتطبيقها إلا أنها مستهدفة فيها أيضاً، الأمر الذي يضع قناعة القيادات الجامعية بتبني وتطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري أمراً في غاية الأهمية، وتبقى الخيارات الأخرى في استراتيجيات الإصلاح قائمة للجامعات التي تسعى للتدرج في الإصلاح وقياس آثاره وتقييم نتائجه تحسباً لتحديات غير متوقعة قد تواجهها.

ثالثاً: الصعوبات والتحديات التي تواجه تطبيق استراتيجيات الإصلاح

الإداري في الجامعات:

أشار العديد من الباحثين أن الجامعات ستواجه أثناء تبني وتطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري عدداً من الصعوبات أو التحديات التي تؤثر على كفاءة أداءها وتحقيقها لأهدافها من الإصلاح، وتلك التحديات أو الصعوبات قد تكون داخلية المنشأ والتأثير أو داخلية المنشأ خارجية التأثير، أو خارجية المنشأ داخلية التأثير، الأمر الذي يستلزم أيضاً وضع البدائل والخيارات التي تحول دون فشل تطبيق استراتيجيات الإصلاح، وتسهم في رفع كفاءة الأداء وفاعليته لمواجهة تلك الصعوبات والتحديات وتجاوزها.

حيث يشير الأسدي (٢٠٠٩م، ص٨) إلى أن من أبرز التحديات التي

تواجه الإصلاح الإداري في الميدان التربوي ما يلي:

- صراعات القيم: لكون بعض الأفراد أو المؤسسات قد لا يكون بمقدورهم التوفيق بين قيمهم السائدة والقيم الجديدة التي يتضمنها ذلك الإصلاح.
- صراعات القوى: فالإصلاح يعيد توزيع القوى، لذا فإن الأفراد أو الإدارات التي تتعرض للحرمان من القوة سوف تعارض الإصلاح بصفة عامة.
- صراعات تتصل بالممارسات العملية: تنشأ هذه الصراعات لأن كثيراً من الإصلاحات المقترحة تعجز عن أن تثبت جدواها، أو لأنه لم يتم حل المشكلات الإدارية الخاصة بتنفيذ تلك الإصلاحات.
- صراعات نفسية: وتنشأ هذه ببساطة عن الخوف من المجهول.

كما حدد Christensen (2010) أن التحدي الأكبر للإصلاحات الجامعية بالعالم في النتيجة من الإصلاحات ومستوى تأثيرها الفعلي بأنشطة الجامعات وممارساتها، بمعنى أنه لن يكون هناك جدوى من إصلاحات لا ترفع من مستوى كفاءة الأداء وتحرر القيود عن الموارد لصالح الجامعة، كذلك يجب على سياسة الإصلاح في الجامعة التركيز أكثر على سياسة البحث العلمي والتنظيم والأولويات، بما يفيد الجامعة ككل والباحثين الأفراد، ويؤكد أن المنظور الهيكلي والبيئي للإصلاح الجامعي يوفران نظرة ثاقبة في تدابير الإصلاح وإعادة التنظيم وفصل السلطات الوزارية العليا عن الجامعات.

ويؤكد كلاً من Maassen. et al. (2017) على أن التقاليد المؤسسية للجامعات ومستوى قوتها ومرونتها ربما تكون من العوامل والتحديات المؤثرة في التعامل بكفاءة مع التغييرات والمطالب الناتجة عن جهود الإصلاح، لذا فإنه من المناسب أن تتم مراعاة ديناميكية الممارسات المؤسسية الجامعية في البرامج الإصلاحية، كما أن مستوى المرونة والحوكمة التي تتعامل بها الجامعة مع الهياكل والعمليات التنظيمية، تعتبر من العوامل المؤثرة في مقدار وسرعة الإصلاحات الجامعية، كونها تسهم في تقبل الجامعات للآثار الناتجة عن الإصلاح والتكيف معها.

كما يصنف كافي (٢٠١٨م) صعوبات وتحديات الإصلاح الإداري، كما يلي:

- عوامل داخلية: تتمثل في ضعف حماس القادة لتطبيق استراتيجيات الإصلاح، ونقص الموارد المالية والبشرية، وقلة القيادات الإدارية المؤهلة،

وفقدان الخطط الشمولية وضعف الابتكار، وتفشي البيروقراطية، وعدم تحديث أسلوب الإدارة.

- عوامل خارجية: تتمثل في القيم الاجتماعية والثقافية السائدة، وضعف تفعيل دور الأجهزة المختصة في الإصلاح الإداري، وقدم التشريعات وعدم تحديثها.

ولا شك أن حصر الصعوبات والتحديات المتوقع مواجهتها أثناء تبني وتطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري من قبل الجامعات، كفيل يجعلها تستعد ببدائل وخيارات استراتيجية مناسبة لمواجهة تلك الصعوبات والتحديات وتقليل أثرها على خطة الإصلاح الإداري التي تطبقها الجامعة.

رابعاً: الإصلاح الإداري للجامعات الحكومية ونظام الجامعات الجديد:

اهتمت المملكة العربية السعودية بتطبيق برامج الإصلاح الإداري لأجهزتها العامة منذ تأسيسها، ويؤكد هيجان (١٤٢٠هـ) أن الدروس المستفادة من تجربة الإصلاح الإداري في المملكة العربية السعودية تتمثل في أن هذه التجربة لا تقف عند حد معين، بل هي تمثل خطأ من التحسين المستمر للوضع الإداري في المملكة، ويمكن القول أن النجاحات التي تحققتها الأجهزة والمؤسسات الحكومية على مختلف الجوانب الإدارية بسبب جهود عملية الإصلاح الإداري، ربما تكون باعثاً على التفكير في عملية الإصلاح؛ وذلك لما تفرضه هذه النجاحات من متطلبات ومعطيات جديدة تجعل عمليات الإصلاح نهجاً مستمراً في جهدنا الإداري في القرن المقبل من عمر هذه الأمة.

كما أكدت خطة التنمية العاشرة وألوياتها في المملكة العربية السعودية (١٤٣٧/١٤٣٦ - ١٤٤٠/١٤٤١هـ) على أهمية الإصلاح الإداري؛ فقد جاء في باب الإصلاح المؤسسي ما نصه: "تعزيز مسيرة الإصلاح المؤسسي، ودعم مؤسسات المجتمع، ورفع كفاءة وإنتاجية أجهزة الدولة وموظفيها" (ص ١٠١). كما أشارت الوثيقة في سياسات تحقيق هذا الهدف إلى "تطوير الهياكل التنظيمية، واعتماد أنظمة الجودة في الأجهزة الحكومية، وتطوير آليات عمل الأجهزة لدفع عجلة التنمية، ومراجعة التشريعات والأنظمة، واللوائح التنفيذية المعززة للإصلاح المؤسسي، وتطويرها" (ص ١٠٣).

وتوالت الأنظمة والتشريعات الإصلاحية للأجهزة الحكومية في المملكة إلى أن جاءت رؤية ٢٠٣٠ وما انبثق عنها من برامج التحول الوطني لتؤكد أهمية الاستمرار بالإصلاح الإداري لزيادة كفاءة وفاعلية أجهزة الدولة. كما أنشئ المركز الوطني للتنافسية في المملكة عام (٢٠١٩م)، وارتبط تنظيمياً بمجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ليعكس المركز رؤية القيادة السياسية في المملكة - حفظهم الله - والتزامهم بتنفيذ العديد من الإصلاحات الهيكلية وتنمية القدرات البشرية تماشياً مع أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠، وقد نص الهدف الأول والثاني للمركز على "حصر التحديات والمعوقات للبيئة التنافسية، وتحديد الإصلاحات المناسبة لمعالجتها، ومتابعة التزام الجهات الحكومية بتنفيذ تلك الإصلاحات، (المركز الوطني للتنافسية، ٢٠١٩م).

ويؤكد السبيعي (١٤٣٩هـ) أن من أهم الأمور التي تم التركيز عليها من قبل حكومة المملكة العربية السعودية هو الإصلاح الإداري فناعة بأهمية هذا المرتكز كعنصر رئيس للتنمية، حيث يعمل ذلك المفهوم على إيجاد سلوك أخلاقي يحكم علاقات المجتمع ويقوم الأداء الإداري ويطوره لبناء الثقة في قطاعات الدولة المختلفة، فمعايير وأسس الإصلاح الإداري المبنية على رؤية واضحة قابلة للتطبيق تشكل جزءاً مهماً من المسؤوليات الرئيسة للدولة، وهذا ما دفع قيادة المملكة العربية السعودية إلى تبني رؤية ٢٠٣٠ وبرامج التحول الوطني الناتجة منها.

وسعيًا نحو تحقيق مستهدفات خطط التنمية، ورؤية ٢٠٣٠ والتي أشارت ضمن مستهدفاتها إلى "نسعى لسد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، وسنعمل مع المتخصصين لضمان موائمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل وسنعدد الشراكات مع جهات محلية ودولية للتدريب، ونهدف إلى أن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من أفضل (٢٠٠) جامعة دولية بحلول عام (١٤٥٢هـ-٢٠٣٠م)؛" جاء نظام الجامعات ليعلن عن مرحلة جديدة في إدارة الجامعات الحكومية؛ حيث أشار وزير التعليم في مقدمة وثيقة نظام الجامعات إلى أن هذا النظام جاء ليحقق استقلاليتها بشكل يضمن قدرة المؤسسة الجامعية على مواجهة التحديات وتلبية متطلبات المجتمع والتخلص من العوائق الإجرائية والإدارية والمالية؛ مما سيسهم في الاستجابة لمرتكزات رؤية ٢٠٣٠ بهدف تطبيق مبادئ

الكفاءة في إدارة وتشغيل الجامعات، وتمكين الجامعات من تحديد اتجاهها الاستراتيجي لتحقيق التميز والمنافسة، (نظام الجامعات، ١٤٤١هـ).

وحيث قرر مجلس شؤون الجامعات في جلسته الأولى ١٥/٣/٢٠٢٠م، اعتماد المعايير والمؤشرات في اختيار الجامعات الثلاث التي ستتحول لتطبيق نظام الجامعات الجديد؛ والتي تتمحور حول مستوى النضج والتكامل المؤسسي للجامعة، واستكمال وتطبيق عمليات وإجراءات المؤسسات ذاتية الحوكمة، ولا شك أن مثل هذه المعايير والمؤشرات تجعل بقية الجامعات أمام تحد كبير لتثبت تلك الجاهزية بناء على استثمار حقيقي لقدراتها المؤسسية في سبيل معالجة ما يعترها من نقاط ضعف أو تحديات تحول بينها وبين تحقيق تلك المؤشرات، وبناء على ذلك فإن الأمر يحتاج إلى التفاتة قوية من تلك الجامعات للعمل على بيئاتها التنظيمية وعملياتها الإدارية، وتطوير هياكلها ورفع مستوى قدراتها المؤسسية من خلال تبني وتطبيق استراتيجيات إصلاح إداري ومؤسسي عميقة ترفع من كفاءة وفاعلية أداؤها وتؤهلها للتحول نحو استقلالية حقيقية وليست صورية.

الجزء الثاني: الدراسات السابقة:

تم في هذا الجزء عرض موضوعي للدراسات السابقة، بدءًا بالأقدم وانتهاء بالأحدث، بالتركيز على ارتباطها بأهداف الدراسة الحالية، واستخلاصاً لأهم الأبعاد الموضوعية بينها وبين الدراسة الحالية، وفيما يلي عرض للدراسات وفق البعد الموضوعي لارتباطها بالدراسة الحالية:

تناولت دراسة الخلايلة (٢٠٠٦م) بناء أنموذج لإحداث إصلاح إداري تربوي يتفق وتوجهات التعليم نحو اقتصاد المعرفة، وإمكانية تطبيقه في عدد من المجالات منها تحديد الأولويات والاستراتيجيات المتكاملة، واتخاذ ودعم القرار التربوي، وأدوار السلطات والحاكمية، وبناء القدرات القيادية وتعزيزها، وذلك من خلال الكشف عن الممارسات الإدارية في الأبعاد المذكورة؛ وتوصلت الدراسة إلى أن واقع ممارسة تلك الأبعاد من قبل القيادات جاءت بدرجة عالية وعالية جداً. أما دراسة القاسمي (٢٠٠٨م) فقد هدفت للكشف عن أسباب ومبررات الإصلاح للجامعات العربية، وتوصل الباحث إلى أن مؤسسات التعليم العالي من مهامها الرئيسة تكوين مجتمع المعرفة القادر على تحقيق التنمية البشرية، ولابد من إصلاح تلك المؤسسات وحتى يكون الإصلاح شاملاً لا بد أن تعالج جميع القضايا ومنها القوانين والأنظمة والموارد البشرية، والموارد المادية.

كما جاءت دراسة Christensen/a (2010) لتحليل وفهم اتجاهات الإصلاح الجامعي من خلال مدى قبول الإصلاحات الجامعية داخلياً في الجامعات عامة وحالة اليابان خاصة؟ بالإضافة لمعرفة بعض التحديات

والأسئلة المستقبلية لإدارة الجامعة نتيجة الإصلاحات، وتوصلت الدراسة إلى أن القادة الأكاديميين في مستويات مختلفة، مثل الرؤساء والعمداء، غالباً ما يدعمون الإصلاحات الحديثة، وذلك لأنهم المسؤولون عنها ولكن قد تكون هناك مقاومة خاصة بين الموظفين الإداريين في المستويات التنفيذية، كذلك تعتبر قضية التكيف مع الإصلاحات من القضايا الهامة جداً، حيث شكك بعض أعضاء هيئة التدريس بجدوى تلك الإصلاحات، كذلك تطرقت الدراسة للإصلاح الذي نفذته اليابان في (٢٠٠٤م) مقارنة بإصلاحات الجامعات في ألمانيا وأمريكا؟ وكشفت أن الجامعات اليابانية طبقت الإصلاح من خلال ما يسمى بالشركات الجامعية الوطنية، وهو يعكس إلى حد كبير الاتجاهات الدولية للإصلاح الجامعي ويتوافق مع معاييرها، وبالرغم من ذلك فإن الجامعات اليابانية كانت تقليدية، وأقل استقلالية في الأمور الإدارية من نظرائهم الغربيين.

وسعت دراسة الحملي (٢٠١٣م) إلى بيان مفهوم الإصلاح الإداري وأهدافه الرئيسية، وعوامل نجاحه ومعوقات تطبيقه، وقد توصلت إلى أن عملية الإصلاح الإداري في الدول العربية لم تحقق أهدافها لأسباب عديدة أهمها: التركيز على بناء الهياكل والأنظمة الرسمية، والجوانب الفنية والإجرائية، وإهمال الجوانب السلوكية والبيئية (الثقافة)، وعدم اعتماد أسلوب المشاركة في عملية التطوير والتغيير الإداري.

في حين أن دراسة كلاً من Gornitzka, A., & Stensaker (2014) هدفت إلى مناقشة استقلالية الجامعات وديناميكية تغيير التنظيم في الجامعات

الأوروبية الرائدة وذلك لفهم الآثار المترتبة على الاستقلالية، وناقش البحث تأثير الإصلاحات التي تعزز الاستقلالية المؤسسية، وتؤثر بها كالتصميم التنظيمي ودرجة المركزية ومستوى المرونة. وتوصلت دراسة عبود وحسين (٢٠١٤م) إلى أهمية الإصلاح الإداري في تعزيز جهود التنمية المستدامة، وأكدت أن الإصلاح الإداري هو المنطلق والخطوة الأولى للتنمية الشاملة كون الإصلاح الإداري يأخذ بالحسبان الجوانب الاجتماعية والإدارية والاقتصادية في تحديث أداء الجهاز الإداري. وقدمت دراسة الجفري (١٤٣٥هـ) تصوراً مقترحاً للإصلاح الإداري، من خلال تبني مدخل الإدارة الآمنة في مؤسسات التعليم العالي السعودي، وتوصلت إلى عدة نتائج منها أن تطبيق مبدأ المساءلة الإدارية والإدارة بالشفافية يسهم بدرجة كبيرة في الإصلاح الإداري، كما أن تطبيق مبدأ العدالة التنظيمية، وتكافؤ الفرص، والمساواة في المعاملة؛ يعدّ وسيلة من وسائل الإصلاح، كذلك الثقة التنظيمية تُعد من العوامل الجوهرية التي تقوم عليها بيئة العمل السليمة. في حين هدفت دراسة أبو الوفاء وآخرون (٢٠١٤م) للتعرف على مجالات إصلاح التعليم الجامعي ومعوقاته، وتوصلت الدراسة إلى أن الإدارة الجامعية، التشريعات والأنظمة، الأبنية والتجهيزات من مجالات الإصلاح الجامعي، وأن من أبرز معوقاته التغيير المستمر في القيادات وضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرار وغياب استراتيجيات الإصلاح الشاملة.

كما سعت دراسة الغانم (١٤٣٦هـ) للتعرف على سياسات الإصلاح الإداري في مشروع توحيد إدارات التعليم والمعوقات التي تحول دون تحقيقها

بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت النتائج إلى أن المعوقات التي تحول دون تحقيق سياسات الإصلاح الإداري هي الموارد المالية الأعلى تأثيراً، ثم التشريعية، ثم المعوقات التنظيمية، وآخرها المعوقات المرتبطة بالموارد البشرية.

أما دراسة كلاً من Maassen, Gornitzka & Fumasoli (2017) فقد حللت الإصلاحات الجامعية التي تهدف إلى تعزيز استقلالية الجامعة، وتبسيط الضوء على التباين في الفكر الإصلاحي الأساسي، كما حددت ضرورة التوسع في منح الاستقلالية للجامعات كمبرر ونتيجة للإصلاح، وتوصلت لأهمية توضيح جميع الظروف التي يكون فيها الإصلاح الداخلي مستقل إلى حد ما عن أي مؤثرات خارجية، حيث يتطلب ذلك تحولات في هيكل الجامعة ووظائف الدعم الإداري، وأكدت أن المرونة تُعدّ بعداً هاماً ومؤثراً في التنظيم الإداري للجامعة.

أما دراسة شكشك (٢٠١٨م) فقد هدفت للتعرف على دور الإصلاح الإداري في الرفع من فاعلية الأداء المؤسسي، وتوصلت الدراسة لوجود علاقة طردية بين الإصلاح الإداري وفاعلية الأداء المؤسسي في المؤسسات الحكومية. وجاءت دراسة Sha Ha (2018) للمقارنة بين إصلاحات المسؤولين لمؤسسات التعليم العالي في الصين وإيطاليا، وتم التطبيق على أربع جامعات هم (جامعتا صن يات وجامعة قوانغتشو في مقاطعة قوانغدونغ الصينية، وجامعتي بادوفا وكافوسكاري في منطقة البندقية بإيطاليا)، وركز التحليل على القضايا الأساسية المشتركة بين مؤسسات التعليم العالي، والمتمثلة في درجة الاستقلالية الأكاديمية، والحوكمة الأكاديمية وجودة إنتاج المعرفة ونقلها إلى

المجتمع، وتوصلت الدراسة إلى أن إصلاحات المسؤولين التي أدخلتها الحكومة المركزية في الصين بالفترة (١٩٩٥-٢٠١٤م) اقترنت بدعم مالي من السلطات المركزية والإقليمية، ساعد الجامعات على تحقيق مستويات عالية من التميز في المجال التكنولوجي، أما بالنسبة للجامعات الإيطالية فقد تم إدخال قانون الإصلاح المبتكر من قبل "وزارة التعليم والجامعة والبحوث" في (ديسمبر ٢٠١٠م) والذي منح مستوى عالٍ من الاستقلالية للجامعات، وبالرغم من النقص المؤقت في التمويل بسبب الأزمة الاقتصادية، حافظت الجامعات الإيطالية العامة على مستوى عالٍ من التميز، وحقت العديد من اتفاقيات التعاون الثنائي، في التدويل والبحث المشترك، مع جامعات عالمية مقارنة بالصين.

وهدفت دراسة العليمات (٢٠١٨م) للتعرف على أثر الإصلاح الإداري في التنمية الإدارية في الأردن بالفترة من (٢٠٠٨-٢٠١٧م) إضافة إلى التعرف على مفاهيم ومراحل الإصلاح الإداري، ومشاركتها في حل المشكلات التي تعترض سبيل التنمية الإدارية، وذلك من خلال معرفة أهم السياسات الخاصة بالإصلاح الإداري المتبعة لإحداث تغييرات مهمة في بناء الإدارة، وتوصلت الدراسة إلى أن الإصلاح الإداري الشامل ينعكس إيجاباً على التنمية الإدارية، ولا غنى عنه في تحقيق الطفرات الإنمائية، كما أن هناك علاقة طردية ما بين إتباع طرق الإصلاح المعاصرة وبين تحقيق التنمية الإدارية.

وقدمت الخويطر (١٤٣٩هـ) ورقة عمل لاتجاهات الإصلاح التربوي في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، عرضت من خلالها اتجاهين ممكن أن تسهم في الإصلاح التربوي للتعليم العالي بالمملكة وتحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠ وهما الاتجاه الأول: تدويل التعليم العالي والاتجاه الثاني: التعاون بين التعليم العالي ومؤسسات الأعمال والإنتاج (الشراكة المجتمعية).

التعليق على الدراسات السابقة:

تم عرض الدراسات السابقة من خلال الارتباط الموضوعي بالدراسة الحالية بما يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية وحدودها الموضوعية، وتم تحليل الدراسات السابقة وتحديد المحاور المشتركة ونقاط الالتقاء مع الدراسة الحالية كما يلي:

- هدفت الدراسات المحلية إلى البحث في سياسات الإصلاح الإداري، واتجاهات الإصلاح في مؤسسات التعليم العالي، وتقديم تصور مقترح للإصلاح الإداري في ضوء الإدارة الأمنية.
- هدفت الدراسات العربية إلى البحث في مفهوم الإصلاح الإداري ومبرراته ومعوقاته وعوامل نجاحه، إضافة إلى أهميته في التنمية المستدامة، كذلك مجالات الإصلاح الإداري، وبناء أنموذج للإصلاح الإداري التربوي.
- في حين هدفت الدراسات الأجنبية إلى التعرف على اتجاهات الإصلاح الإداري وتحدياته في الجامعات، وتأثير الإصلاح على استقلالية الجامعات والكشف عن الإصلاحات التي تدعم الاستقلالية، إضافة إلى دراسة القضايا الرئيسية المؤثرة في الإصلاح الإداري والاستقلالية.
- تنفرد الدراسة الحالية في إضافة بعد جديد للدراسات السابقة ذات الصلة من حيث أنها هدفت لبناء تصور لاستراتيجيات الإصلاح الإداري بالجامعات، وهو ما لم تتطرق له الدراسات السابقة في حدود علم الباحثة.

منهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: تحقيقاً لأهداف الدراسة أستخدم المنهج النوعي بأسلوبه الظاهراتي التفسيري والذي ينظر فيه لأفراد الدراسة بأنهم مشاركين في الوصف والتفسير ومن ثم البناء الذي تتضمنه الدراسة؛ وذلك إسهاماً في وصف مشكلة الدراسة، وتحليلها وتفسيرها وصولاً إلى فهم بنية وممارسات الإصلاح الإداري في الجامعات فهماً دقيقاً، والصعوبات والتحديات المؤثرة فيه، وصولاً إلى بناء تصور مقترح كيفية تطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والذين لهم خبرة عمل إداري (حالية/سابقة) داخل الجامعة وفق الرتب العلمية التالية (أستاذ -أستاذ مشارك-أستاذ مساعد) خلال العام الدراسي (١٤٤٠/١٤٤١هـ)، وقد تم تحديد المتغيرات السابقة لأهميتها في تحليل استجابات أفراد الدراسة وتفسير التباين في استجابات أفراد العينة، كما تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية عن طريق أسلوب كرة الثلج الشبكي، وهو يمثل اختيار عدد من أفراد الدراسة الذين تنطبق عليهم متغيراتها، ثم الانتقال لغيرهم من خلالهم، حتى الوصول لحالة التشبع الموضوعي في كم ونوع المعلومات التي يقدمها المشاركون في استجاباتهم عن أداة الدراسة، وقد بلغت عينة الدراسة في نهاية التطبيق (١١٢) عضو وعضوة هيئة تدريس لهم خبرات عمل إدارية متنوعة في جامعاتهم.

بناء أداة الدراسة وإجراءاتها: استخدمت الدراسة إحدى أدوات المنهج النوعي وهي المقابلة وذلك بعد مراجعة أدبيات الإصلاح الإداري

للمؤسسات التربوية والدراسات والأبحاث ذات الصلة المنهجية والموضوعية بالدراسة الحالية، وتكونت المقابلة من جزأين: الجزء الأول تضمن مقدمة تشير لأهداف الدراسة ومتغيراتها وميثاقها الأخلاقي، ثم الجزء الثاني تكون من أسئلة المقابلة والتي جاءت من سؤالين رئيسيين، يرتبط الأول باستراتيجيات الإصلاح الإداري والثاني عن الصعوبات والتحديات التي يمكن أن تواجه تطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري.

صدق أداة الدراسة: بالرغم من اتفاق العديد من الباحثين في مناهج البحث على عدم إخضاع (المقابلة) للتحكيم إلا أن الباحثة رأّت عرض أداة الدراسة على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال الإدارة التربوية ومناهج البحث، وصل عددهم إلى (سبعة محكمين) مع مراعاة أن أياً منهم لم يكن ضمن المستجيبين على الأداة لاحقاً، وتم مناقشة أداة الدراسة معهم من خلال المعايير التالية: (ارتباط أسئلة المقابلة بأهداف الدراسة/ شمولها/ أهميتها، إمكانية تطبيقها ومقياس الاستجابة)؛ كما تمت الإشارة للمحكمين أن أسئلة الدراسة قابلة للتطور والزيادة أثناء التطبيق، وذلك وفقاً للنتائج الأولية لتحليل استجابات أفراد الدراسة.

وقد تم إجراء المقابلات على عدة مراحل، في كل منها يتم تصنيف وتحليل استجابات أفراد الدراسة وفق مؤشرات محددة ترتبط بتكوين استجابات أولية لأسئلة الدراسة ثم يتم استكمال المقابلات وتصنيف وتحليل الإضافات التي تحملها الاستجابات ضمن المؤشرات المحددة سابقاً، وهكذا حتى توصلت الدراسة لمرحلة التشبع الموضوعي والذي يعني تكرار المعلومات

وعدم وجود إضافات ذات قيمة موضوعية من قبل أفراد الدراسة في استجاباتهم عن الأسئلة، حيث بدأت المقابلات مع عدد (٣٩) عضو وعضوة في المرحلة الأولى)، واستُكملت المقابلات مع (٧٣) فرد، ليصل إجمالي أفراد الدراسة إلى (١١٢) عضو هيئة تدريس لديهم خبرات عمل إدارية متنوعة؛ وقد استغرق تطبيق الدراسة الحالية مدة (١٩) شهراً، أما عدد الجامعات التي مثلها المستجيبون فقد بلغ (١٨) جامعة حكومية من أصل (٢٩)، وتوضح الجداول التالية (١، ٢) وصفاً أولياً لأفراد الدراسة وفق متغيراتها:

جدول (١) وصف أفراد الدراسة وفق متغير الرتبة العلمية

المتغير	الرتبة العلمية			المشاركة في لجان أو ورش عمل تحدف للإصلاح الإداري		
	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	المجموع	نعم	لا
ك	٣٧	٤٨	٢٧	١١٢	٨٢	٣٠
%	٣٣,٠٤	٤٢,٨٦	٢٤,١	١٠٠	٧٣,٢٢	٢٦,٧٨

جدول (٢) وصف أفراد الدراسة وفق متغير الخبرة الإدارية

م	الخبرات الإدارية المشاركة في الدراسة	ك	%
١	وكيل جامعة	٤	٣,٥٧
٢	مستشار لرئيس الجامعة	٧	٦,٢٥
٣	عميد	١٧	١٥,١٨
٤	رئيس قسم	١٩	١٦,٩٦
٥	وكيل (عمادة، قسم)	٤٥	٤٠,١٨
٦	مشرف عام	٩	٨
٧	أخرى	١١	٩,٨
	الإجمالي	١١٢	١٠٠

يتضح من الجدول (١) أن ٣٣,٠٤٪ من أفراد الدراسة يحملون رتبة أستاذ، و ٤٢,٨٦٪ منهم برتبة أستاذ مشارك، و ٢٤,١٪ منهم برتبة أستاذ

مساعد، كما كانت النسبة الأعلى لأفراد الدراسة لمن شاركوا بجامعاتهم في لجان أو ورش عمل تهدف للإصلاح الإداري بنسبة ٧٣,٢٢٪، ونسبة ٢٦,٧٨٪ لأفراد لم يسبق لهم المشاركة في لجان أو ورش عمل إصلاح إداري وهي نسبة لافتة في ضوء متغير الخبرة الإدارية لأفراد الدراسة حيث أن جميع من شارك لديهم خبرة عمل إدارية في جامعاتهم، وهي ما ظهرت في الجدول (٢)، حيث تنوعت الخبرات الإدارية لأفراد الدراسة فيما بين وكيل جامعة ومستشار لمدير الجامعة، وعميد ورئيس قسم، ووكيل ومشرف عام، بينما ٩,٨٪ من أفراد الدراسة أشاروا أثناء استجاباتهم إلى عملهم في العديد من اللجان الإدارية والإشرافية والاستشارية دون أن يكون لهم تكليف بمنصب محدد.

عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الأول: ما استراتيجيات الإصلاح الإداري المناسب تطبيقها من قبل الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية في ضوء نظام الجامعات؛ من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في الجامعات؟

ابتداءً عبر أفراد الدراسة بالإجماع تقريباً عن حاجة الجامعات الحكومية السعودية لتطبيق استراتيجيات إصلاح إداري قبل تطبيق نظام الجامعات الجديد حيث عبر (١٠٦) من أفراد الدراسة عن حاجة الجامعات الحكومية السعودية لتطبيق استراتيجيات إصلاح إداري لتهيئة البيئة الداخلية لتطبيق نظام الجامعات الجديد، وهم يشكلون نسبة (٩٤,٦٪) من أفراد الدراسة، بينما كان (٦) من أفراد الدراسة مترددين حيال الجزم بذلك، وهم يشكلون نسبة (٥,٤٪) من أفراد الدراسة، في حين لم يعبر أي من أفراد الدراسة عن عدم الحاجة لتطبيق استراتيجيات إصلاح إداري في الجامعات، ولعل إجماعهم في الرأي يؤكد فعلاً أن التحول الفوري لتطبيق نظام الجامعات دون تهيئة البيئة الإدارية والتنظيمية قد يحول دون سلامة التحول والتطبيق؛ كما أكد العديد من أفراد الدراسة أنه من دون إصلاح وتأهيل إداري وتنظيمي للجامعات سيكون النظام الجديد عرضة لعدد من النتائج منها: التطبيق المنقوص، التفاوت في الفهم والممارسات، وإفقاد النظام ميزته بممارسات قديمة، والتعارض في المرحلة الانتقالية مما يؤثر على قابلية التبني الناجح له، إضافة إلى ضعف مواكبة النظام الجديد؛ وما يتطلبه ذلك من تعديل للأنظمة والإجراءات الإدارية وبقاء الوضع القائم بسليباته، دون حدوث تغيير فعلي

من خلال الاستفادة من فرص التحول لإحداث التطوير والتحسين المنشود. كما أن الأمر ممكن أن يقتصر على التحول الاسمي فقط نحو تطبيق النظام الجديد، وهدر الوقت والجهد وضعف النتائج وإعادة تدوير الأوضاع الراهنة بصورة شكلية مع الاستمرار على الممارسات والإجراءات السابقة.

وأشار بعض أفراد الدراسة إلى أن غياب تطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري في الجامعات لن يقتصر آثارها على الجامعة فحسب! وإنما ستطال منسوبيها والجهات ذات العلاقة ومجتمعها المحلي والعالمي، وسيؤثر في حضور الجامعات بالتصنيفات العالمية بشكل يؤثر على حضورها الاستراتيجي للطلاب والأساتذة الدوليين.

كما استجاب أفراد الدراسة أيضاً على استراتيجيات الإصلاح الإداري المناسب تطبيقها من قبل الجامعات الحكومية بالمملكة في ضوء النظام الجديد للجامعات والمعتمد بالمرسوم الملكي رقم (م/٢٧) وتاريخ ٢/٣/١٤٤١هـ، والتي تُسهم من وجهة نظرهم بتهيئة البيئات التنظيمية والإدارية في الجامعات لتطبيق النظام الجديد، حيث تم تقديم (١٢) استراتيجية إصلاح إداري لأفراد الدراسة لإبداء رأيهم حيالها من حيث موافقتهم على أهمية ومناسبة تطبيقها وتبنيها من قبل الجامعات، فاستجاب (١١٢) منهم، وجاءت مجمل استجاباتهم على أهمية ومناسبة تطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري قبل التحول لنظام الجامعات الجديد؛ في الجدول (٣) التالي:

جدول (٣)

استجابات أفراد الدراسة حيال أهمية ومناسبة تطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري

ت	أهمية ومناسبة التطبيق		استراتيجيات الإصلاح الإداري
	ك	%	
١	٩٨	٪٨٧,٥	الاستراتيجية الشمولية وتهدف لإصلاح الجهاز الإداري في إطار استراتيجية بنائية شاملة للإصلاح.
٢	٩٨	٪٨٧,٥	استراتيجية الشفافية والوضوح وتهدف لتعزيز الثقة بالجهاز الإداري وتعزيز أخلاقيات السلوك العام.
٣	٨٦	٪٧٦,٧٩	الاستراتيجية الدائمة وتهدف لوجود إدارة أو هيئة مسؤولة وتمتع بصلاحيات واسعة للقيام بالإصلاحات اللازمة.
٤	٨٣	٪٧٤	استراتيجية التركيز على النواحي الهيكلية والتنظيمية وتهدف لتقليل عدد الإدارات اختصاراً للنفقات وتوحيداً للإجراءات.
٥	٥٢	٪٤٦,٤	الاستراتيجية الموجهة (المتقنة) وتهدف هذه الاستراتيجية على دراسة أسباب مقاومة برامج الإصلاح من قبل الأفراد وكيفية تأثير الإصلاح على الفرد.
٦	٣٣	٪٢٩,٤٦	الاستراتيجية العلمية المنطقية وتهدف إلى نشر المعرفة والتوعية بأهمية الإصلاح الإداري وأهدافه في الجامعات، ودعم مراكز البحث لتقديم التوعية اللازمة.
٧	٢٨	٪٢٥	استراتيجية الإصلاح من خلال إنشاء أجهزة تفتيش ورقابة تهدف إلى حوكمة جميع العمليات والإجراءات الإدارية.
٨	٢٦	٪٢٣,٢	الاستراتيجية الجزئية وتهدف لإصلاح الجهاز الإداري من خلال الأخذ بمبدأ التدرج، والنظر للإصلاح كعملية ترميم للأجزاء المكونة للجهاز الإداري والتركيز على أحد العناصر (الهيكلية، المورد البشري، طرق وأساليب العمل، الأنظمة...).
٩	٢٣	٪٢٠,٥	استراتيجية تحرير الإدارة العامة من بعض المسؤوليات بهدف تخفيف الروتين الإداري والمركزية ورفع معنويات العاملين وتمكينهم.
١٠	١٨	٪١٦	استراتيجية القوة وتهدف للإصلاح المخطط والذي ينفذ بمنطق القوة.
١١	١٦	٪١٤,٣	استراتيجية ردة الفعل والمبادأة والابتكار وتهدف لزيادة فاعلية وكفاءة الأداء العام دون أن يكون السبب مشكلات قائمة.
١٢	٨	٪٧	استراتيجية إدارة المهمة وتهدف إلى إلغاء البنى التقليدية أو الإبقاء عليها وإدخال إصلاحات جزئية، أو استحداث إدارة جديدة تحمل محل القديمة بالتدريج.

يُلاحظ من الجدول (٣) أن استراتيجيات الإصلاح الإداري المناسب تطبيقها بالجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية في ضوء نظام الجامعات؛ جاءت من وجهة نظر أفراد الدراسة كالتالي:

حصلت أربع استراتيجيات إصلاح إداري على نسب اتفاق عالية من قبل أفراد الدراسة وهي: الاستراتيجية الشمولية لإصلاح الجهاز الإداري في إطار استراتيجية بنائية شاملة للإصلاح، واستراتيجية الشفافية والوضوح وتهدف لتعزيز الثقة بالجهاز الإداري وتعزيز أخلاقيات السلوك العام، بالمرتبة الأولى والثانية بتأييد (٩٨) من أفراد الدراسة وهو ما يكافئ نسبة (٨٧,٥٪)، يليها بالمرتبة الثالثة الاستراتيجية الدائمة من خلال وجود إدارة أو هيئة مسؤولة وتتمتع بصلاحيات واسعة للقيام بالإصلاحات اللازمة وحصلت على تأييد (٨٦) أي ما يكافئ نسبة (٧٦,٧٩٪) من أفراد الدراسة، ثم جاءت استراتيجية التركيز على النواحي الهيكلية والتنظيمية لتقليل عدد الإدارات اختصاراً للنفقات وتوحيداً للإجراءات بالمرتبة الرابعة بإجماع (٨٣) من أفراد الدراسة بنسبة تأييد (٧٤٪).

أما الاستراتيجيات التي حصلت على نسب اتفاق أقل من ٥٠٪ فكانت سبع استراتيجيات احتلت الترتيب من (٦ - ١٢) وتراوحت نسب الاتفاق عليها بين (٢٩,٤٦٪) كأعلى نسبة اتفاق وحصلت عليها الاستراتيجية العلمية المنطقية وتهدف إلى نشر المعرفة والتوعية بأهمية الإصلاح الإداري وأهدافه في الجامعات، ودعم مراكز البحث لتقديم التوعية اللازمة، وأقل الاستراتيجيات نسبة اتفاق كانت استراتيجية إدارة المهمة والتي تهدف إلى إلغاء البنى التقليدية أو الإبقاء عليها وإدخال إصلاحات جزئية، أو استحداث إدارة جديدة تحل محل القديمة بالتدرج وحصلت على نسبة اتفاق (٧٪) ويتضح من الاستجابات السابقة لأفراد الدراسة ثقتهم

بالاستراتيجيات القائمة على الإصلاح الشمولي للجامعة، بحيث يشمل الإصلاح جميع مجالاتها وعملياتها، كما أن ذلك يجب أن يتزامن مع تطبيق استراتيجية الشفافية والوضوح، والتي عبر العديد من أفراد الدراسة عن رأيهم في أثرها على السلوك التنظيمي السائد في الجامعة من حيث كسب ثقة القيادات الوسطى والتنفيذية، وإشراكهم في مراحل وعمليات الإصلاح الشامل، كما أكد البعض أيضاً أن الإصلاح الإداري يجب أن يكون ضمن العمليات الإدارية الرئيسة للجامعة من خلال إدارة أو جهة مسؤولة عنه، مما يسهم في تأكيد مسؤولية الجميع عن نجاح تطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري، وتنسجم استجابات أفراد العينة مع ما توصلت له العديد من الدراسات السابقة كدراسة الحملي (٢٠١٣م)، ودراسة عبود وحسين (٢٠١٤م)، ودراسة أبو الوفاء وآخرون (٢٠١٤م)، ودراسة عليمات (٢٠١٨م) حيث أكدت جميع الدراسات على أهمية شمول الإصلاح الإداري لجميع المجالات، وذلك نظراً لتأثير وتأثر متبادل فيما بينها فلا يمكن إصلاح مجال وترك آخر.

وفي ذات السياق أجمع أفراد الدراسة أن استراتيجيات الإصلاح الإداري يجب أن لا يقتصر تطبيقها على مجال دون غيره بل يجب أن تشمل البنية التنظيمية والإدارية بكافة مجالاتها وعملياتها، حيث كان هناك اتفاق في وجهات نظر أفراد الدراسة على أهمية تطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري على عدد من المجالات والعمليات منها نظام الحوكمة في الجامعة حيث اتفق (١٠٧) من أفراد الدراسة على أن إصلاح نظام الحوكمة في الجامعات وبناء

هياكل تنظيمية مرنة، وأنظمة إدارية تفصيلية وتفسيرية لنظام الجامعات الجديد، سيكون من المتطلبات الرئيسة للتحويل نحو الاستقلالية المنضبطة التي ينص عليها ويستهدفها النظام دون هدر للجهود، كما أكد (١٠٦) من أفراد الدراسة على أهمية إصلاح إدارة الأداء والأنظمة المالية في الجامعة واعتبروها من أهم المقومات لضمان تحول ناجح نحو تطبيق النظام الجديد، كما اتفقت وجهات نظر (٨٦) من أفراد الدراسة على أهمية استهداف الثقافة والسلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشرية باستراتيجيات إصلاحية موجهة لاكتشاف نقاط الضعف فيها ومعالجتها؛ على اعتبار أن الثقافة والسلوك التنظيمي والموارد البشرية من مقومات نجاح التحويل وأحد الركائز الرئيسة الداعمة له، فخلق اتجاه إيجابي في الجامعات نحو النظام الجديد ومواجهة المخاوف والغموض الذي يكتنف تطبيقه سيحول الأفراد من مقاومين للتغيير إلى داعمين ومشاركين فيه، كذلك أجمع (٩٥٪) من أفراد الدراسة على أن استراتيجيات الإصلاح الإداري يجب أن تستهدف أيضاً البنية التقنية وإدارة البيانات والمعلومات على اعتبار أنها جزء لا يتجزأ من مقومات التحويل ومتطلباته في آن واحد.

أما الاستراتيجيات التي حصلت على نسب اتفاق أقل من ٥٠٪ فقد اعتبرها أفراد الدراسة استراتيجيات جزئية ضمن استراتيجية شاملة، كما أن بعضهم أكد على أنه لا يمكن تبني استراتيجية إصلاح قائمة على نظام الرقابة والتفتيش أو القوة بالتنفيذ لأن ذلك يقلل من فاعلية شركاء الإصلاح من أعضاء وموظفين وقيادات، نظراً لأثرها السلبي في السلوك التنظيمي والثقة

التنظيمية التي اعتبروها من أهم القيم الداعمة لنجاح استراتيجيات الإصلاح الإداري، أما استراتيجيات نشر الوعي فهي مرحلة رئيسة من مراحل الاستراتيجية الشمولية، وأضاف البعض أن تطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري يجب أن لا يعتمد على ردة الفعل بل يجب أن يكون مبادرة مخطط لها ومنظمة يتم قياس نتائجها في كل مرحلة من المراحل.

كما اتفق العديد من أفراد الدراسة على أن الوقت الحالي لا يعتمد على عراقة الجامعة وأقدميتها أو حتى حجمها! وإنما يعتمد على ارتباطها العضوي بمجتمعها، ومساهمتها في الحراك التنموي (المحلي والعالمي)، وهذا يتطلب تبني استراتيجيات إصلاح وسياسات غير تقليدية؛ فالجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات (الجديد) ملزمة أمام الدولة والمجتمع بتوفير تعليم فعال يسهم في دفع عجلة الاقتصاد ويسهم في الانخراط بفاعلية في السياق التنموي.

السؤال الثاني: ما الصعوبات والتحديات التي تواجه تطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري بالجامعات السعودية أثناء التحول لتطبيق نظام الجامعات الجديد؛ من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

أسهم أفراد الدراسة في تحديد الصعوبات والتحديات التي تواجه تطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري بالجامعات السعودية أثناء التحول لنظام الجامعات الجديد والمعتمد بالمرسوم الملكي رقم (م/٢٧) وتاريخ ١٤٤١/٣/٢هـ، وقد استجاب على هذا السؤال جميع أفراد الدراسة وعددهم (١١٢)، وتحليل استجاباتهم توصلت الدراسة إلى أن تطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري بالجامعات السعودية قد تعترضه جملة من الصعوبات المرتبطة بالبيئة الداخلية، أو التحديات المرتبطة بالبيئة الخارجية للجامعات، وسيتم تصنيف ما ذكره أفراد الدراسة في عدة أبعاد وفقاً لمجاله، على النحو التالي:

أولاً: الصعوبات والتحديات التي يمكن أن تواجهها الجامعات الحكومية السعودية أثناء تبني وتطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري في البعد الهيكلي والتنظيمي؛ تمثلت في:

- مركزية التنظيم والهيكلية وما يترتب عليها من ضعف التمكين الإداري، ومقاومة التحول نحو اللامركزية، إضافة إلى تقليدية البنى التنظيمية من حيث الثقافة التنظيمية السائدة التي تعزز المفاهيم التقليدية في السلطة واتخاذ القرار، وكذلك خوفاً من تغيير مراكز القوى، وكذلك أسلوب صنع واتخاذ القرار الذي يتسم بالمركزية في الوضع الحالي؛ وبالتالي فإن تحول

الجامعة لنظام جديد سيحول أسلوب صنع واتخاذ القرار نحو اللامركزية، الأمر الذي يؤثر سلباً على المستفيدين من الوضع الحالي (كما صرح بذلك عدد من أفراد الدراسة).

- قصور اللوائح والأنظمة الإدارية والمالية اللازمة لمرحلة التحول مما يضعف من كفاءة وفاعلية تطبيق النظام الجديد ويضعف القدرة على تحقيق أهداف النظام وغاياته، نظراً لصعوبة تطبيق العديد من مواد النظام الجديد المرتبطة بالمجالات الإدارية والمالية بدون وجود قواعد وأنظمة تفسيرية.

- ضعف الأداء الوظيفي لبعض العاملين من الموظفين وأعضاء هيئة التدريس واستمرار الاعتماد على المعرفة والعلاقات الشخصية في التعيين والترشيح للمناصب القيادية داخل الجامعة بغض النظر عن الكفاءة والجدارة مما يزيد ويعمق من سيطرة المصالح الفردية على حساب المصلحة العامة؛ كما ينجم عن ذلك ضعف الدافعية وهيمنة الثقافة التنظيمية السلبية.

- ضعف تجاوب بعض كبار الموظفين وأعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية الوسطى والعلوية، ومقاومتهم للتغيير في الأنظمة والإجراءات المترتبة على تطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري اللازمة للتحول، وتفضيلهم استمرار الأوضاع التي اعتادوا عليها، خوفاً من أن هذا التحول قد يؤثر على أي مكتسبات تمكينية أو مالية كانوا ينالونها سابقاً.

- عدم وجود توجه استراتيجي وبوصلة واضحة تقود مرحلة التحول في الجامعات؛ بحيث يصبح الأمر صورياً أكثر من كونه منظماً موجهاً وفق مراحل زمنية محددة، ويترتب على ذلك شيء من الفوضى والتشتت الإداري والمقاومة من العاملين كونهم يجهلون مراحل التحول وخططه وآلياته وبالتالي يصبحون عثرة في طريقه.

ثانياً: الصعوبات والتحديات التي يمكن أن تواجهها الجامعات الحكومية السعودية أثناء تبني وتطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري في البعد التشغيلي والمالي؛ تمثلت في:

- ضعف ونقص الموارد المالية المتاحة للاستثمار، وصعوبة إيجاد مصادر تمويل بديلة؛ بما يؤثر سلباً على المشاريع التشغيلية وتطوير البنى التحتية والاستعداد لتطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري.

- تحول الجامعات إلى شركات تجارية تتنافس في الحصول على مصادر تمويل ثانوية وبديلة لتحقيق الاستقلالية المالية، ويصبح ذلك هدفاً بذاته بدل أن يكون وسيلة لتحقيق التميز والتنافسية.

- ارتفاع كلفة ونفقات برامج التحول في الجامعات مما يؤدي لضغط أكبر على ميزانية الجامعة، الأمر الذي يؤدي لهدر بالموارد المالية والبشرية والزمنية في حال كان التحول دون تخطيط مسبق، بحيث تتعدد المبادرات والمشاريع وبرامج التحول وتفقد التكامل والتوجه الاستراتيجي نحو الإصلاح المخطط والشامل والموجه نحو فجوات الأداء.

- تسرب أعضاء هيئة التدريس الأكفاء من خلال التقاعد خوفاً على تأثر مكتسباتهم المادية والمعنوية أثناء التحول لتطبيق نظام الجامعات الجديد، مما يؤدي لنقص في الخبرات الأكاديمية والإدارية التي تتطلبها مرحلة التحول.

ثالثاً: الصعوبات والتحديات التي يمكن أن تواجهها الجامعات الحكومية السعودية أثناء تبني وتطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري في البعد **التنموي والنافسي**؛ تمثلت في:

- الثبات على الهوية الإسلامية والثقافة الوطنية أثناء تطبيق سياسات واستراتيجيات التدويل، ودخول الجامعات الدولية المنافسة، والتحول نحو أنماط جديدة من البرامج الدولية.

- الانشغال بالتحول وجعله هدفاً وغاية بذاته عن أهداف ومقاصد تنموية يجب تحقيقها من الاستقلالية التي وضع النظام من أجلها، والتي تنسجم مع متطلبات تحقيق رؤية ٢٠٣٠.

- التنافسية بين الجامعات الحكومية والأهلية وفروع الجامعات الأجنبية المتوقع افتتاحها خلال السنوات القادمة، مما يتطلب من الجامعات الحكومية القيام بوظائفها الرئيسية من تدريس وبحث علمي وخدمة مجتمع بصورة تحقق فيها التميز والكفاءة، وتلبي متطلبات المجتمع التنموية والمتغير.

- هجرة العقول من أعضاء هيئة التدريس والكفاءات الإدارية للجامعات المنافسة الأخرى، الأمر الذي يجعل الجامعة أمام تحدي المحافظة على مقدراتها المادية والبشرية من خلال بيئات عمل جاذبة.

- الاعتماد المؤسسي والبرامجي للجامعات، ومعايير التصنيف الدولي، وما يترتب عليها من متطلبات يجب أن تلتزم بها الجامعة وتحققها للوصول لسمعة أكاديمية معتبرة بين مؤسسات التعليم العالي المحلية والدولية، كل ذلك يمثل مستوى تنافسية عالية يواجه الجامعات الحكومية.

- ضعف كفاءة المخرجات وضعف استقطاب سوق العمل لهم، وهو عبء كبير على الجامعة يؤثر في معايير اعتمادها وتصنيفها المحلية والدولية؛ إضافة إلى أثره السلبي على السمعة العلمية لها.

كما أجمع (١٠٨) من أفراد الدراسة على أن الجامعات غير القادرة على تبني وتطبيق استراتيجيات إصلاح إداري تهيئها لمرحلة تحول ناجحة ستكون غير قادرة على التنافسية، ومواكبة عجلة التغيير والتطوير، فضلاً عن مواكبة الحراك التنموي، الأمر الذي يترتب عليه تأخر الجامعات عن طموح القيادة في تحقيق طموحات رؤية المملكة ٢٠٣٠، بأن تكون في مصاف الجامعات العالمية، إضافة لضعف مخرجاتها وتراجع قدرتها التنموية والتنافسية في إعداد الطلبة لسوق عمل محلي وعالمي.

السؤال الثالث: ما التصور المقترح لكيفية تطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري بالجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات، والذي يُسهم في رفع كفاءة أداء الجامعات واستعدادها للتحويل للنظام الجديد؟ إن وضع مشروع (نظام الجامعات الجديد) موضع التنفيذ الفعال والكفوء، يُمثل المرحلة الأكثر ضرورة؛ حيث يُنبأ لأفضل المشاريع المصاغة نظرياً بعدم النجاح، إذا لم تُدعم بتنفيذ فعال؛ من خلال: إجراء إصلاحات هيكلية وتنظيمية وإدارية في استراتيجيات التمكين المستدام، وتنمية القدرات القيادية، وترسيخ الثقافة التنظيمية، والالتزام بالحوكمة الرشيدة، والاستثمار في رأس المال الفكري، وتوفير البيئات التمكينية، وتنويع الموارد المالية، وتحقيق المشاركة المجتمعية وتعزيز التحالفات الاستراتيجية المحلية والدولية، وتوظيف التقنية الإلكترونية وضمان التدفق الحر للمعلومات.

واستناداً لما سبق وبناءً على ما توصلت إليه نتائج الدراسة في السؤالين الأول والثاني؛ وما ورد فيها من نتائج وتوصيات دراسات سابقة وتحققاً لأهدافها، تم بناء تصور مقترح لكيفية تطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري بالجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات، للإسهام في رفع فاعلية وكفاءة استعداد الجامعات لتطبيق النظام الجديد، وجاءت مكونات التصور المقترح بعد تحكيمه من قبل عدد من الخبراء والمختصين كالتالي:

١. الفلسفة:

تحدد فلسفة التصور في تطبيق منظومة من استراتيجيات الإصلاح الإداري لتواكب التحولات الوطنية وتوجهات وزارة التعليم في تطبيق نظام

الجامعات الجديد، بحيث تصنع تميز مؤسسي ببراعة تنظيمية، يُمكنها من تجاوز الأزمات وردم الفجوات لتحقيق تحولاً مرناً نحو نظام الجامعات متوافقاً مع قدراتها وإمكاناتها.

٢. المنطلقات:

ينطلق التصور الحالي من عدة مرتكزات رئيسة هي بمثابة أركان يستمد منها أهميته ومبرراته؛ وتتمثل في:

- رؤية (٢٠٣٠) وما انبثق عنها من برامج تحول وطني وما تضمنته من أهداف بناء اقتصاد معرفي، واستهداف حصول خمس جامعات سعودية على الأقل على تصنيف ضمن أفضل (٢٠٠) جامعة دولية.

- نظام الجامعات الجديد والذي أشار وزير التعليم إلى الانتهاء من دراسته ورفع له للمقام السامي تمهيداً لاعتماده؛ كما أوضح أن من بين ملامح النظام الجديد، تمكينه الجامعات من إدارة شؤونها بشكل مستقل وأكثر مرونة.

- خطة التنمية العاشرة (١٤٣٦-١٤٤٠هـ) والتي أشارت للإصلاح المؤسسي كأحد مستهدفاتها من خلال الإصلاح الهيكلي وإصلاح الأنظمة واللوائح والأداء، وذلك في الهدف التاسع عشر في الخطة.

- المركز الوطني للتنافسية وما يهدف إليه من تطوير البيئة التنافسية في المملكة وتحسينها، والارتقاء بترتيب المملكة في المؤشرات والتقارير العالمية

ذات العلاقة، وذلك من خلال حزمة من الإصلاحات التنظيمية والتشريعية المتنوعة لتعزيز تنافسية المملكة محلياً ودولياً.

٣. المبادئ والقيم:

يرتكز التصور على عدد من المبادئ؛ تتمثل في:

- الواقعية: أن تبنى استراتيجيات الإصلاح الإداري من تحليل شامل للبيئة بحيث تتناسب مع القدرات المؤسسية للجامعة.
- المرونة: بمعنى القابلية للتحويل بين استراتيجيات الإصلاح الجزئي أو الكلي إذا استدعى الأمر ذلك تجاوباً مع أي مستجدات تطرأ أثناء التنفيذ.
- الشمول والتكامل: يجب أن تكون استراتيجيات الإصلاح الإداري شاملة لجميع مكونات الجامعة ووظائفها وعملياتها الرئيسة ومتكاملة فيما بينها.
- الاستمرارية: قد يواجه الجامعات أثناء تطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري بعض الصعوبات أو التحديات واستمراريتها في تنفيذ خطتها الإصلاحية والتزامها بذلك كفيلاً بتجاوز تلك التحديات أو الصعوبات.
- التنافسية: يقوم التصور على مبدأ رئيس وهو إعداد وتهيئة الجامعة لإصلاح أوضاعها الداخلية تمهيداً لتحويلها لتطبيق نظام الجامعات الجديد، وبالتالي تهيئتها لتكون منافسة للجامعات محلياً وعالمياً.
- التنسيق والشراكة: بمعنى التكامل بين جهود جميع العاملين من قيادات وأعضاء هيئة تدريس وإداريين؛ وبدعم من جميع المستفيدين في المجتمع المحلي من هيئات ومراكز وجامعات فالجميع يجمعهم هدف محدد وهو

الانتقال بمستوى الأداء المؤسسي للجامعات من المحلية للعالمية عبر التحول المنظم نحو الاستقلالية.

كما أن التصور قائم على عدد من القيم؛ أهمها:

- النزاهة والشفافية: وتكون بالالتزام بالمصالح العليا للجامعة الحالية والمستقبلية، ومسؤولية كل فرد عن مهامه وقراراته.
- العمل بروح الفريق: ويكون من خلال قبول الجميع لبعضهم، ومراعاة الفروق التي تصنع تكاملاً بالفرق.
- المحاسبية: وهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمسؤولية كل جهة أو إدارة داخل الجامعة عن نتائج عملها.

٤. الأهداف والأهمية:

يهدف التصور المقترح إلى رفع مستوى فاعلية وكفاءة الجامعات الحكومية السعودية في تطبيق نظام الجامعات الجديد من خلال تبني وتطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري بما يتناسب مع بيئة الجامعة وإمكاناتها وأهدافها، من خلال التخطيط لاستراتيجيات إصلاح مؤسسية شاملة ومتكاملة لجميع أبعاد البنية الإدارية والتنظيمية للجامعة.

وتكمن أهميته في أنه يُسهم في تهيئة البيئات الإدارية والتنظيمية للجامعات للتحول نحو تطبيق نظام الجامعات؛ الذي أعطى بدوره للجامعة مركزاً استراتيجياً وحيوياً في تحقيق الأهداف التنموية والتنافسية المحلية والعالمية، حيث يسعى النظام الجديد لتحقيق أحد أهم أبعاد رؤية ٢٠٣٠ والمتمثلة في الاقتصاد المعرفي أي أن تتحول المعرفة إلى مصدر من مصادر ثروة المجتمع

السعودي وهو الأمر الذي لم يكن ليتحقق خارج نطاق الجامعات ومراكز البحث العلمي المرتبطة بها.

٥. آليات وإجراءات التطبيق والتقويم:

يتم تطبيق التصور من خلال عدد من الآليات والإجراءات عبر مراحل متتالية؛ كما يلي:

- مرحلة التهيئة والاستعداد: ونقطة البدء لهذه المرحلة وجود توجه استراتيجي واضح ومحدد من قبل قيادات الجامعة نحو الإصلاح الإداري؛ يليها تشكيل فرق العمل وتحليل البيئة الداخلية والخارجية للجامعة وتحديد أبرز أولويات الإصلاح المرورية التي لا يمكن التحول دون العمل عليها؛ ثم وضع خطة إصلاح مرنة تتضمن استراتيجيات وأهداف وسياسات إصلاح شاملة وفق المجالات المراد إصلاحه، وحشد الموارد والإمكانات المادية والبشرية، وتحديد برامج العمل والجدول الزمني، كما يتم في هذه المرحلة تحديد البدائل والخيارات الاستراتيجية الممكنة لكل مرحلة.
- مرحلة التنفيذ والمراجعة: ويتم في هذه المرحلة تحديد الجهات المسؤولة في الجامعة عن تطبيق استراتيجيات الإصلاح والبدء بتنفيذها، وتزامن هذه المرحلة مع نشر الوعي حيال أهداف الإصلاح وغاياته ومستهدفاته، بالتركيز على وجود آليات ومنهجيات مستمرة للمراجعة الدورية ومراقبة وقياس الأداء، مع الاعتماد على مبادئ الشفافية والنزاهة كمبادئ رئيسية، وتظهر في هذه المرحلة أهمية البدائل والخيارات الاستراتيجية الإصلاحية حسب نتائج المراجعة وقياس الأداء.

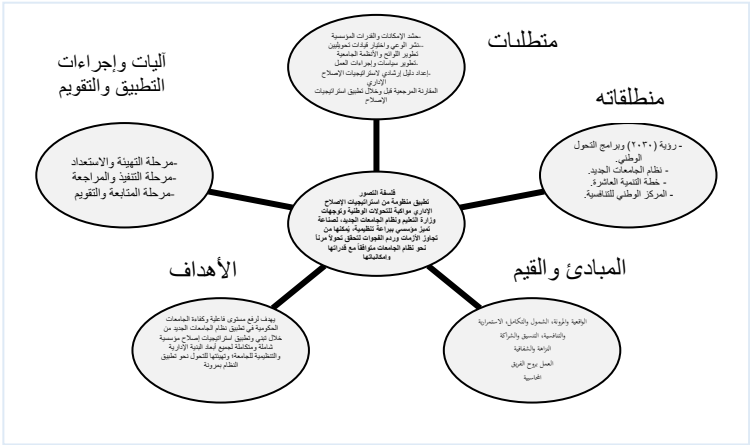
- مرحلة المتابعة والتقييم: وهي تعتبر مرحلة موازية وتالية للتنفيذ؛ حيث يتم فيها متابعة وتقييم جميع البرامج التي تم تنفيذها، كذلك تقييم استراتيجيات الإصلاح الإداري بناء على نتائج القياس في مرحلة التنفيذ، وإعداد التقارير اللازمة حيال كفاءة استراتيجيات الإصلاح من حيث الكلفة والزمن والنتائج، واتخاذ القرارات الاستراتيجية حيال جوانب القصور في التنفيذ، وتحديث البدائل والخيارات بناء على نتائج المرحلة.

٦. متطلبات التطبيق:

- يستلزم تطبيق التصور المقترح ما يلي:
- حشد الإمكانيات والقدرات المؤسسية للجامعة والاستفادة منها.
- نشر الوعي حيال أهمية ودور تطبيق استراتيجيات إصلاح في الجامعة ضمن برنامج التحول لنظام الجامعات الجديد.
- اختيار قيادات تحويليين على مستوى المرحلة لقيادة عمليات الإصلاح والتحول.
- تطوير اللوائح والأنظمة الجامعية وبناء لوائح إدارية ومالية متسقة مع نظام الجامعات الجديد.
- تطوير سياسات وإجراءات العمل واختصارها، والقضاء على البيروقراطية والروتين.
- إعداد دليل إرشادي لاستراتيجيات الإصلاح الإداري التي تنتهجها الجامعة ونشره لجميع المستفيدين.

- القيام بمقارنات مرجعية قبل وخلال تطبيق استراتيجيات الإصلاح مع جامعات محلية نظيرة للاستفادة من تجربتهم في التحول وتحديد متطلباته بدقة أكثر.

والرسم التالي يوضح مكونات التصور المقترح وإجراءاته:



ملخص النتائج والتوصيات:

- توصلت الدراسة في شطرها الميداني لعدد من النتائج أهمها:
- جاءت استراتيجية الإصلاح الشمولية، واستراتيجية الشفافية والوضوح بالمرتبة الأولى مكرر بنسبة اتفاق (٨٧,٧٪)، يليها بالمرتبة الثالثة استراتيجية الإصلاح الدائمة بنسبة (٧٩,٧٦٪)، ثم استراتيجية التركيز بنسبة (٧٤٪).
 - حصلت سبع استراتيجيات إصلاح على نسب اتفاق أقل من ٥٠٪، وتمثلت في استراتيجية الإصلاح من خلال إنشاء أجهزة تفتيش ورقابة بنسبة اتفاق (٢٥٪)، وأقل الاستراتيجيات نسبة اتفاق كانت استراتيجية إدارة المهمة بنسبة اتفاق (٧٪).
 - توصلت الدراسة إلى أن استراتيجيات الإصلاح الإداري تواجه حزمة من الصعوبات والتحديات في الأبعاد التالية: الهيكلي والتنظيمي، التشغيلي والمالي، التنموي والتنافسي.
 - قدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لكيفية تطبيق استراتيجيات الإصلاح الإداري تم تحديد مكوناته من خلال فلسفة التصور ومنطلقاته ومبادئه، والقيم التي يركز عليها، ثم أهدافه وأهميته، وآليات وإجراءات التطبيق والتقييم ومتطلبات التطبيق.

وبناء على ما تقدم من نتائج توصي الدراسة بما يلي:

١. تبني التصور المقترح لتطبيق استراتيجيات وسياسات الإصلاح الإداري كمتطلب رئيس قبل التحول لتطبيق نظام الجامعات وقياس مستوى التقدم في تطبيقها.
٢. التدرج في التحول بناء على ما تحققه الجامعة من مؤشرات كمية ونوعية في مستوى التقدم في إصلاح البيئة الإدارية والتنظيمية.
٣. العمل على بناء عدد من البدائل والخيارات الاستراتيجية أثناء التطبيق لتسهم في تجاوز الصعوبات والتحديات التي تواجهها مرحلة التطبيق.
٤. نشر الوعي حيال أهمية تبني وتطبيق استراتيجيات إصلاح إداري شاملة تبدأ من البنية الإدارية في الجامعة وتنتهي إليها.

المراجع:

- أبو الوفا، جمال محمد نايل، سحر حسني، حسين، سلامة عبد العظيم (٢٠١٤م): معوقات إصلاح التعليم الجامعي. مجلة كلية التربية، مج (٢٥)، العدد (٩٩)، جامعة بنها، كلية التربية، (١٤٧-١٦٢).
- آل سعود، سعود بن عبدالله (٢٠٠٧م): الإدارة العامة في المملكة العربية السعودية وآفاق تحديثها. رسالة دكتوراه غير منشورة، لبنان، كلية الحقوق والعلوم السياسية والإدارية، الجامعة اللبنانية.
- آل سمير، فيصل (٢٠٠٧م): استراتيجيات الإصلاح والتطوير الإداري ودورها في تعزيز الأمن الوطني. رسالة دكتوراه غير منشورة، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الأسدي، سعيد جاسم (٢٠٠٩م): دراسات في إصلاح التعليم الجامعي والعالي في العراق. ط١، بغداد، مؤسسة وارث الأنبياء الثقافية.
- باسعيد، ابتسام عبد الله (١٤٤٠هـ): استقلالية الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية "دراسة استشرافية". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود.
- بولقواس، حبيبة (٢٠١٥م): الإصلاح الإداري الثابت المتغير "دراسة تحليلية"، عالم التربية، مج (٤٩)، العدد (٢)، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ٢٧٢-٢٨٨.
- جبرين، ملاك بنت محمد (١٤٣٩هـ): تطوير الجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المتجددة-تصور مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، قسم أصول التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الجفري، وفاء (١٤٣٥هـ): الإدارة الآمنة مدخل للإصلاح الإداري في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: تصور مقترح، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

- الحملي، سحر عبدالله. (٢٠١٣م): الإصلاح الإداري مفهومه، وآليات تطبيقه (دراسة مقارنة). بحث منشور في المجلة العلمية لقطاع كليات التجارة، العدد (١٠)، جامعة الأزهر.
- الخلايلة، صالح عبد خضر (٢٠٠٦م): أ نموذج مقترح للإصلاح الإداري للنظام التربوي الأردني في ظل توجيه التعليم نحو اقتصاد المعرفة. رسالة دكتوراه منشورة، الأردن، الجامعة الأردنية.
- الخويطر، شمس سعد (١٤٣٩هـ): اتجاهات الإصلاح التربوي في التعليم العالي لتحقيق اهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي بعنوان الأدوار التكاملية لمؤسسات المجتمع لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، الرياض، ٢٧-٢٨ محرم ١٤٣٩هـ، مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الداود، عبد المحسن (١٤٣٨هـ): مسؤولية الجامعات في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠. مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية المملكة ٢٠٣٠، في الفترة بين ١٣-١٤ ربيع الثاني، ص٣٥٦-٣٧٦، جامعة القصيم، كتاب أبحاث مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠.
- الرويلي، نواف عبدالله (١٤٣٥هـ): واقع التعليم الجامعي وتحدياته في بعض الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة الجوف للعلوم الاجتماعية، مج (١)، العدد (١)، المملكة العربية السعودية، جامعة الجوف.
- الساعدي، صباح شبيب (٢٠١٨م): الإصلاح الإداري وأثره في مكافحة الفساد. مجلة الكوفة، مج (١١)، العدد (٣٦)، جامعة الكوفة، ٢٧٢-٢٩٦.
- الشريف، طلال (٢٠١٦م): رؤية استراتيجية لتطوير وظيفة خدمة المجتمع في الجامعات السعودية "أسلوب دلفاي". المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج (٥)، العدد (٢)، (ص١٧٤-١٩٥).
- شكشك، أسامة حسين (٢٠١٨م): الإصلاح الإداري وعلاقته بفاعلية الأداء المؤسسي. المؤتمر الأكاديمي لدراسات الاقتصاد والأعمال، ليبيا. جامعة مصراتة.

- الصالح، عثمان بن عبدالله (٢٠١٢م): تنافسية مؤسسات التعليم العالي "إطار مقترح". مجلة الباحث، العدد (١٠) الجزائر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- عباس، أنس عبد الباسط (٢٠١٨م): الإدارة الاستراتيجية رؤية معاصرة. الرياض، دار النشر الدولي.
- العاصمي، عبد الرحمن بن محمد (١٤٣٩هـ): أدوار الجامعات السعودية نحو تعزيز مجتمع المعرفة ودعم سوق العمل في ضوء متطلبات رؤية ٢٠٣٠. منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي بعنوان الأدوار التكاملية لمؤسسات المجتمع لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، الرياض، ٢٧-٢٨ محرم ١٤٣٩هـ، مكتبة الملك فهد الوطنية.
- العامري، عبدالله بن محمد (١٤٣٤هـ): متطلبات تدويل التعليم العالي كمدخل لتحقيق الريادة العالمية للجامعات السعودية "تصور مقترح". رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- عبود، زينب عبدالرزاق؛ وحسين، ظفر ناصر (٢٠١٤م): الإصلاح الإداري ومتطلبات التنمية المستدامة. مجلة كلية الإدارة والاقتصاد للدراسات الاقتصادية والإدارية والمالية، مج (٦)، العدد (٢)، جامعة بابل، ص ٣٦-٦٥.
- العتيبي، خالد بن محمد (١٤٢٦هـ): استجابة التعليم العالي السعودي لتحديات العولمة. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- العربي؛ شريف عبد المعطي. القشلان؛ أحمد حسن (٢٠٠٩م): تطوير الأداء في مؤسسات التعليم العالي في ضوء مدخل التعلم التنظيمي وإدارة الجودة الشاملة. مج ٢، العدد ٣، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي.

- العليمات؛ أمل راشد(٢٠١٨م): أثر الإصلاح الإداري في التنمية الإدارية ٢٠٠٨-٢٠١٧م التجربة الأردنية. رسالة ماجستير منشورة، الأردن، جامعة آل البيت.
- عيتاني، محمد. (٢٠١٦م): الإصلاح الإداري: المفهوم النظري، الغايات والأهداف. معهد العلوم الاجتماعية، بيروت.
- الغالي، طاهر؛ صالح، أحمد (٢٠١٠م): التطوير التنظيمي: مدخل تحليلي للمفاهيم والعلاقات، الاستراتيجيات والعمليات، المناهج والتقنيات. ط١، الأردن، دار وائل للنشر.
- الغامدي، حمد حمدان (٢٠١٩م): تحسين القدرة التنافسية للجامعات الناشئة وفق متطلبات خصخصة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: تصور مقترح. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج (٨)، العدد (٩)، (ص ٨٤-٩٧).
- الغانم، خولة. (١٤٣٦هـ): سياسات الإصلاح الإداري في التعليم العام في المملكة العربية السعودية: مشروع توحيد إدارات التعليم أمموجًا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- القاسمي، علي (٢٠٠٨م): أسباب ودواعي إصلاح الجامعات العربية. المؤتمر العربي الثاني "الجامعات العربية تحديات وطموح"، مراكش، المنظمة العربية للتنمية الادارية، (٢١٤-٢٠٠).
- كافي، مصطفى يوسف. (٢٠١٨م): الإصلاح والتطوير الإداري بين النظرية والتطبيق. دمشق، دار رسلان للطباعة.
- كسناوي، محمود (٢٠١١م): توجيه البحث العلمي في الدراسات العليا في الجامعات السعودية لتلبية متطلبات التنمية الاقتصادية. ندوة الدراسات العليا بالجامعات السعودية، توجهات مستقبلية، جامعة الملك عبد العزيز.
- اللهيبي، منصور بن حمود (١٤٣٩هـ): مستقبل الشراكة البحثية بين الجامعات السعودية والمؤسسات الحكومية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي بعنوان الأدوار التكاملية لمؤسسات المجتمع لتحقيق

رؤية المملكة ٢٠٣٠، الرياض، ٢٧-٢٨ محرم ١٤٣٩هـ، مكتبة الملك فهد الوطنية.

- المخلافي، عبدالواسع. (٢٠٠٦م): إدارة الجودة الشاملة ودورها في تحقيق الإصلاح الإداري: دراسة لاتجاهات المديرين في منظمات الإدارة الحكومية اليمنية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد، جامعة دمشق، سوريا.
- المفيز، خولة (٢٠١٨م): تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية "تصور مقترح". مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مج (١)، العدد (١٥)، ص ١٩٩-٢٨٦.
- الناصر؛ علاء حاكم. حكيم؛ سيف علي (٢٠١٧م): رؤية مستقبلية للتطوير الإداري لكليات التربية في جامعة بغداد باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مج ٢٣، العدد ٩٧، بغداد، مجلة كلية التربية الأساسية.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط، (١٤٣٦/١٤٣٧-١٤٤٠/١٤٤١هـ): موجز خطة التنمية العاشرة.
- المركز الوطني للاعتماد الأكاديمي (١٤٤١هـ): <https://2u.pw/UHhsV>، تم الاسترجاع في ١٧/١٠/١٤٤١هـ.
- التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم (تصنيف شنغهاي) (٢٠١٩م): <https://cutt.us/dFHLG>، تم الاسترجاع في ١٧/١٠/١٤٤١هـ.
- مؤشر المعرفة العالمي (٢٠١٩): <https://cutt.us/1rsVp>، تم الاسترجاع في ١٧/١٠/١٤٤١هـ.
- وزارة التعليم (١٤٤١هـ): <https://cutt.us/AbiSq>، تم الاسترجاع في ١٩/١٠/١٤٤١هـ.
- السبيعي، فلاح بن فرح (١٤٣٩هـ): <https://cutt.us/qt9ch>، تم الاسترجاع في ٢٥/١٠/١٤٤١هـ.
- هيجان، عبدالرحمن بن أحمد (١٤٢٠هـ): تجربة المملكة العربية السعودية في مجال الإصلاح الإداري. <https://cutt.us/oSBA3>، تم الاسترجاع في ١٠/١٠/١٤٤١هـ.

- المركز الوطني للتنافسية (٢٠١٩م): <https://cutt.us/QxCo3>، تم الاسترجاع في ١٤٤١/٩/٢٠هـ.

References:

- Christensen, T. (2010). University governance reforms: Potential problems of more autonomy? *Higher Education*, 62(4), 503-517. doi:10.1007/s10734-010-9401-z
- Christensen/a, T. (2010). University governance reforms—Putting the Japanese experience into perspective. *The Journal of Finance and Management in Colleges and Universities*, 7, 205–229.
- Gornitzka, Å., & Stensaker, B. (2014). The dynamics of European regulatory regimes in higher education — Challenged prerogatives and evolutionary change. *Policy And Society*, 33(3), 177-188. doi: 10.1016/j.polsoc.2014.08.002.
- Ha, S. (2018). Recent Personnel Reforms of Public Universities in China and in Italy: A Comparison. *International Journal Of Higher Education*, 7(1), 87. doi: 10.5430/ijhe.v7n1p87.
- Maassen, P., Gornitzka, Å, & Fumasoli, T. (2017). University reform and institutional autonomy: A framework for analysing the living autonomy. *Higher Education Quarterly*, 71(3), 239–250. doi:10.1111/hequ.12129.

الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات رياض الاطفال في مجال
التعليم عن بعد في الروضات الحكومية التابعة لمكتب الشفا في
مدينة الرياض
(دراسة عن أثر جائحة كورونا)

د. هند عبد العزيز العجلان
وزارة التعليم



الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات رياض الاطفال في مجال التعليم عن بعد في الروضات الحكومية التابعة لمكتب الشفا في مدينة الرياض (دراسة عن أثر جائحة كورونا)

د. هند عبد العزيز العجلان
وزارة التعليم


تاريخ قبول البحث: ١٧ / ٨ / ١٤٤٢ هـ

تاريخ تقديم البحث: ٧ / ٧ / ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد في الروضات الحكومية التابعة لمكتب الشفا في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات، واستخدم البحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة له، وتكونت عينته من ٩٢ معلمة روضة في الروضات الحكومية في مدينة الرياض، وأظهرت النتائج، أن أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد هي: تصميم موقع تعليمي خاص بالأطفال، تحميل الوسائط التعليمية وحفظها لعرضها على الأطفال، استخدام البرامج والتطبيقات مثل (Zoom, Classera, Edmodo Teams) في عرض محتوى الدرس إلكترونياً وذلك من خلال (التشغيل، عرض الدروس، إنشاء المجموعات، بدء وإنهاء الاتصال).

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، التعليم عن بعد، معلمات رياض الأطفال.



The training needs in online education for kindergarten teachers in of Al Shifa office in Riyadh.


Dr. Hind Abdulaziz Alajlan

Ministry of Education

Abstract:

The research aims to identify the training needs in online education kindergarten teachers in the AlShifa office in Riyadh. The questionnaire was used to achieve the research objectives. The sample size was 92 teachers and the research and the main results were; the most important training needs for kindergarten teachers in online education are designing an educational website for children, downloading and saving educational media to present it to children and using programs and applications such as (Zoom, Classera, Edmodo Teams) to show the lesson content electronically.

key words: training needs, online education, kindergarten teachers



المقدمة:

أصبح التعليم عن بعد ضرورةً لا ترفاً، ومثالاً على ذلك التداعيات التي حصلت خلال جائحة كورونا (Covid 19)، حيث أدت تلك الجائحة الى التوجه الإيجابي للتعليم عن بعد (وزارة التعليم السعودي، ٢٠٢٠)، فالتقدم الحاصل في مجال تكنولوجيا التعليم أدى إلى الثقة بهذا النوع من التعليم وكذلك أدى إلى تغيرات وتحديات فرضت نفسها على مدخلات ومخرجات المنظومة التعليمية بأكملها، الأمر الذي جعل المؤسسات التربوية تعي بأهمية هذه التغيرات والتحديات وتعمل على استيعابها من خلال معلمين يمتلكون مهارات التعامل مع تلك المتغيرات ويكونون قادرين على إنتاج المعرفة وتوظيفها بالشكل الفعال. وتكمن أهمية التعليم عن بعد في أنه يستوعب الظروف التي لا يتمكن من استيعابها التعليم التقليدي، حيث أنه يُمكن من إكمال العملية التعليمية بكل يسر وسهولة وخاصة للمعلمين الذين يمتلكون مهارات معينة تعينهم على استخدام التقنية بشكل فعال. وحيث أن امتلاك المهارات التقنية اللازمة للتعليم عن بعد تتطلب التدريب المستمر لكي تنعكس على أداء المعلمين فإن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية من العوامل المهمة لتدريب المعلمين، والتي تساعد على تحقيق الأهداف المنشودة من خلال وجود نشاط مخطط يقوم على دراسة علمية وعملية للتعرف على هذه الاحتياجات التدريبية (Laird,2010).

ويؤكد هوسكينز (Hoskiins) على دمج التكنولوجيا في التعليم، مبيناً أنه يمثل تحدياً كبيراً، حيث يواجه المعلمون جيلاً جديداً من المتعلمين يعتمدون بشكل أساسي في تنمية معارفهم على الإنترنت والهواتف المحمولة، وعلى

أساليب متعددة من الاتصالات الإلكترونية، يعرفون بجيل الألفية أو الجيل الرقمي (Hoskiins,2010). وقد أكدت كثير من الدراسات السابقة على أن هناك احتياجات تدريبية للمعلمين لتمكينهم من توظيف التكنولوجيا في التعليم، ولتطوير مهارات التعليم عن بعد لديهم، كدراسة عزازي (٢٠١٠) ودراسة الشعبي (٢٠١٩) وكذلك دراسة البكر، البكر، الفايز، التميمي، عسيري (٢٠١٧).

مشكلة الدراسة:

مع التوجه الاضطراري للتعليم عن بعد خلال جائحة كورونا (Covid 19) (وزارة التعليم السعودي، ٢٠٢٠)، برزت الأهمية لمعرفة الحاجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد ودمج التكنولوجيا في التعليم، حيث تعد عملية التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال بمثابة المؤشر الذي يوجه التدريب نحو الاتجاه الصحيح، بحيث يمكن تحقيق كفاءة وحسن أداء معلمات رياض الأطفال في ذلك المجال، فقد لاحظت الباحثة من خلال عملها في التعليم بأن معلمات تلك المرحلة بحاجة إلى التدريب في هذا المجال، لأن الأمر ليس فقط أن تخضع المعلمات لدورات تدريبية تؤهلهم لاستخدام التكنولوجيا في التعليم وانما أن يتم صياغة محتوى الدورات والبرامج في سياق حاجاتهم لدمج التكنولوجيا في التعليم. ويمكن القول إن تدريب المعلم أثناء الخدمة أهم بكثير من إعداده قبلها؛ وذلك لأن إعداده قبل الخدمة ما هو الا مقدمة لسلسلة متلاحقة من أنشطة وبرامج النمو التي

لا بد منها ان تستمر مع المعلم ما دامت هناك علوم ومعارف وتقنيات جديدة (البكر وآخرون، ٢٠١٧).

ويجمع التربويون على ان المعلم قادر على تحديد حاجاته التدريبية وبناء خطة التطوير المهني التي يمكن من خلالها تفعيل العملية التعليمية، وذلك عن طريق ملاحظة نقاط قوته وضعفه وأيضاً من خلال تحديد المهارات التي يفتقدها او لم يتمكن منها وتشكل حاجات بالنسبة إليه (جوهاري، ٢٠١٨)، (البكر وآخرون، ٢٠١٧). لذا يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال التالي: ماهي الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد في الروضات الحكومية في مدينة الرياض؟

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ماهي الاحتياجات التدريبية لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد تعزى لمتغيري (عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا)؟

هدف الدراسة:

التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد.

أهمية الدراسة:

من المؤمل أن تساعد هذه الدراسة متخذي القرار في وزارة التعليم في معرفة الاحتياجات التدريبية اللازمة وتلبية هذه الاحتياجات لرفع كفاءة معلمات رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد.
الحدود المكانيّة: طبقت هذه الدراسة على معلمات الروضات الحكومية التابعة لمكتب الشفا في مدينة الرياض.

الحدود الزمانيّة: تم إعداد هذه الدراسة في العام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤١ هـ.

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على معلمات مرحلة رياض الأطفال.

مصطلحات الدراسة:

الاحتياجات التدريبية:

يعرف حسين محمد الاحتياجات التدريبية بأنها " النقص او الضعف في المعلومات، او المهارات، أو اتجاهات الأفراد الذي يؤثر في درجة كفاءتهم في تأدية عملهم ويتبين ذلك في مشاكل واضحة في العمل " (حسنين، ٢٠٠٥).
كما عرفها الخليفات بأنها " مجموعة من المتغيرات والتطورات التي يجب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات المعلمين، لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم التربوية وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي "(الخليفات، ٢٠١٠: ٥٩). ويعرف

تايوت (Taibot) الاحتياجات التدريبية بأنها المهارات والمعارف المتجددة والمستمرة والتي يتوقع أن يكتسبها الأفراد نتيجة التدريب (Taibot, 1995). وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة من التدريبات لإكساب المعلمات المهارات التقنية اللازمة لإحداث تغيرات في الأداء التعليمي لمعلمات رياض الأطفال في ضوء دمج التكنولوجيا في التعليم لتحقيق تعليم فعال تحت أي ظرف مثل التعليم عن بعد.

التعليم عن بعد:

تعرف العربي التعليم عن بعد بأنه " نمط تدريسي معتمد على التعلم الذاتي مساند بالتكنولوجيا الحديثة يسعى للإتقان ويعمل على نقل المادة التعليمية والتفاعل الأكاديمي المباشر وغير المباشر بين المعلم وطلابه وبين الطلبة مع بعضهم البعض متخطياً العوائق الزمانية والمكانية" (العربي، ١٤٢٦هـ: ٣٥). وتعرفها الباحثة إجرائياً على أنها طريقة للتعليم باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، من أجل إيصال المعلومات للمتعلمين في أي وقت وأي مكان وبصورة يتمكن فيها المعلم من ضبط وقياس وتقييم أداء المتعلمين، عن طريق وسائل وتطبيقات وأجهزه تكنولوجية متعددة.

معلمة رياض الأطفال:

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها المعلمة لأطفال ما قبل المرحلة الابتدائية والذين يلتحقون بالروضات الحكومية والأهلية من سن ٤ سنوات الى سن ٦ سنوات.

الإطار النظري:

المحور الأول: الاحتياجات التدريبية:

الاحتياجات التدريبية:

تعددت تعريفات الاحتياجات التدريبية بتعدد جهات النظر حولها، فعرفها السديري بأنها "مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات المحددة التي يحتاجها فرد في مؤسسة ما، أو وظيفة معينة من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفعالية" (السديري، ٢٠١٣، ٥٣). بينما أشار الطراونة أن مفهوم الاحتياجات التدريبية يستند الى الفجوة بين مستوى الأداء الحالي ومستوى الأداء المستهدف للفرد (الطراونة، ٢٠٠١: ٧).

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

تعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية خطوة مهمة تسبق عملية التخطيط للبرامج التدريبية وضرورة أساسية لأي عملية تدريبية ودعامة من دعائمها، كما إن زيادة الإنتاجية وتحسين الأداء يتطلب تزويد المعلمين الجدد معلومات ومهارات واتجاهات وخبرات ولا يتم ذلك الا من خلال التعرف إلى الاحتياجات التدريبية بدقة وتقديرها وقياسها قياساً علمياً دقيقاً (قلهاتي، ٢٠١٠). إن تحديد الاحتياجات التدريبية هو الأساس لكل عناصر العملية التدريبية التي من ضمنها تصميم محتوى البرنامج التدريبي ونشاطاته، وتقييم البرنامج التدريبي، فتحديد الاحتياجات التدريبية يعد مؤشراً يوجه التدريب توجيهها صحيحاً في تلك العمليات الفرعية، كما يساعد على الوصول إلى الهدف الأساسي من التدريب. ويحدد الأفراد المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقعة منهم

(بركات، ٢٠١٠). يرى (الطراونة، ٢٠١١) أن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية بطرق علمية تسهم في الحد من طرح برامج تدريبية عشوائية لا تتناسب واحتياجات المعلمين الأساسية ومشاركة الأفراد غير المعنيين بهذه البرامج مما يترتب عليه فشلها.

بعد تحديد الاحتياجات التدريبية يتم إعداد البرنامج التدريبي الذي يعد نواة عملية التدريب وعليه فإنه يمكن تعريف البرنامج التدريبي كما عرفه السكارنة على أنه " مجموعة من المهارات والأفكار والأمور التي تحدد وتنظم ضمن جدول زمني ومكاني معين لسد النقص الحاصل في الأداء والمهمة" (السكارنة، ٢٠١١).

مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية:

أشار يونس (٢٠١٢) أن مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية تتمثل بالآتي:

- المتدرب الشخص الوحيد الذي يشعر بجوانب القصور لديه أكثر من غيره.
- الرئيس المباشر الذي يشرف على المتدرب المراد تحديد احتياجاته التدريبية.
- اختصاصي التدريب وهو الشخص المتفرغ لشؤون التدريب الفنية والذي تقع على عاتقه مسؤوليات تحديد الاحتياجات التدريبية.
- الإدارة العليا (المحلية او المركزية) وذلك بحكم اشرافها على المتدرب، ووجود التقارير الدورية لديها عنه طول فترة عمله في موقعه التابع لها.
- مراكز التدريب المتخصصة وهي التي تعتبر بمثابة بيوت الخبرة المتخصصة، والتي تمتلك من الخبرات الطويلة والتقنيات والطرق المسحية.

طرائق تحديد الاحتياجات التدريبية:

إن أفضل أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية تتمثل بالآتي:

- تحليل المنظمة (المدرسة) بدء من الأهداف، وكذلك ما يجري فيها من عمليات مختلفة وما تقدمه للمجتمع من نتائج نهائية.
- تحليل المهام التدريسية والإدارية داخل الصف أو المنظمة التعليمية.
- تحليل الفرد (المعلم) من حيث اتجاهاته وقدراته ومهاراته وبنية علاقاته داخل المنظمة، وكذلك ما يعلنه المعلم عن نفسه من حاجات.
- استخدام الاستبانات بأسئلة واضحة تغطي جوانب العمل كافة؛ إما أسئلة مفتوحة أو تتطلب اجابتها الاختيار من بدائل متعددة (الكوري، ٢٠٠٦).

المحور الثاني: التعليم عن بعد

تعرفه اليونسكو " إلى إنه "عملية تربوية يتم فيها كل أو أغلب التدريس من شخص بعيد في المكان والزمان عن المتعلم، مع التأكيد على أن أغلب الاتصالات بين المعلمين والمتعلمين تتم من خلال وسيط معين سواء كان إلكترونيا أو مطبوعاً" (حنفي، ٢٠١٦). ويعرف غرينبرغ (Greenberg) التعليم عن بعد بأنه "خبرة تدريسية تعليمية مخططة تستخدم مجموعة واسعة من التقنيات للوصول للمتعلمين في مناطق بعيدة، مع تصميم الخبرة بحيث تشجع التفاعل بين المتعلمين" (Greenberg، 1998: 36).

أهمية التعليم عن بعد:

تنبع أهمية التعليم عن بعد من واقع ما يحقق من حاجات ومنها:

- تلبية الطلب المتزايد من فئات المجتمع على التعليم والتدريب.
- لزيادة السكانية وما يرتبط بها من زيادة أعداد المتعلمين والرغبة في تعدد أشكال دراستهم.
- ضرورة التوافق مع التطور الهائل في تكنولوجيا المعرفة والتقنيات الجديدة، والتغير المستمر، وملاحقة الاكتشافات الجديدة في تكنولوجيا التعليم.
- تزايد الإنفاق على التعليم مما يتطلب وجود نمط جديد من التعليم تكون تكلفته أقل من التعليم التقليدي (القحطاني، ١٤٣١).
- وتضيف الباحثة أهمية التعليم عن بعد في انه يمكن من خلاله مواصلة العملية التعليمية في ظل بعض الظروف التي يتعذر فيها فتح المدارس واستقبال الطلاب كما حدث خلال جائحة كورونا.

مميزات التعليم عن بعد:

- للتعليم عن بعد عدة مميزات تساعد العديد من المؤسسات على توظيفه بالشكل المناسب وحسب حاجة المؤسسة، مع إمكانية التعديل في بعض مكوناته ليتناسب مع طبيعة عمل المؤسسة ومن أهم مميزات التعليم عن بعد:
- المرونة حيث يتيح للدارس خيار المشاركة حسب الرغبة.
- التأثير والفاعلية فقد أثبتت البحوث التي أجريت على نظام التعلم عن بعد أنه يوازي أو يفوق في التأثير والفاعلية نظام التعليم التقليدي وذلك عندما تستخدم هذه التقنيات بكفاءة.

- قلة التكاليف فالكثير من أشكال التعلم عن بعد لا تكلف الكثير من المال.
- تخطي الحواجز الزمانية والمكانية.
- فتح مجالات لبعض التخصصات المستحدثة التي يحتاجها المجتمع والتي لا تسمح نظم الجامعات التقليدية بتحقيقها (حلمي، ٢٠١٣)، (سلطان، ٢٠٠٣).

خصائص التعليم عن بعد:

- التحرر من الكثير من الشروط التي يفرضها النظام التقليدي.
- توفير تعاون ثنائي وجماعي الاتجاه بين المعلم والمتعلم والمتعلمين.
- اعتماد أسلوب خاص في إعداد المادة التعليمية المناسبة لهذا النوع من التعليم.
- وفير وسائط نقل المعلومات لنقل المحتوى التعليمي للطلاب عن بعد (حلمي، ٢٠١٣).

أنواع التعليم عن بعد:

ينقسم التعليم عن بعد من حيث النقل الى نوعين:

- النقل المتزامن (Synchronous Delivery) حيث يكون الاتصال والتفاعل مباشرة أي في الوقت الحقيقي " Real Time" بين المعلم والطلاب.

- النقل اللامتزامن (Asynchronous Delivery) وفي هذا النوع يقوم المعلم بتوصيل أو توفير المادة الدراسية بأي وسيلة إلكترونية، والطلاب يحصل على المواد في وقت لاحق (أي ليس في نفس الوقت) (هاشم، ٢٠١٢).

عناصر التعلم عن بعد:

يحتاج التعلم عن بعد إلى عدة عناصر وهي:

- وجود الطالب أو الدارس الذي يتابع كل ما يخص المادة التعليمية من خلال مواقع مبرمجة مخصصة لذلك وفق آلية مناسبة لشرح المادة بأسلوبٍ سهل ففهما والاستفادة منها.
- توفر المعلم المسؤول الذي يقوم بإعداد المادة التعليمية ومتابعة وتقييم أداء الطالب.
- توفر شبكة الإنترنت للتواصل من خلالها (العامري، ٢٠٠١).

الدراسات السابقة:

ونظراً لأهمية عرض الأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث، إذا اهتمت الباحثة بانتقاء الدراسات السابقة المتعلقة بالبحث، فهذه دراسة أبو قويدر (٢٠١٩) وهي بعنوان: " الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الانجليزية في ضوء دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظرهم في لواء القويسمة" في الأردن، وهدفت الدراسة إلى التعرف على احتياجات معلمي اللغة الانجليزية التدريبية في ضوء دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظرهم في لواء القويسمة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) معلماً ومعلمة، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وقد أظهرت النتائج حاجة معلمي اللغة الانجليزية إلى التدريب في مجال توظيف التكنولوجيا في التعليم، حيث جاءت درجة حاجاتهم متوسطة، وبلغ عدد الاحتياجات التدريبية (٥٣) حاجة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في ضوء الاحتياجات التدريبية بين معلمي اللغة الانجليزية تعود
لمتغيري الجنس والخبرة.

كما توصلت دراسة البكر وآخرون (٢٠١٧) إلى أهم نتيجة وهي: أهم
الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في مجال تكنولوجيا
التعليم وتقنية الاتصالات في مدارس الرياض الحكومية هي: (التدريب على
استخدام تكنولوجيا المعلومات وتقنية الاتصالات في التدريس، كيفية دمج
أدوات وأجهزة التكنولوجيا الحديثة بالوسائل التقليدية في التدريس، مهارات
استخدام أجهزة تكنولوجيا المعلومات مثل (الداثا شو، السبورة الذكية، برمجيات
الحاسب الآلي)؛ حيث ان هذه الدراسة بعنوان: "الاحتياجات التدريبية لمعلمي
ومعلمات المرحلة المتوسطة في مجال تكنولوجيا التعليم وتقنية الاتصالات في
مدارس الرياض الحكومية". وهدفت الدراسة إلى معرفة الاحتياجات التدريبية
لمعلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في مجال تكنولوجيا التعليم وتقنية الاتصالات
في مدارس الرياض الحكومية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت
عينة الدراسة من (١٠ مدارس) و (٧١٠ معلم ومعلمة) وكانت أدوات
الدراسة: بطاقة الملاحظة والاستبانة.

أما فيما يخص الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال توصلت
دراسة الشديفات، صادق، رشيد، محمد نور، الشرعة، ممدوح (٢٠١٥) إلى
أهم نتيجة وهي وجود عدد من الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال
في ضوء المتطلبات التكنولوجية في التعليم الإلكتروني وتكنولوجيا المعلومات،
ووجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة امتلاك الاحتياجات التدريبية تعزى

الى متغيرات المؤهل العلمي والخبرة في التعليم. وكانت الدراسة بعنوان: " الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء المتطلبات التكنولوجية من وجهة نظرهن في محافظة المفرق " وهدفت الدراسة إلى معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء المتطلبات التكنولوجية في محافظة المفرق، تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة في المفرق لصغر حجمها والبالغ عددهم (١٠٠) معلمة، وكانت أداة الدراسة الاستبانة.

وأوضحت دراسة الرادادي (٢٠١١) أن هناك حاجة عالية لتدريب المعلمين على استخدام التعليم الإلكتروني، وأن هناك فروق ذات دلالة احصائية حول درجة الحاجة للتدريب في جميع مجالات الدراسة ما عدا مجال ثقافة التعليم الإلكتروني، تعزى الى متغيرات الدورات التدريبية لصالح الحاصلين على هذه الدورات التدريبية. حيث كانت الدراسة بعنوان: " الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة لاستخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بمكة المكرمة " هدفت الى التعرف على الأساليب التدريبية المقترحة لتدريب معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة لاستخدام التعلم الإلكتروني ومدى تأثير متغيرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة والدورات التدريبية، تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٥) معلماً و(١٣) مشرفاً، وكانت أداة الدراسة الاستبانة.

وتوصلت دراسة المغذوي (٢٠١١) إلى بناء برنامج مقترح يمكن من خلاله تطبيق نظام التعليم عن بعد في المرحلة الثانوية، وكانت الدراسة بعنوان: " نظام

التعليم عن بعد في المرحلة الثانوية -برنامج مقترح " هدفت الى الوصول إلى بناء برنامج مقترح يمكن من خلاله تطبيق نظام التعليم عن بعد في المرحلة الثانوية ، تم استخدام المنهجين الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي ، وتكونت عينة الدراسة (٩٢) خبيراً، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، ومن نتائج الدراسة أن التعليم ليس مقتصرأ على طريقة واحدة كما إن فلسفة التعليم عن بعد تقوم على أساس نقل المعرفة إلى الدارس حيثما وجد بدلاً من حضوره إلى المؤسسة التعليمية، وإن من أكثر المعوقات التي قد تواجه مجال التعليم عن بعد تتمثل في محدودية القدرة على إنشاء شبكات واسعة النطاق ومعوق التدريب وتوفير البنية التقنية ، كما أجمع خبراء الدراسة على أهمية التعليم عن بعد للمرحلة الثانوية نظراً لظروف الطلاب المختلفة.

وتناولت دراسة اسانووثوماس (Assanand Thomas, 2012) دمج التكنولوجيا في التعليم لدى المدارس الثانوية الواقعة جنوب افريقيا وقد شملت العينة (٥٨٠) معلما و (٦) من مدراء مدارس معينة مستخدمين الاستبانة والملاحظة كأدوات جمع البيانات، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته مع الدراسة، ومن اهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك حاجة إلى استخدام التكنولوجيا في التعليم من قبل المعلمين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة فيما يلي:
 - وجود عدد من الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مجال تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني.
 - اتفقت مع جميع الدراسات السابقة على تطبيقها في المجال التربوي التعليمي في مراحل التعليم المختلفة.
 - منهجية الدراسة، حيث استخدمت المنهج الوصفي.
 - استخدامها للاستبانة كأداة.
 - اتفقت مع دراسة الشديفات وآخرون (٢٠١٥) من حيث التطبيق على معلمات الروضات.
- اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة فيما يلي:
 - من حيث مجتمع الدراسة حيث ان مجتمع هذه الدراسة هو معلمات رياض الأطفال.
 - من حيث مكان التطبيق حيث طبقت هذه الدراسة في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.
 - ان الدراسات السابقة بحثت الاحتياجات التدريبية في التكنولوجيا والتعليم عن بعد عندما كان التعليم المباشر هو المعمول فيه، هذه الدراسة بحثت الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في وقت التعليم عن بعد فيه هو المعمول فيه.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة، والذي يتلاءم مع طبيعة الدراسة، ويتوافق مع أهدافها.

مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة المستهدف بجميع معلمات الروضات في الروضات الحكومية التابعة لمكتب تعليم الشفا في مدينة الرياض، والبالغ عددهن (٣٦٩) معلمة. (تقرير مكتب تعليم الشفا، ٢٠٢٠)

عينة الدراسة:

قامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة إلكترونياً على جميع أفراد مجتمع لدراسة، استجاب معها وكان صالحاً للتحليل الإحصائي (٩٢) أي بنسبة (٢٥٪) من إجمالي مجتمع الدراسة.

خصائص أفراد مجتمع الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على عدد من المتغيرات والتي تمثلت في (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم). وسوف يتم عرض النتائج المتعلقة بهذه المتغيرات من خلال الجداول التالية:

١ / المؤهل العلمي

جدول رقم (١) توزيع افراد عينة البحث وفقاً لتغير المؤهل العلمي

النسبة المئوية	التكرارات	المؤهل العلمي
٥,٤	٥	دبلوم
٩٢,٥	٨٥	بكالوريوس
٢,١	٢	ماجستير
٠	٠	دكتوراه
%١٠٠	٩٢	الإجمالي

يوضح الجدول السابق أن عدد (٥) من أفراد العينة يحملن درجة الدبلوم، ويمثل ما نسبته (٥,٧%) من إجمالي المعلمات، بينما الغالبية العظمى للمعلمات يحملن درجة البكالوريوس فقد بلغ (٨١) معلمة أي ما نسبته (٩٢%) من إجمالي المعلمات، في حين شكل عدد المعلمات الذين يحملن درجة الماجستير (٢) من أفراد عينة الدراسة، ويمثل ما نسبته (٢,٣%) من إجمالي المعلمات، بينما لا يوجد معلمات يحملن درجة الدكتوراه.

٢ / عدد سنوات الخبرة

جدول رقم (٢) توزيع افراد عينة البحث وفقاً لتغير سنوات الخبرة

النسبة المئوية	التكرارات	سنوات الخبرة
٥,٦	٥	من سنة إلى ٥ سنوات
٥١	٤٧	من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات
٢١,٧	٢٠	من ١١ سنة إلى ١٥ سنة
٢١,٧	٢٠	١٦ سنة وأكثر
%١٠٠	٩٢	الإجمالي

يوضح الجدول السابق أن (٥) من أفراد العينة يمتلكن خبرة من سنة إلى ٥ سنوات ويمثل ما نسبته (٥,٧%) من إجمالي المعلمات، في حين شكل الغالبية

للمعلمات اللاتي يمتلكن خبرة من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات فقد بلغ (٤٣) من أفراد عينة الدراسة، ويمثل ما نسبته (٤٨,٩٪) من إجمالي المعلمات، بينما بلغ عدد المعلمات اللاتي يمتلكن خبرة من ١١ سنة إلى ١٥ سنة (٢٠) أي ما نسبته (٢٢,٧٪)، في حين بلغ عدد المعلمات اللاتي يمتلكن خبرة ١٦ سنة فأكثر (٢٠) ويمثل ما نسبته (٢٢,٧٪) من إجمالي المعلمات.

٣/ عدد الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم

جدول رقم (٣) توزيع افراد عينة البحث وفقاً لمتغير الدورات التدريبية في

مجال تكنولوجيا التعليم

النسبة المئوية	التكرارات	الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم
٢٦,١	٢٤	لا شيء
١٤	١٣	خمس دورات وأقل
٢٦,١	٢٤	من ستة إلى ١٠ دورات
٣٣,٨	٣١	أكثر من ١٠ دورات
٪١٠٠	٩٢	الإجمالي

يوضح الجدول السابق أن (٢٤) من أفراد العينة لم يتلقون دورات تدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم ويمثل ما نسبته (٢٧,٣٪) من إجمالي المعلمات، في حين شكل عدد المعلمات اللاتي حصلن على ٥ دورات تدريبية وأقل (١٣) من أفراد عينة الدراسة، ويمثل ما نسبته (١٤,٨٪) من إجمالي المعلمات، بينما بلغ عدد المعلمات اللاتي حصلن على ٦ إلى ١٠ دورات (٢٤) أي ما نسبته (٢٧,٣٪)، في حين بلغ عدد المعلمات اللاتي حصلن على أكثر من عشر دورات (٢٧) ويمثل ما نسبته (٣٠,٧٪) من إجمالي المعلمات.

أداة الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة"، وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

تم استخدام عدد من الاستبانات المستخدمة في دراسات سابقة مثل دراسة الشيعي (٢٠١٩)، ودراسة البكر وآخرون (٢٠١٧)، ودراسة الشديفات وآخرون (٢٠١٥) وذلك لتغطية الاحتياجات التدريبية لمعلمات الروضات ومعوقات استخدام التعليم عن بعد بكفاءة، والتي توفرت في دراسات محكمة تمت سابقاً.

ولقد تكونت أداة الدِّراسة في صورتها النهائية من قسمين:

القسم الأول: ويتناول البيانات الديموغرافية الخاصة بأفراد عَيِّنة الدراسة مثل: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في مجال العمل، عدد الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم.

القسم الثاني: ويتكون من (٢٠) فقرة عن الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات رياض الاطفال في مجال التعليم عن بعد.

صدق أداة الدراسة:

قامت الباحثة بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص للتعرف على الصدق الظاهري لأداة البحث، وفي ضوء آرائهم تم إعداد الأداة بصورتها النهائية. وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي للأداة تم

حساب معامل الارتباط بين فقرات كل محور على حده مع الدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي له الفقرة، وذلك لمعرفة مدى ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمحور.

جدول رقم (٤) صدق أداة الدراسة

معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	رقم العبارة
٠,٥٩٧**	.١١	٠,٦٨٤**	.١
٠,٧١١**	.١٢	٠,٥٠٤**	.٢
٠,٦٧٨**	.١٣	٠,٦٥٠**	.٣
٠,٥٨٨**	.١٤	٠,٧٤٩**	.٤
٠,٦٥٨**	.١٥	٠,٧٣٧**	.٥
٠,٧٠٦**	.١٦	٠,٥٤٣**	.٦
٠,٧٤١**	.١٧	٠,٥٩٦**	.٧
٠,٤٥١**	.١٨	٠,٧٤١**	.٨
٠,٦٧٧**	.١٩	٠,٧٢٨**	.٩
٠,٦٥٦**	.٢٠	٠,٧٩٤**	.١٠

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥)

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق بأن فقرات محور الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات رياض الاطفال في مجال التعليم عن بعد تتمتع بمعاملات ارتباط تتراوح ما بين قوية ومتوسطة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) مع الدرجة الكلية للمحور، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٥٠٤ - ٠,٧٩٤)، وهذا يدل على أن فقرات محور الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات رياض الاطفال في مجال التعليم عن بعد تتمتع بمعاملات صدق مرتفعة.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من معاملات الثبات للمقياس قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

معاملات الثبات بطريقة ألفا - كرونباخ:

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٥٠) من معلمات رياض الاطفال في مجال التعليم عن بعد في الروضات الحكومية التابعة لمكتب الشفا في مدينة الرياض, وبعد تطبيق الاستبانة تم حساب معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات للمقياس الكلي, حيث وجد أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بلغت (٠,٨٦٢) للمقياس الكلي, وهذا دليل على أن مقياس درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات رياض الاطفال في مجال التعليم عن بعد في الروضات الحكومية التابعة لمكتب الشفا في مدينة الرياض تتمتع بمعامل ثبات مرتفع, وبما أن الاستبانة تتكون من محورين, فقد تراوحت معاملات الثبات لمحاور المقياس بين (٠,٨٦١-٠,٩٢٩), وهذا دليل كافٍ على أن محاور المقياس تتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

النتائج ومناقشتها:

تتناول هذه الدراسة عرض نتائج تحليل البيانات التي توصلت إليها الدراسة الميدانية، وللإجابة على أسئلة الدراسة استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة، حول محور مقياس الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات رياض الاطفال في مجال التعليم عن بعد في الروضات الحكومية التابعة لمكتب الشفا في مدينة الرياض. وفقا لمعيار الحكم الذي

اعتمدته الباحثة في الدراسة الموضح في الجدول رقم (٥) كمقياس للحكم على نتائج الدراسة، والمحسوب عن طريق قسمة عدد المسافات بين درجات الموافقة والمقدرة ب (٢) على عدد الدرجات وهي (٣) حسب مقياس ليكرت الخماسي على النحو الآتي ($3 \div 2 = 1,67$)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (الواحد الصحيح) لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية.

جدول (٥) مقياس ليكرت الخماسي للحكم على النتائج.

المستوى	المدى	درجة الموافقة
كبيرة	٣-٢,٣٣	موافقة
متوسطة	٢,٣٣ - أقل من ١,٦٦	موافقة الى حد ما
ضعيفة	١ - أقل من ١,٦٦	غير موافقة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

السؤال الأول: ماهي الاحتياجات التدريبية لمعلمات مرحلة رياض الأطفال

في مجال التعليم عن بعد؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابة أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات استبانة درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد وتضم ٢٠ فقرة وقد تم ترتيبها تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول رقم (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦) المتوسطات الحاسوبية والانحرافات المعيارية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحاسبي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة
١٠	استخدام برامج Microsoft Office مثل (الجداول Excel، محرر النصوص Word، العروض التقديمية مثل Power Point) في تنفيذ الدروس (كتابة وتصميم).	٢,٦٩	٠,٥١١	١٠
٩	استخدام برامج تصفح الإنترنت مثل: Google Fire، Chrome Safari، Fox.	٢,٧٠	٠,٦٢٨	٩
١٨	الاستخدام المتقن للأجهزة الملحقة (عارض البيانات، الطابعة، كاميرا الويب، السماعات).	٢,٥٠	٠,٦٦١	١٨
١٩	استخدام البريد الإلكتروني Email في إرسال الرسائل واستقبالها فيما يخص التعليم.	٢,٤٣	٠,٧٩٩	١٩
١٦	تحميل ورفع الملفات والبرامج من شبكة الانترنت Download & Upload.	٢,٦٣	٠,٦٨٣	١٦

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة
٦.	استخدام البرامج والتطبيقات مثل (Zoom, Classera, Teams Edmodo) في عرض محتوى الدرس إلكترونياً وذلك من خلال (التشغيل، عرض الدروس، إنشاء المجموعات، بدء وإنهاء الاتصال).	٢,٨١	٠,٥٢٢	٣
٧.	استعمال الاتصال غير التزامني Asynchronous مثل برامج التواصل كالتليجرام، والاتصال التزامني كالمحادثات الفورية.	٢,٦٥	٠,٦٤٤	١٥
٨.	الإلمام بطرق وأنواع تقويم تكنولوجية: (الاختبارات الإلكترونية القصيرة - الاختبارات المرئية المباشرة - ملفات الإنجاز الإلكتروني - الاستبيانات الإلكترونية)	٢,٣٩	٠,٧٩٤	٢٠
٩.	التواصل مع الدعم الفني عند حدوث المشاكل التقنية.	٢,٥٨	٠,٧٢٣	١٧

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة
١٠	استيعاب مفهوم التعليم عن بعد ومعرفة خصائصه وأهدافه وأهميته.	٢,٧٠	٠,٥٢٩	٧
١١	استخدام استراتيجيات التدريس الفعالة في بيئات التعليم عن بعد لتدريس المفاهيم للأطفال.	٢,٦٨	٠,٦١٧	١٢
١٢	استخدام استراتيجيات إدارة الوقت المناسبة للأطفال في بيئة التعليم عن بعد.	٢,٧٠	٠,٥٧١	٨
١٣	تطوير الانضباط الذاتي لدى الأطفال في بيئات التعليم عن بعد.	٢,٧٢	٠,٥٤٢	٦
١٤	التعامل مع المعوقات التي قد تواجه الطفل في بيئة التعليم عن بعد.	٢,٦٩	٠,٥٣٣	١١
١٥	إكساب الأطفال المهارات التكنولوجية والفنية للتعامل مع برامجهم المحوسبة.	٢,٦٥	٠,٥٦٨	١٣
١٦	كيفية تحميل الوسائط التعليمية وحفظها لعرضها على الأطفال.	٢,٨١	٠,٤٧٦	١
١٧	كيفية دمج أدوات واجهزة التكنولوجيا الحديثة	٢,٦٥	٠,٦٠٧	١٤

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة
	بالوسائل التقليدية في التدريس.			
٠١٨	تصميم موقع تعليمي خاص بالأطفال.	٢,٨١	٠,٤٧٦	١
٠١٩	معرفة مجالات تطبيق التعليم عن بعد (عبر الإنترنت، البرامج الذكية، المحاكاة بالنمذجة، المقررات الإلكترونية).	٢,٧٣	٠,٤٩٧	٥
٠٢٠	تحديد أنشطة التعلم للمقرر الإلكتروني التي تشجع التفاعل بين المتعلمين.	٢,٧٣	٠,٤٤٨	٤
	المتوسط الحسابي العام	٢,٦٦	٠,٣٨٧	

يبين الجدول رقم (٦) أن جميع المتوسطات الحسابية لدى الاحتياجات التدريسية لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد تنحصر بين (٢,٨١-٢,٣٩) وبلغ المتوسط الحسابي لمحور الاحتياجات التدريسية لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد (٢,٦٦)، وبوزن نسبي (٨٨,٦٪)، مما يعني أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريسية لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد كانت بدرجة كبيرة وذلك اعتماداً على المحك المعتمد في الدراسة.

يتضح من الجدول (٦) أن أعلى ثلاثة احتياجات تدريبية بناء على نتائج تحليل الدراسة والمتوسطات الحسابية كالتالي:

● " تصميم موقع تعليمي خاص بالأطفال " احتلت المرتبة الأولى في الاحتياجات التدريبية لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد بمتوسط حسابي (٢,٨١) وانحراف معياري (٠,٤٧٦) وهي درجة كبيرة.

● " كيفية تحميل الوسائط التعليمية وحفظها عرضها على الأطفال " احتلت المرتبة الأولى أيضا بمتوسط حسابي (٢,٨١) وانحراف معياري (٠,٤٧٦) وهي درجة كبيرة.

● " استخدام البرامج والتطبيقات مثل (Zoom, Classera, , Edmodo Teams) في عرض محتوى الدرس إلكترونياً وذلك من خلال (التشغيل، عرض الدروس، إنشاء المجموعات، بدء وإنهاء الاتصال). " احتلت المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٨١) وانحراف معياري (٠,٥٢٢) وهي درجة كبيرة، وهذه النتائج تتوافق مع نتائج الدراسات السابقة (قويدر، ٢٠١٩؛ البكر وآخرون، ٢٠١٧؛ الشديفات، ٢٠١٥؛ الرادادي، ٢٠١١) في أهمية التدريب وتحديد الاحتياجات التدريبية في مجال التقنية في التعليم وكذلك في مجال التعليم عن بعد. وأن أدنى درجة لثلاثة احتياجات تدريبية كالتالي:

- " الاستخدام المتقن للأجهزة الملحقة (عارض البيانات، الطابعة، كاميرا الويب، السماعات). " احتلت المرتبة الثامنة عشر بمتوسط حسابي (٢,٥٠) وانحراف معياري (٠,٦٦١) وهي درجة كبيرة.
- " استخدام البريد الإلكتروني Email في إرسال الرسائل واستقبالها فيما يخص التعليم. " احتلت المرتبة التاسعة عشر بمتوسط حسابي (٢,٤٣) وانحراف معياري (٠,٧٩٩) وهي درجة كبيرة.
- " الإلمام بطرق وأنواع تقويم تكنولوجية: (الاختبارات الإلكترونية القصيرة – الاختبارات المرئية المباشرة – ملفات الإنجاز الإلكتروني – الاستبيانات الإلكترونية) " احتلت المرتبة العشرون بمتوسط حسابي (٢,٣٩) وانحراف معياري (٠,٧٩٤) وهي درجة كبيرة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا)؟ وبذلك يكون هذا السؤال احتوى على ثلاث فرضيات، وللتحقق من صحة الفرضيات سيقوم الباحث بما يلي:

الفرض الأول:

ينص الفرض الأول: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد تعزى لمتغيري المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)". وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (One way ANOVA) وهو اختبار معلمي يستخدم لمعرفة الفروق بين آراء المستجيبين حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد تعزى لمتغيري المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي، وقد كانت النتائج كما في الجدول (٧).

نتائج اختبار (One way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد تعزى لمتغيري المؤهل العلمي.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

مجموعات	صدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	توسطات المربعات	ممة F	لقيمة الاحتمالية (sig.)
ن المجموعات		.١٥٣		.٠٧٧	.٥٠٥	.٦٠٥
اخل المجموعات		٢,٨٨٢	٥	.١٥٢		
لمجموع		٣,٠٣٥	٧			

*المتوسط الحسابي دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0,05$

يوضح جدول (٧) أنه باستخدام اختبار (One way ANOVA) تبين أن القيمة الاحتمالية (sig.) حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد في الروضات الحكومية التابعة لمكتب الشفا في مدينة الرياض تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، كانت أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$ ومن ثم فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0,05$ بين متوسطات الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد في الروضات الحكومية التابعة لمكتب الشفا في مدينة الرياض تعزى لمتغيري المؤهل العلمي.

الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطات درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد تعزى لمتغيري عدد سنوات الخبرة في التعليم (من سنة إلى ٥ سنوات، من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات، من ١١ سنة إلى ١٥ سنة، ١٦ سنة فأكثر)". وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (One way ANOVA) وهو اختبار معلمي يستخدم لمعرفة الفروق بين آراء المستجيبين حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد تعزى لمتغيري عدد سنوات الخبرة في التعليم (من سنة إلى ٥ سنوات، من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات، من ١١ سنة إلى ١٥ سنة، ١٦ سنة فأكثر)، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات الحسائية تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي، وقد كانت النتائج كما في الجدول (٨).

جدول (٨) يوضح نتائج اختبار (One way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد تعزى لعدد سنوات الخبرة في التعليم.

جدول (٨) الفروق بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة

مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	القيمة الاحتمالية (sig.)	مصدر التباين	مجالات الدراسة
١,٠٥٩	٣	٠,٣٥٣	٢,٤٧٥	٠,٠٦٧	بين المجموعات	الاحتياجات التدريبية
١١,٩٧٦	٨٤	٠,١٤٣			داخل المجموعات	معلمات رياض الأطفال
١٣,٠٣٥	٨٧				المجموع	مجال التعليم عن بعد

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0,05$

يوضح جدول (٨) أنه باستخدام اختبار "One Way ANOVA" تبين أن القيمة الاحتمالية (sig.) حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد في الروضات الحكومية التابعة لمكتب الشفا في مدينة الرياض تعزى لمتغيري عدد سنوات الخبرة في التعليم، كانت أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$ ومن ثم فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد في الروضات الحكومية التابعة لمكتب الشفا في مدينة الرياض تعزى لمتغيري عدد سنوات الخبرة في التعليم.

الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض

الأطفال في مجال التعليم عن بعد تعزى لمتغيري عدد الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا (لا شيء، خمس دورات وأقل، من ستة إلى عشر دورات، أكثر من عشر دورات)". وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (One way ANOVA) وهو اختبار معلمي يستخدم لمعرفة الفروق بين آراء المستجيبين حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد تعزى لمتغيري عدد الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا (لا شيء، خمس دورات وأقل، من ستة إلى عشر دورات، أكثر من عشر دورات)، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي، وقد كانت النتائج كما في الجدول (٩).

جدول (٩): نتائج اختبار (One way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد تعزى لمتغيري عدد الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا.

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة

مجموع المربعات الحرة	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	القيمة الاحتمالية (sig.)	مصدر التباين	مجالات الدراسة
٠,٤٨٣	٣	٠,١٦١	١,٠٧٧	٠,٣٦٣	بين المجموعات	الاحتياجات التدريبية
١٢,٥٥٢	٨٤	٠,١٤٩			داخل المجموعات	معلمات رياض
١٣,٠٣٥	٨٧				المجموع	الأطفال في مجال التعليم عن بعد

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0,05$

يوضح جدول (٩) أنه باستخدام اختبار (One way ANOVA)

تبين أن القيمة الاحتمالية (sig.) حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض

الأطفال في مجال التعليم عن بعد في الروضات الحكومية التابعة لمكتب الشفا في مدينة الرياض تعزى لمتغيري عدد الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا، كانت أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$ ومن ثم فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين متوسطات الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد في الروضات الحكومية التابعة لمكتب الشفا في مدينة الرياض تعزى لمتغيري عدد الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا.

الخاتمة:

تلخص الدراسة النتائج التالية:

أهم ثلاثة احتياجات تدريبية لمعلمات الروضات في مجال التعليم عن بعد هي:

- تصميم موقع تعليمي خاص بالأطفال.
- كيفية تحميل الوسائط التعليمية وحفظها لعرضها على الأطفال.
- استخدام البرامج والتطبيقات مثل (Zoom, Classera, Edmodo Teams)

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل لها البحث توصى الباحثة بمقترح للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات الروضات في ظل جائحة كورونا وتطبيق التعليم عن بعد والتي اظهرتها نتائج الدراسة حيث يتم التركيز في البرنامج التدريبي على المواضيع التالية:

- التدريب على كيفية تصميم موقع تعليمي خاص بالأطفال.
- التدريب على كيفية تحميل الوسائط التعليمية وحفظها لعرضها على الأطفال
- التدريب على استخدام البرامج والتطبيقات مثل (Zoom, Classera, Edmodo Teams)

● في عرض محتوى الدرس إلكترونياً وذلك من خلال (التشغيل، عرض الدروس، إنشاء المجموعات، بدء وإنهاء الاتصال).

وفي ضوء نتائج البحث توصى الباحثة بما يلي:

- تشجيع نقل المعرفة من المعلمات الخبيرات في مجال التعليم عن بعد.
- إجراء دراسات تقييمية لقياس أثر الدورات التدريبية المبنية على احتياجات معلمات رياض الأطفال على مستوى أدائهم.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

- أبو قويدر، سلام (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في ضوء دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظرهم في لواء القويسمة. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- البكر، فوزية؛ البكر، مشاعل؛ الفايز، شذى؛ التميمي، فاطمة؛ عسيري، أماني (٢٠١٧). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في مجال تكنولوجيا التعليم وتقنية الاتصالات في مدارس الرياض الحكومية. المجلة الدولية المتخصصة، ٦ (٥).
- الخليفات، عصام عطا لله حسين (٢٠١٠). تحديد الاحتياجات التدريبية لضمان فاعلية البرامج التدريبية. الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- الراددي، ممدوح (٢٠١٢). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة لاستخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بمكة المكرمة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- السديري، محمد (٢٠١٣). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية، ٢٥ (١).
- السكارنة، بلال خلف (٢٠١١). تصميم البرامج التدريبية. عمان: دار المسيرة.
- الشديفات، صادق؛ رشيد، محمد نور؛ الشرعة، ممدوح (٢٠١٠، ابريل). "فاعلية المناهج الدراسية المطورة وقدرتها على تحقيق أهدافه. مؤتمر التربية في عالم متغير. الجامعة الهاشمية، الأردن.
- الطراونة، تحسين (٢٠١١). تحديد الاحتياجات التدريبية كأساس لعملية التخطيط للتدريب في الأجهزة الأمنية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- العامري، إسماعيل عارف (٢٠٠١). التربية والتحديات التكنولوجية. القاهرة: دار الكتاب.

- العريني، سارة إبراهيم (١٤٢٦). التعليم عن بعد. الرياض: مطابع الرضا.
- القحطاني، إيتسام سعيد (١٤٣١). واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبدالعزيز بمدينة جدة (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الكوري، عبد الله علي (٢٠٠٦). الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير النمو المهني لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عين شمس، مصر.
- المغدوي، عادل عايض (١٤٣٢هـ). نظام التعليم عن بعد في المرحلة الثانوية - برنامج مقترح (رسالة دكتوراه). الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
- بركات، زياد (٢٠١٠، أبريل). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمحافظة طولكرم بفلسطين. ورقة بحث علمية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث لجامعة جرش الأهلية، تربية المعلم العربي وتأهيله، رؤى معاصرة، الأردن.
- جوهاري، سمير (٢٠١٨). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية بولاية سطيف. مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية، ٤٣ (٣٥).
- حسنين، حسين محمد (٢٠٠٥). أدوات تحديد الاحتياجات التدريبية. سلسلة كتب المدرب الفعال، السلسلة الرابعة، عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- حلمي، سلطان عبد الرؤوف (٢٠١٣). التعليم عن بعد [دراسة نظرية]. تم الاسترجاع من موقع http://sah4049.blogspot.com/2013/02/blog-post_5301.html
- حنفي، خالد صلاح (٢٠١٦). التعليم الجامعي المفتوح والتعليم عن بعد: تجارب ورؤى معاصرة. مصر: الوفاء للطباعة والنشر.
- سلطان، إيهاب (٢٠٠٣). التعليم عن بعد: هل يكون حل لازمة التعليم في مصر. على الخط المباشر.

- عزازي، فاتن (٢٠١٠). تصور مقترح لتفعيل دور معلمي التعليم الثانوي العام باستخدام تكنولوجيا التعليم. المؤتمر الدولي الخامس مستقبل - إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى، مصر.
- قلهاقي، زهرة حمود (٢٠١٠). الاحتياجات التدريبية للتعليم الأساسي وفق أدوارهم المستقبلية في تعليم وتعلم الرياضيات بسلطنة عمان (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك قابوس، سلطنة عمان.
- مكتب تعليم الشفا (٢٠٢٠). التقرير السنوي لمكتب تعليم الشفا، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- هاشم، مصطفى (٢٠١٢). مفهوم التعليم عن بعد [مقال]. تم الاسترجاع من موقع <https://kenanaonline.com/users/mhae2016/posts/408930>
- وزارة التعليم (٢٠٢٠). التقرير السنوي لوزارة التعليم السعودي، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- يونس، عبد الفتاح (٢٠١٢). التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.

ثانياً: المراجع باللغة الانجليزية:

- Assan, T& Thomas, R. (2012). Information and Communication Technology into Teaching and Learning (Unpublished doctoral dissertation), North West University, South Africa.
- Greenberg, G. (1998). Distance education. technologies: Best practices for K-12 setting. IEEE Technology and Society Magazine, 4 (17) 36-40.
- Hoskins, B. J. (2010). The art of E-teaching. The Journal of Continuing Higher Education, 58(1), 53-56.
- Laird, D. (2010). *Approaches to Training and Development*. Wesleypub1 Company, Massachusetts.
- ، J. (1995). The Analysis and Costing of Management Training, Taibot New York: MC Grow .Management Development and Training Handbook Hill.

الاكتئاب في ضوء متغير النوع ومستوى السمنة
لدى طلاب الجامعة

د. ساره مفلح شالح الحارثي
قسم أصول التربية والإدارة – كلية التربية بالمزاحمية
جامعة شقراء



الاكتئاب في ضوء متغير النوع ومستوى السمنة لدى طلاب الجامعة

د. ساره مفلح شالح الحارثي

قسم أصول التربية والإدارة – كلية التربية بالمزاحمية
جامعة شقراء

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٢ / ٦ / ٢٥ هـ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٢ / ٨ / ٩ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على علاقة السمنة والاكتئاب بالنوع لدى طلاب الجامعة ذوي السمنة، كما هدفت إلى التعرف على مستوى الاكتئاب لدى الطلاب باختلاف مستويات السمنة (قليلي السمنة – متوسطي السمنة – مفرطي السمنة) وباختلاف النوع (ذكور – إناث)، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (١٨٠) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة شقراء، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، واستخدمت الباحثة مقياس الاكتئاب (إعداد الباحثة)، وتطبيق قياس مؤشر كتلة الجسم، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب على مقياس الاكتئاب نتيجة اختلاف مستوى السمنة (قليلي السمنة/ متوسطي السمنة/ مفرطي السمنة) لصالح مؤشر كتلة الجسم الأعلى، ووجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب على مقياس الاكتئاب نتيجة اختلاف النوع (ذكور – إناث) لصالح الذكور، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس الاكتئاب نتيجة التفاعل بين مستوى السمنة والنوع معًا، وتوصي الدراسة بضرورة اهتمام المؤسسات التربوية ووسائل الإعلام بتوعية الطلاب بمخاطر السمنة، واتباع السلوك الصحي السليم .

الكلمات المفتاحية: السمنة، الاكتئاب، كتلة الجسم.

Depression in light of the variable of gender and the level of obesity among university students

Dr. Sarah Muflih Alharthi

Department Educational Sciences - Faculty College of Education -
Muzahimiyah
Shaqra university

Abstract:

The current study aimed to identify the relationship of obesity and depression to gender among university students with obesity, as well as to identify the level of depression among students with different levels of obesity (low obesity - medium obesity – too much obesity) and different gender (male-female) and the study was applied to a sample consisting of (180) Male and female students from Shaqra University students, the study followed the descriptive approach, and the researcher used the depression scale (researcher preparation) and the application of measuring body mass index, and the results concluded that there was a statistically significant difference between the average scores of students on the depression scale due to the difference in obesity level (low obesity - medium obesity -too much obesity) in favor of the higher body mass index, and the presence of a statistically significant difference between the average scores of students on the depression scale as a result of gender difference (male-female) in favor of males. The study also found that there were statistically significant differences between the mean scores of students on the depression scale as a result of the interaction Between obesity and gender together.

The study recommends that educational institutions and the media should pay attention to educating students about the dangers of obesity and adopting proper healthy behavior

key words: Obesity - Depression - Body Mass Index.

المقدمة:

تُعد فئة طلاب الجامعة من أهم الفئات التي يعتمد عليها في إدارة مستقبل الشعوب والأوطان، كما أنهم مكملو المسيرة المجتمعية، ويعد الجيل الحالي لطلاب الجامعة هو الجيل الأكثر حظاً، لما لحق بالعملية التعليمية من تقدم تكنولوجي، وأساليب تعليمية متنوعة وحديثة. (عويس، ٢٠٢٠).

حيث يُعد الطالب الجامعي حالياً هو الأكثر ممارسةً، والأكثر مهارة في استخدام تقنية التكنولوجيا، وهذا ما يتطلب وقتاً وجهداً من الطالب للحصول على المعلومات المحدثة بصورة مستمرة، والاطلاع الدائم لمواكبة الحداثة وتقييم الذات.

ولذا يجب أن يكون الطالب متمتعاً بقدر وافٍ من الصحة العامة، والتوافق النفسي والاجتماعي. (عبد الفتاح، ٢٠١٦)

ويعد مرض السمنة من الأمراض المعيقة للطلاب في الكثير من الأحيان، حيث تؤثر على الحالة الصحية والنفسية والاجتماعية، كما يتخلف عنها العديد من الآثار السلبية لدى الشخص البدين. (أبو زيد، ٢٠١٧)، والذي تم تصنيفه من قبل منظمة الصحة العالمية كوباء عالمي، نظراً لارتباطه بالعديد من الأمراض المزمنة. (Who, 2013)، إذ ينتشر عالمياً حسب الدراسات بين الطلاب بالمراحل الدراسية المختلفة (٣٢٪)، وبعمر خمسة عشر عاماً وما فوق تبلغ (٥٩٪). (وزارة الصحة السعودية، ٢٠١٦)

كما بلغت نسبة انتشار السمنة بين الطلاب في المجتمع السعودي والعربي نسبة عالية، حيث أظهرت دراسة (السالم، ٢٠١٦) أن نسبة انتشار

السمنة بين طلاب مدارس الرياض بلغت (٥٩,١٪)، كما توصلت دراسة (أبو زيد، ٢٠١٧) أن نسبة الإصابة بالسمنة لدى طالبات كلية البنات جامعة عين شمس قد بلغت (٥٦٪)، كما أشارت دراسة الكيلاني وآخرين (Al-kilani, Waly, & Yousef, 2012) أن معدل انتشار السمنة بين طلاب الجامعة بسلسلة عُمان بلغ (٤٩,١٪).

وتُعد السمنة من أحد العوامل المسببة لأمراض القلب، والأوعية الدموية، وداء السكري، وضغط الدم، وبعض أنواع السرطان. (Sharafi, Garmaroudi, Ghafouri, Bafghi, Ghafouri, Tabeshm & Alizadeh, 2020)

وأجريت العديد من الدراسات بالتحري عن الآثار الناجمة عن الإصابة بالسمنة، والتي تؤثر على الحالة الصحية، كدراسة سليبا و مافيت (Saliba & Maffett, 2019) على عينة من المرضى بالمركز الطبي بجامعة ويكسنر، وتبين وجود علاقة ارتباطية بين السمنة والإصابة بأمراض القلب والشريان التاجي.

ونذكر في السياق ذاته أن السمنة أثناء الحمل تغير وظيفة قلب الجنين، مما يبرر ارتفاع خطر الإصابة بأمراض القلب والأوعية الدموية في وقت لاحق من الحياة. (Sharafi et al, 2020).

كما أظهرت دراسة زينج وآخرين (Zeng, Sauter, & Li, 2020) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السمنة والإصابة بسرطان الثدي لدى عينة من السيدات أن بروتين ربط الأحماض الدهنية يعزز نمو سرطان الثدي.

كما تناولت دراسة هونج وآخرين (Hong, Huo, Desai, Cardel, & Deshmukh, 2019) تأثير السمنة على مرض السرطان من المنطلق

الاقتصادي، حيث توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين مؤشر كتلة الجسم والنفقات الصحية بين الناجين من السرطان لكل زيادة إضافية بمقدار ٥ وحدات في مؤشر كتلة الجسم، يزيد متوسط النفقات المتوقعة بمقدار ١٥٠٣ دولار بين المصابين بالسرطان المرتبط بالسمنة، وبنسبة ٧٢٢ دولارًا بين أولئك الذين لديهم سرطانات أخرى.

كما أظهرت دراسة عاشور وآخرين (Ashour, Gouda, Mageed.,) (Afify, Hamimy, & Shaker,2020) وجود ارتباط بين الإصابة بالسمنة ومرض السكري من النوع الثاني.

كذلك أظهرت بعض الدراسات تسبب السمنة ببعض الأضرار النفسية والاجتماعية كدراسة (سعدون، ٢٠١٧) التي قامت على المنهج الإكلينيكي المتمركز على دراسة الحالة، وتوصلت إلى أن السمنة هي ما يؤدي إلى الشعور بالقلق وتدني الثقة بالنفس، والانعزال الاجتماعي، وضعف مهارات التواصل في العلاقات لدى الفتيات المراهقات عينة الدراسة.

وهذا ما يؤكده هولار وآخرون (Hollar, Messiah, Lopez, Hollar, Almon, & Agatston, 2010) حيث يرى أن السمنة تؤدي إلى الإجهاد، والاكنتاب، وضعف الثقة بالذات لدى المراهقين.

كذلك بحثت دراسة (بلقاسم وتوفيق، ٢٠٢٠) في الآثار النفسية والاجتماعية الناتجة عن السمنة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت إلى أن (٧٢٪) من عينة الدراسة ليس لديهم الرضا عن صورة الجسم، وأن (٥٨,٣) من عينة الدراسة يعانون من سخرية الآخرين والاستهزاء بمظهرهم، وأن نسبة

(٨٢,٩) من عينة الدراسة غير قادرين على ممارسة النشاط الرياضي بمدارسهم.

وتنتج السمنة نتيجة لعدم التوازن في السعرات الحرارية، وهي واحدة من التحديات الكبيرة في هذا القرن. (WHO,2013)

كما تنتشر على نطاق واسع بين جميع الفئات العمرية والأعراق في جميع البلدان، وخاصة في الأطفال والمراهقين. (Moreno, Mesana, Fleta, Ruiz, (González, Sarría, & Bueno, 2005)

وتُعد السمنة من الأمراض المستمرة مع المريض، حيث يمكن التنبؤ بالإصابة بالسمنة في مرحلة البلوغ إذا تواجدت السمنة في مرحلة المراهقة. (Ogden, Carroll, Curtin, Lamb, & Flegal, 2009) وأجريت العديد من الدراسات العربية بالبحث في متغير السمنة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والصحية المختلفة، كدراسة (حجازي، ٢٠١٩) التي تناولت تأثير زيادة الوزن على الرضا عن الذات والحياة لدى سكان مدينة الرياض، وتوصلت الدراسة إلى أن الأفراد ذوي الوزن الزائد كانوا هم الأقل رضا عن الذات مقارنة بالأفراد الأقل وزناً، ودراسة (أبو زيد، ٢٠١٧) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين السمنة وتقدير الذات والرضا عن الحياة لدى طالبات الجامعة، وتوصلت إلى وجود علاقة عكسية بين وزن الجسم وتقدير الذات والرضا عن الحياة، فكلما زاد وزن الجسم قل لدى الطالبات (عينة البحث) تقدير الذات والرضا عن الحياة، ودراسة (إبراهيم والغويري، ٢٠١٧) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الالكسيثيميا والسمنة لدى السيدات في

الأردن، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين الالكسيسثيميا والسمنة لصالح كتلة الجسم الأعلى لدى عينة الدراسة.

وفي حدود علم البحث، وخاصة البيئة السعودية يوجد قلة في الدراسات التي تناولت متغيري السمنة والاكتئاب، والذي يُعد أحد الاضطرابات النفسية التي تنتشر لدى فئة الشباب الجامعي، وهذا ما أشارت إليه دراسة إبراهيم وآخريين (Ibrahim, Kelly, Adam, & Glazebrook, 2013) التي قامت على أساس مراجعة منهجية لتحليل عدد من الدراسات التي تناولت الاكتئاب لدى طلاب الجامعات، حيث قامت الدراسة بتقييم عدد (٢٤) دراسة أظهرت أن الاكتئاب هو ما يحتل المرتبة الثالثة من الأمراض بين طلاب الجامعة، بعد أمراض القلب والجهاز التنفسي، كما أكدت النتائج أن الإناث هم الأعلى اكتئابًا مقارنة بالذكور.

وتحاول الدراسة الحالية استكمالاً للدراسات السابقة تناول مستوى الاكتئاب في ضوء متغيري السمنة والنوع.

أولاً- مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من انتشار الاكتئاب بين طلاب الجامعات، إذ أشارت بعض الدراسات التي بحث في الاكتئاب لدى الطلاب بمجتمع الدراسة، حيث أظهرت دراسة (معوض والسبيعي، ٢٠١٨) أن نسبة انتشار الاكتئاب بين طالبات الكليات الإنسانية بجامعة الملك سعود بلغت (٤٥٪)، أما دراسة (فاضل، ٢٠١٩) أظهرت أن (٩١,٧٪) من الطلاب الذكور بجامعة الملك خالد يعانون من الاكتئاب.

وقد يكون الاكتئاب أحد النواتج المتوقعة من السمنة (Goodman & Whitaker, 2002) التي تتسم بالزيادة المتلاحقة لدى الشباب بالمملكة العربية السعودية. (السالم، ٢٠١٧)

كما أن تزايد نسبة انتشار السمنة خلال العقدين الماضيين، هو ما يزيد من سوء العواقب الصحية والنفسية والاجتماعية على الطلاب. (Swallen Reither, Haas, & Meier, 2004)

وترى الباحثة أن طلاب الجامعة هم أحد فئات الشباب التي تتعرض لهذا الوباء، فحسب إحصائيات منظمة الصحة العالمية، فإن نسبة السمنة لعام (٢٠٠٩) قد بلغت ١,٤ مليار شخص حول العالم، كما أنه من المتوقع أن يقفز عدد المصابين بالسمنة ٣,٣ مليار شخص حول العالم بحلول عام (٢٠٣٠م)، وتورد منظمة الصحة العالمية أن معدل إصابة عدد البالغين ١٥ عامًا فيما فوق يتركز في ستة بلدان عربية، وهي: المملكة العربية السعودية، والإمارات العربية المتحدة، والبحرين، والكويت، ومصر، والأردن، هذا على رغم اختلاف المستوى المعيشي بين البلدان الست، فقد انحصرت نسبة السمنة لدى النساء من (٧٤: ٨٦٪) وبين الرجال من (٦٩، ٧٧٪) لعام (٢٠١٤). (منظمة الصحة العالمية، ٢٠١٦)

كما أظهرت دراسة أجريت بوزارة الصحة بالمملكة العربية السعودية لعام (٢٠١٣م) أن نسبة انتشار زيادة الوزن وصلت إلى (٥٩,٤٪)، بينما نسبة السمنة وصلت إلى (٢٨,٧٪) من المجتمع السعودي. (وزارة الصحة السعودية، ٢٠١٦)

وتحاول الدراسة الحالية استكمالاً لبعض الدراسات السابقة تناول مستوى الاكتئاب في ضوء متغيري النوع والسمنة.

أسئلة الدراسة:

١. هل توجد فروق بين متوسطي درجات طلاب جامعة شقراء على مقياس الاكتئاب نتيجة اختلاف مستوى السمنة (قليبي السمنة - متوسطي السمنة - مفرطي السمنة)؟

٢. هل توجد فروق بين متوسطي درجات طلاب جامعة شقراء على مقياس الاكتئاب نتيجة اختلاف النوع (ذكور/ إناث)؟

٣. "هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب جامعة شقراء على مقياس الاكتئاب نتيجة التفاعل بين مستوى السمنة (قليبي السمنة - متوسطي السمنة - مفرطي السمنة) والنوع (ذكور/ إناث)؟"

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. الكشف عن مستوى الاكتئاب تبعاً لمستوى السمنة (قليبي السمنة - متوسطي السمنة - مفرطي السمنة) لدى عينة من طلاب الجامعة.

٢. الكشف عن مستوى الاكتئاب تبعاً للنوع (ذكور/ إناث) لدى عينة من طلاب الجامعة.

٣. الكشف عن مستوى الاكتئاب تبعاً لمتغيري السمنة (قليبي السمنة - متوسطي السمنة - مفرطي السمنة)، والنوع (ذكور - إناث) لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة ذوي السمنة.

أهمية الدراسة:

١- الأهمية النظرية:

تنبثق أهمية الدراسة من خلال أهمية المتغيرات التي تناولتها، حيث تُعتبر السمنة من أمراض العصر التي صنفت كأمرض سارية. (منظمة الصحة العالمية، ٢٠١٤)

والتي قد تؤثر على الطلاب من النواحي الصحية والنفسية والاجتماعية، مما يعوق إتمام العملية التعليمية على الوجه الأمثل لدى الطالب. (Mannan, Mamun, Doi, & Clavarino, 2017)

كذلك أهمية متغير الاكتئاب الذي يُعد من الأمراض النفسية، التي من شأنها تدني الذات، وتدمير العلاقات الاجتماعية بالآخرين، وفقد الرغبة في الحياة، كما قد يؤدي في أحيان كثيرة للإقدام على الانتحار. (عبد الفتاح، ٢٠١٣)

أما فئة طلاب الجامعة، وهي فئة الشباب التي يُبنى عليها مستقبل الشعوب والأوطان، والتي خولت له قدراته من خلال إتمام المراحل التعليمية سابقة الالتحاق بالجامعة، ومن بعدها لسوق العمل وتحمل المسؤولية تجاه ذاته ومجتمعه. (عويس، ٢٠٢٠)

الأهمية التطبيقية:

تسهم الدراسة بتقديم مقياس الاكتئاب للطلاب ذوي السمنة، كما تفيد الدراسة الحالية القائمين على التعليم في وضع برامج إرشادية توعوية، للطلاب والطالبات للحد من ظاهرة السمنة.

مصطلحات الدراسة:

١- الاكتئاب Depression

حالة مستمرة من الحزن الشديد، مصحوبة بالشعور باليأس والافتقار، وإن كان المريض لا يعي السبب الأساسي لحزنه. (زهران، ٢٠٠٧)

ويحدد إجرائيًا بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس الاكتئاب لدى الطلاب البدناء.

٢- السمنة Obesity

يعرّف الوزن الزائد والسمنة بأنهما تراكم غير طبيعي، أو مفرط للدهون قد يلحق الضرر بالصحة. (منظمة الصحة العالمية، ٢٠١٦)

ويحدد إجرائيًا بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مؤشر كتلة الجسم.

٣- مؤشر كتلة الجسم Body mass index

هو مؤشر بسيط لقياس الوزن إلى الطول، يشيع استخدامه لتصنيف الوزن الزائد والسمنة لدى البالغين. (قدومي ونصرالله، ٢٠١٩)،

ويحدد إجرائيًا بأنه وزن الشخص بالكيلوغرام مقسومًا على مربع طوله بالمتري (كجم/ متر^٢).

خامسًا - حدود الدراسة:

١- الحدود المكانية: مدينة الرياض.

٢- الحدود الموضوعية: طلاب وطالبات جامعة شقراء.

٣- الحدود الزمنية: العام الدراسي ١٤٤١/١٤٤٠هـ.

الإطار النظري

المحور الأول: الاكتئاب

يُعرف الاكتئاب بأنه: جملة من الأعراض التي تجمع بين الأعراض النفسية المعدة، وتغيرات الشهية، واضطرابات النوم، والإرهاق. (عبد الفتاح، ٢٠١٠) كما يُعرّفه سيف (٢٠٠٤) بأنه: الحالة المزاجية الناتجة من تديني معنويات الفرد، والتي تتسم بالشعور بالحزن واليأس، وعدم القدرة على التأقلم مع المجتمع.

وترى فهيم (٢٠٠٣) أن الاكتئاب هو عملية اختلال التوازن النفسي، الذي يوجه مزاج ومثاليات الفرد، مما يصيبه بالألم النفسي.

ويُعرّف أيضاً بأنه حالة من الألم النفسي، تتسم بتديني الثقة بالنفس، وانخفاض تقدير الذات، والحزن غير محدد الأسباب، وضعف في النشاط العقلي والحركي والعضوي، كما يجعل الفرد في حالة دائمة من التوقوع بالماضي، ورفض الحاضر، والخشية من المستقبل. (عبد الباقي، ٢٠٠٩)

وترى عبد الفتاح (٢٠١٠) أن الاكتئاب من الأمراض التي تتعدد وتختلف أسبابه وتوردها في:

أسباب نفسية: نتاج تعرض الفرد إلى الصدمات والخبرات المؤلمة كالصدمات العاطفية، أو فقدان شخص مقرب.

أسباب اجتماعية: كالرفض المجتمعي أو الفقر، أو سوء سلوك أحد أفراد الأسرة.

أسباب عضوية: قد ترجع إلى تغيرات في بعض كيميائيات المخ، أو إلى وجود بعض السمات الشخصية.

أسباب بيئية: كالعنف والاعتداء النفسي أو الجسدي والضغط الخارجي.
أسباب بيولوجية: كوجود خلل بكيمياء المخ.

ويرى فرويد أن الاكتئاب من خلال منحى التحليل النفسي هو شكل ثالث لعصاب القلق، ولقد شعر بأن كل حالة من النيورستانيا تتميز بانخفاض الثقة بالنفس، ثم وضع القلق في علاقته بالبدن بأعراض التوهم المرضي، وسمي القلق الدائم بالاكتئاب الدوري. (عيد، ٢٠١٦)

وتفسر النظرية التحليلية الاكتئاب على أنه نتيجة لفقدان موضوع الحب مما يولد نوعاً شديداً من الغضب يوجه للذات ويهددها، وينتج عنه نوع من معاقبة الذات مصحوباً بحيرة اكتئابية تكون غالباً لاشعورية، وسببها الرغبة في استعادة الحب. (بشرى، ٢٠٠٧)

وبالتالي تعتبر المدرسة التحليلية أن الاكتئاب هو نتيجة لعملية الصراع بين الدوافع والرغبات من جهة، والجوانب الوجدانية من جهة أخرى. (عبد الفتاح، ٢٠١٠)

وتوظف الباحثة النظرية التحليلية بالنسبة للدراسة الحالية بالحالة التي تصيب الطالب من جراء نظرة الآخرين له ولصورة جسمه، وشعوره بعزوف بعض الزملاء عنه لعدم قدرته على مشاركتهم العديد من الأنشطة التي يمثل جسده عائقاً لها، أو عزوفهم عنه لمجرد الاشمئزاز من مظهره، أو لعدم وجود

اهتمامات مشتركة، حيث تتركز معظم اهتمامات الطالب البدن على الطعام ويعزف عن التنزه والمشي.

كما قد تكون السمنة سبباً في عدم ارتباط عاطفي من جانب النوع الآخر، مما يجعله فاقداً لموضوع الحب.

أما المدرسة السلوكية تفترض أن الاكتئاب سلوك مكتسب من البيئة، وذلك نتيجة التداخل بين المنبهات المختلفة، وتشير Levisohn إلى الاكتئاب ينتج من انخفاض التقدير الإيجابي للسلوك، كما أن التقدير المنخفض للسلوك ينتج عن نقص التعزيز من البيئة، وتعتمد مفاهيم هذه النظرية على مفهوم التدعيم وخاصة خفض التدعيم الإيجابي (عيد، ٢٠١٦).

ويفسر إيزنك الاكتئاب من ناحية المشكلات المتعلقة بالشخصية، حيث يرى أنها تسبب تغيرات مزاجية سلبية للمريض، حيث يعمل جهازه الانفعالي بصورة خاطئة، أو تتألف بشكل أساسي من الاستجابات الشرطية للجهاز العصبي. (عبد الفتاح، ٢٠١٠).

ويضيف عبدالله (٢٠٠٠) ينتج الاكتئاب عن عدم الاستجابة للسلوك الإيجابي، ونقص المهارات الاجتماعية، ويمكن علاجه عن طريق التدريب على المهارات الاجتماعية سواء في شكل فردي أو جماعي.

وتوظف الباحثة المنحى السلوكي بالدراسة الحالية من خلال شعور الطالب بالنظرة السلبية التي يكنها له الزملاء والنوع الآخر، وعدم وجود تحفيز له من الآخرين على علاج حالته والتخلص من السمنة، أو دعوته لمشاركتهم في بعض الأنشطة المناسبة.

وقد تتناول النظريات المعرفية للاكتئاب العلاقة بين أنماط التفكير الخاطئة، وظهور الأعراض الاكتئابية من خلال نموذج بيك ونموذج العزو، حيث يرى بيك أن الأعراض السلوكية والتغيرات الوجدانية التي تصاحب الاكتئاب ما هي إلا ذلك التفكير السلبي والتشويه المعرفي. (عيد، ٢٠١٦)

نموذج العزو:

وتشير نظرية العزو إلى الطريقة التي يفسر بها الشخص الأحداث وإدراكه لها، والأسباب التي يعزو تلك الأحداث لها تؤثر في سلوكه، فنموذج العزو السببي لدى الشخص الاكتئابي يتصف بتضخم المواقف السلبية، والرغبة في وضع نظم حياتية صارمة لا يرضى بأقل منها. وتضيف بارتسيا (٢٠٠٠) أن النظرة التشاؤمية عن الذات والبيئة المحيطة والمستقبل هي ما تتسبب في نشأة الاكتئاب، إذ إنه لا يمثل مرضاً في حد ذاته، بل إنه مظهر ثانوي لنظام تشاؤمي، تنتج عنها تدني الذات والتوقع بالماضي. (عبد الفتاح، ٢٠١٠)

في حين يرى بارلو (٢٠٠٤) أن الشخص المكتئب هو من يقوم بتثبيت تفكيره التشاؤمي السلبي الناتج عن خبراته المؤلمة، ويظل التفكير في حالة كامنة حتى يتم استثارته بالضغوط المختلفة. (بشرى، ٢٠٠٧)

وتوظف الباحثة المنحى المعرفي بالدراسة الحالية من خلال نظرة الطالب التشاؤمية، وتحويل التصرفات التي تنتج من الزملاء، والفهم الخاطئ لبعض التصرفات، واسترجاع بعض الخبرات المؤلمة من زملاء مراحل الطفولة التي قد تكون جارحه له، ومن ثم يأتي الشعور بالتدني ورفض التفكير في المستقبل.

بينما يرى المنحى البيولوجي منظور آثار انتباه الحكماء والأطباء منذ القدم، وبهذا نجد أن ابن سينا ينصح بالنوم الجيد، والغذاء الطيب، ومقاومة الهموم كطريقة من طرق معالجة الغم والمنخوليا. (إبراهيم، ٢٠٠٨)

فالعديد من الأعراض الاكتئابية تظهر في شكل أعراض بدنية كالإفراط الحركي، أو الحمول الشديد، أو اضطرابات النوم، أو اضطرابات الشهية، أو فقدان الرغبة الجنسية.

كما تشير النظرية البيولوجية إلى أن هناك دورًا كبيرًا للعوامل الوراثية التي تجعل الناس أكثر عرضة كاضطرابات المزاج، الغدد الصماء، والجهاز المناعي. (عكاشة وعكاشة، ٢٠٢٠)

وتوظف الباحثة المنحى البيولوجي بالدراسة الحالية من خلال إهمال الطالب للسلوك الصحي، الذي يُعد مصدرًا للحفاظ على صحته العامة بتناول الأطعمة الصحية، وممارسة الرياضة والاهتمام بالمظهر والنظافة الشخصية، كما يجب عدم تناول العلاجات بدون وصفة طبية والعمل على إجراء فحوصات طبية دورية، حيث قد يكون السبب وراثيًا يستدعي علاجًا طبيًا.

ومن ثم فإن إهمال أي من هذه الجوانب قد يزيد من إصابته بالسمنة، ويؤدي لعزوف زملائه والنوع الآخر عنه والشعور بالاكئاب.

المحور الثاني - السمنة

يعرفها أبو المعاطي وآخرون (Abo El- Maaty, Zaky, Towfik, & El-Neshwy,2019) بأنها عملية تراكم السعرات الحرارية الزائدة عن الحاجة في الجسم، وتخزينها في صورة دهون.

ويضيف حافظ (٢٠٠٨) أنها حالة من التراكبات الدهنية، تنم عن حالة اللاتوازن بين مدى تخزين الجسم للطاقة ومدى استهلاكها.

كما يعرفها سعدون (٢٠١٧) بأنها عملية تراكمية تتكون على مر سنوات، وتعتبر من العمليات الخاضعة للسيطرة من خلال إرادة الفرد، من خلال التحكم في كمية السعرات الحرارية، والقدرة على حرقها عن طريق الحركة أو ممارسة النشاط الرياضي.

يرى الركان (٢٠٠٩) أن السمنة هي زيادة الوزن عن الحد الطبيعي نتاج زيادة تراكم الأنسجة الدهنية.

ومن خلال استفادة الباحثة مما سبق تستخلص التعريف التالي للسمنة: وهو أن السمنة حالة من تراكم الدهون، تتسم بعدم التوازن بين الكم والاستهلاك، مما يضر بصحة الفرد.

كما تتعدد طرق قياس السمنة، والجدول التالي يوضح طريقة المعادلة قياسات السمنة

جدول (١)
جدول المعادلة لقياس السمنة

المؤشر	النسبة
نحيف جدًا (سوء تغذية)	أقل من ١٦
نحيف (أقل من الطبيعي)	١٦ - ١٨,٥
الوزن الطبيعي	١٩ - ٢٤,٥
زيادة في الوزن	٢٥ - ٢٩,٥
سمنة خفيفة	٣٠ - ٣٤,٥
سمنة متوسطة	٣٠ - ٤٠
سمنة المفرطة	أكثر من ٤٠

يتضح من الجدول السابق أن معدلات السمنة تبدأ تتحقق عند مؤشر الجسم بين (٣٠-٣٤,٥)، وتسمى سمنة من النوع الأول أو السمنة البسيطة، بينما يدل مؤشر الجسم عند (٣٠-٤٠) على السمنة من النوع الثاني، وتسمى سمنة متوسطة، بينما تتحقق السمنة من النوع الثالث وتسمى السمنة المفرطة عن مؤشر (أكثر من ٤٠). (Abo El- Maaty et al,2019).

طريقة شريط القياس:

حيث يمكن قياس السمنة من خلال شريط للقياس، حيث يعتبر من التقنيات المستخدمة في عمليات قياس الوزن، وذلك من خلال قياس محيط الخصر. (حجازي، ٢٠١٦)

كما تتحدد السمنة من خلال نوعين السمنة المصاحبة منذ مرحلة الطفولة: وتنتج عن زيادة عدد الخلايا الدهنية بالجسم، وهو ما يصعب علاجه أو التخلص منه بسهولة بتقليل السرعات الحرارية.

السمنة في مرحلة الرشد:

وتنتج عن زيادة الخلايا الدهنية بالجسم، ويكثر هذا النوع عادةً لدى النساء مقارنة بالرجال، وتعتبر السمنة في هذا النوع سمنة سهلة العلاج قد تلاشى بالتغذية السليمة واتباع نظام صحي مناسب. (الركبان، ٢٠٠٩)

كما توجد عدة عوامل تؤدي للسمنة تتمثل في:

العوامل الوراثية:

حيث أثبتت دراسة كورسا وآخرين (Corica, Aversa, Valenzise,) (Messina, Alibrandi, De Luca, & Wasniewska , 2018) دور التاريخ العائلي في الإسهام بشكل كبير في الإصابة بالسمنة مستقبلاً.

العوامل الأسرية:

حيث تحرص بعض الأسر على اتباع أنظمة أغذية غير صحية، تتسم بالدهس، كذلك كثرة تناول الحلويات، وكثرة العزائم والولائم، وعدم الوعي بأهمية الحفاظ على السعرات الحرارية المناسبة للفرد. (أبوزيد، ٢٠١٧)

العوامل البيئية:

حيث يغيب لدى العديد الوعي بأهمية الرياضة، كما قد يحرص الكثير على الخمول والكسل بعد تناول الوجبات، وقلة الحركة وكثرة الجلوس أمام شاشات العرض ووسائل التواصل الاجتماعي، والإكثار من الوجبات السريعة، واللجوء للانتقال بالسيارة دومًا. (عبد المنعم، ٢٠١١)

الاضطرابات الهرمونية:

كالإصابة باضطراب غدة الهيبوثالاموس، والغدة النخامية، وغدة البنكرياس، والغدد الجنسية. (Wadden & Foster,2002)

السلوك الصحي:

حيث يعتبر السلوك الصحي من ناحية تناول الغذاء الصحي السليم، وممارسة الرياضة، من أحد عوامل المحافظة على الصحة والوزن المناسب. (ياسين وآخرون، ٢٠١٦)

كما قد تتسبب السمنة في العديد من الأضرار،

كالأضرار الصحية، وتتمثل في مشكلات الإصابة ببعض الأمراض المزمنة كأمراض القلب، والسكري من النوع الثاني، وآلام المفاصل، وآلام أسفل الظهر، وارتفاع ضغط الدم، تأخر أو إعاقة الحمل لدى السيدات. (Corazzini, Morgado, Gascon, & Fonseca,2020)

والأضرار النفسية، وتتمثل في الإصابة ببعض الاضطرابات كالإصابة بالاكئاب والقلق واضطرابات النوم. (خطاب، ٢٠١٤)

وأيضاً الأضرار الاجتماعية، وتتمثل في عدم القدرة على التفاعل مع الآخرين، عزوف النوع الآخر عن الارتباط به، والإقصاء من الأنشطة الاجتماعية. (بلقاسم و توفيق، ٢٠٢٠)

الدراسات السابقة:

دراسات تناولت العلاقة بين السمنة والاكنتاب لدى الطلاب:

دراسة تاجك وآخريين (Tajik et al, 2015) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط والاكنتاب والسمنة بين فئة المراهقين، وتكونت العينة من (٤٦٧) فرد، وقد وطبق المنهج الوصفي، وطبق عليهم الاستبانة والمقابلة، وتم استخدام مقياس كتلة الجسم، ومقياس الضغوط، ومقياس الاكنتاب، واختيار من هم $BMI \geq 30$ ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الضغوط والإصابة بالسمنة لدى عينة الدراسة، مما ينتج عنه حالات الاكنتاب.

دراسة ما وآخريين (Ma et al, 2017) التي هدفت إلى توصيف ملامح الأشخاص المصابين بالاكنتاب بمناطق الخليج وكاليفورنيا وأسبانيا، من خلال دراسة طولية، وطبق المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (٤٠٩) فردًا من المصابين بالاكنتاب، والتي يتراوح مؤشر كتلة الجسم بين (٣٥ - ٣٦ كجم)، من فئة المراهقين، وتوصلت الدراسة إلى أن الأشخاص المصابين بالاكنتاب هم أصحاب الكتلة الجسمية الأعلى (البدناء)، وأن نسبة الاكنتاب ترتفع مع ارتفاع مؤشر كتلة الجسم.

دراسة منان وآخريين (Mannan et al, 2016) التي هدفت إلى تحليل عدد (١٣) دراسة من الدراسات التي تناولت العلاقة الارتباطية بين السمنة والاكنتاب، واستخدمت الدراسة بيان التحليل البعدي، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك سبعة من الدراسات التي أثبتت أن الاكنتاب هو ما يؤدي إلى

السمنة، وأن ستة دراسات توصلت إلى أن السمنة هي ما تؤدي للاكتئاب، بينما توصلت الدراسات جميعاً إلى أن الإناث هم الأكثر عرضة للإصابة بالسمنة والاكتئاب مقارنةً بالذكور، وأن الفتيات المراهقات هن الأكثر عرضةً للإصابة بالسمنة والاكتئاب عن الفتيات البالغات.

دراسة خطاب (٢٠١٤) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين صورة الجسم وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية التي تمثلت في (القلق - الاكتئاب - الخجل - الكفاءة الاجتماعية) لدى عينة من السيدات المترددتين على العيادات بقطاع عزة، وتكونت العينة من (١٦٢) امرأة بدينة، وطبق المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام مقياس صورة الجسم، القلق، الاكتئاب، الخجل، والكفاءة الاجتماعية، وأظهرت النتائج انتشار القلق بنسبة (٦٥٪)، وانتشار الاكتئاب بنسبة (٥٩,٧٪)، والخجل بنسبة (٥٤,٥٪) لدى عينة الدراسة، كما وصل مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى عينة الدراسة إلى (٦٠,١٪).

دراسة عسكري (Askari,2013) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين السمنة والاكتئاب لدى عينة من المراهقين والراشدين، تتراوح أعمارهم بين (١٥ إلى ٥٠) عامًا، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين متغيري الدراسة تبعاً لمستوى البدانة، ومؤشر كتلة الجسم، وتكونت العينة من (٤٠٠) مقسمة إلى (٢٣٠) من ذوي السمنة البسيطة و(١٧٠) من ذوي السمنة المفرطة، من المترددتين على المراكز الصحية بإيران، طبق المنهج الوصفي، وتم استخدام صيغة مؤشر كتلة الجسم لتقييم السمنة، ومقياس

الاكتئاب، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين السمنة والاكتئاب.

دراسة هوكنس وآخرون (Hawkins et al, 2018) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين مخاطر الاكتئاب والسمنة لدى الرجال السود واللاتينيين والآسيويين، في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (العمر - المستوى الاقتصادي - الحالة الاجتماعية)، وتكونت العينة من (١٣٦٣) من الرجال المقيمين بالولايات المتحدة الأمريكية، وطبق المنهج الوصفي، وتم استخدام مقياس الاكتئاب، وقياس مؤشر كتلة الجسم، حيث اختيرت العينة على أساس (مؤشر كتلة الجسم أكبر من أو يساوي ٣٠)، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية بين الاكتئاب والسمنة، كما تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة تعزى إلى العرق لصالح الآسيويين، ثم يليهم اللاتينيين مقارنة بالسود، كما تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة تعزى لمتغير العمر، لصالح العمر الأكبر، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى الاقتصادي تعزى للمستوى الاقتصادي الأعلى، كما تبين عدم وجود فروق تعزى للحالة الاجتماعية.

دراسة شرافي (Sharafi et al, 2020) التي هدفت إلى لتقييم ارتباط القلق والاكتئاب مع مؤشر كتلة الجسم، وتكونت العينة من (٧٣٢) فرداً من مرضى السمنة بمستشفيات طهران ممن يعانون من زيادة الوزن، طبق المنهج الوصفي، تم استخدام مقياسي الاكتئاب والقلق، وقياس مؤشر كتلة الجسم ((BMI)، والنسبة المئوية للدهون ((PBF)، والكتلة اللينة ((SLM)، وقد

أظهرت النتائج وجود علاقة بين الاكتئاب والقلق وزيادة مؤشر كتلة الجسم لدى عينة الدراسة، فكلما زاد مؤشر كتلة الجسم زاد القلق والاكتئاب. دراسة جولفيد وآخرين (Goldfelid et al, 2010) التي هدفت إلى تحري العلاقة بين الوزن وصورة الجسم وسلوك الأكل والأعراض الاكتئابية لدى الطلاب، وتكونت العينة من (١٥٩٠) مقسمة إلى (٦٨٣) طالبًا، و(٩٠٧) طالبة من المرحلتين المتوسطة والثانوية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، تم استخدام استبيانات صورة الجسم، وسلوك الأكل والأعراض الاكتئابية، كما تم استخدام مؤشر كتلة الجسم، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين صورة الجسم وتصنيف الوزن، كما أظهرت أن الأعراض الاكتئابية جاءت على التوالي لصالح مفرطي السمنة يليها أصحاب زيادة الوزن ثم الطلاب ذوي الوزن الطبيعي، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري العمر والجنس.

دراسة الشقيرات (٢٠١٢) التي هدفت إلى التعرف على الفروق الجنسية، والعلاقة بين تقدير الجسم والاكتئاب والمخاوف المرضية، وتقدير الذات لدى عينة من طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (٤٨٧) من طلاب الجامعة، مقسمة إلى (١٥٩) طالبًا و(٣٢٨) طالبة، طُبّق المنهج الوصفي، ومن الأدوات المستخدمة، مقياس تقدير الجسم، ومقياس الاكتئاب، ومقياس المخاوف الاجتماعية، ومقياس تقدير الذات، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في تقدير الجسم وتقدير الذات، بينما تبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الجنسين على مقياسي المخاوف

المرضية والاكْتئاب لصالح الإناث، كما تبين وجود ارتباط دال إحصائياً بين تقدير الجسم وكل من الاكْتئاب وتقدير الذات، وكان الارتباط ضعيفاً لدى الإناث، كما تبين وجود ارتباط دال إحصائياً بين تقدير الذات والمخاوف الاجتماعية والاكْتئاب، وكان الارتباط أكبر لدى الذكور، كما أشارت الدراسة إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين الاكْتئاب وتقدير الجسم لدى الجنسين، وكان الارتباط لدى الإناث أكبر.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تبين للباحثة من خلال عرض الدراسات السابقة أن هناك اتفاق بين العديد من الدراسات على وجود علاقة بين السمعة وبعض الإضطرابات النفسية والاجتماعية، وقد أتفقت الدراسة الحالية مع دراسات ما وآخرين (Ma et al, 2017) التي توصلت إلى أن الأشخاص المصابين بالاكْتئاب هم أصحاب الكتلة الجسمية الأعلى (البدناء)، ومنان وآخرين (Mannan et al, 2016) التي توصلت إلى أن وجود علاقة بين السمعة والاكْتئاب، كما أثبتت إلى أن الإناث هم الأكثر عرضة للإصابة بالسمعة والاكْتئاب مقارنةً بالذكور وهوكنس وآخرين (Hawkins et al, 2018) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية بين الاكْتئاب والسمعة، شرافي (Sharafi et al, 2020) التي توصلت النتائج إلى وجود علاقة بين الاكْتئاب والقلق وزيادة مؤشر كتلة الجسم لدى عينة الدراسة، والشقيرات (٢٠١٢) حيث تبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الجنسين على مقياسي المخاوف المرضية والاكْتئاب لصالح الإناث، بينما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة، عسكري

(Askari,2013) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين السمنة والاكتئاب، جولفيد وآخرون (Goldfelid et al, 2010) التي توصلت لعدم وجود تعزى لمتغير الجنس.

فروض الدراسة:

١. توجد فروق بين متوسطي درجات طلاب جامعة شقراء على مقياس الاكتئاب، نتيجة اختلاف مستوى السمنة (قليلي السمنة - متوسطي السمنة - مفرطي السمنة)؟.

٢. هل توجد فروق بين متوسطي درجات طلاب جامعة شقراء على مقياس الاكتئاب نتيجة اختلاف النوع (ذكور/ إناث)؟.

٣. "هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب جامعة شقراء على مقياس الاكتئاب نتيجة التفاعل بين مستوى السمنة (قليلي السمنة - متوسطي السمنة - مفرطي السمنة) والنوع (ذكور/ إناث)؟".

منهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المقارن للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فروضها، فيما يتعلق بالاكتئاب والبدانة.

مجتمع الدراسة:

- تكون مجتمع الدراسة من كل طلاب جامعة الشقراء ذوي السمنة.
- تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٨٠) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة شقراء، طُبق عليهم الاختبارات المستخدمة في هذه الدراسة، للتأكد من صدق وثبات الأدوات (الخصائص السيكومترية).

عينة الدراسة:

تكونت عينة البحث النهائية من (١٨٠) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة شقراء، تم اختيارهم بالطريقة القصدية من بين مجتمع الدراسة وتقسيمهم إلى ثلاثة أقسام (بناء على مؤشر كتلة الجسم BMI) كالتالي:

- (٦٠) قليلي السمنة بواقع (٣٠ ذكور و ٣٠ إناث).
- (٦٠) متوسطي السمنة بواقع (٣٠ ذكور و ٣٠ إناث).
- (٦٠) المفرطي السمنة بواقع (٣٠ ذكور و ٣٠ إناث).

أدوات الدراسة:

استمارة جمع البيانات لحساب مؤشر كتلة الجسم:

قامت الباحثة بتصميم استمارة كالتالي:

- ١- استمارة جمع البيانات، التي شملت المعلومات عن كل طالب وطالبة كالتالي (الاسم (اختياري) - النوع - الفرقة الدراسية - الطول - الوزن - كتلة الجسم - مؤشر كتلة الجسم - مساحة سطح الجسم)
- أ- مؤشر كتلة الجسم (BMI) كجم/م^٢ = كتلة الجسم (الوزن بالكجم) ÷ (الطول (م)^٢، وتم تقسيم الطلاب إلى ثلاث مجموعات طلاب وطالبات

قليلي السمنة، ويكون ناتج مؤشر كتلة الجسم (٣٠ : ٣٤,٩٩). (Abo El- Maaty et al,2019)

ب- طلاب وطالبات متوسطي السمنة، ويكون ناتج مؤشر كتلة الجسم (٣٥ : ٣٩,٩٩).

ج- طلاب وطالبات مفرطي السمنة، ويكون ناتج مؤشر كتلة الجسم من (٤٠) فأكثر.

٢- تم إجراء القياس في الفترة الصباحية، وقبل تناول الطلاب أي أطعمة، لعدد (٤٠٠) طالب وطالبة، وتم انتقاء العينة المختارة منهم لتطبيق أدوات البحث، تبعًا لمؤشر الكتلة المطلوب.

٣- جميع المقاييس المستخدمة صادقة وثابتة، وتم استخدامها في بحوث علمية منشورة عالميًا سابقة للبحث الحالي، وتم مراجعة بعض الأطباء المتخصصين في السمنة لوضع شروط ومعايير القياس.
أدوات الدراسة:

١- مقياس الاكتئاب

مر هذا المقياس بعدة خطوات نوضحها فيما يلي:

الدراسة الاستطلاعية:

تتضمن الدراسة الاستطلاعية جمع مصادر المعرفة المرتبطة بالمقياس، سواء أكان ذلك من خلال تحليل النظريات، أو تنفيذ الدراسات والمقاييس، أو الوقوف على الملاحظات الميدانية من قبل الخبراء، ويمكن الكشف عن ذلك فيما يلي:

١- دراسة وتحليل النظريات والبحوث السابقة:

حيث يعتمد القياس النفسي، وبحوث ميدانية تختبر صلاحيته وكفاءته، ومن ثم جاءت ضرورة تحليل النظريات والبحوث المرتبطة بالصحة النفسية، وذلك بهدف معرفة وجهات النظر المختلفة في تفسير هذا المفهوم، مما يساعد على استخلاص مجالات ومكونات الظاهرة، وتحديد التعريف الإجرائي، ويعد ذلك خطوة أساسية لبناء المقياس وتحديد مكوناته.

٢- الاطلاع على المقاييس والاختبارات السابقة:

تم الاطلاع على المقاييس السابقة التي فحصت الاكتئاب لدى الشباب، بهدف الاستفادة منها في تحديد مكونات المقياس، والتعرف بصورة عملية على كيفية كتابة بنود المقياس كمقاييس (حافظ، وآخرون، ٢٠١٧)، (الشيؤون، ٢٠١١).

٣- تكوين المفردات وصياغة عبارات المقياس:

تم صياغة عبارات المقياس في ضوء مصادر المعرفة السابقة، وبناء على التعريفات الإجرائية الخاصة بكل مكون، وصيغت عبارات المقياس (٤٦ عبارة) بلغة عربية سهلة واضحة غير موحية أو مزدوجة المعنى.

٤- تحكيم المقياس:

عرض المقياس على (ن=١٠) من الاختصاصيين في علم النفس والصحة النفسية، بهدف الوقوف على مدى ملاءمتها، وصقل الصياغة بما يتناسب مع العينة المدروسة.

٥- الصورة النهائية للمقياس أربعين عبارة موزعة على أربعة أبعاد:

البعد الأول: الانسحاب ويتضمن (٩) عبارات.

البعد الثاني: اليأس ويتضمن (١٠) عبارات.

البعد الثالث: الثقة بالنفس ويتضمن (٩) عبارات.

البعد الرابع: الأعراض الجسمية ويتضمن (١٢) عبارة.

٦- طريقة تصحيح المقياس: تم استجابة المفحوصين على عبارات المقياس من خلال ثلاث استجابات (دائمًا - أحيانًا - أبدًا)، وتأخذ درجات (٣ - ٢ - ١) على التوالي.

الخصائص السيكومترية لمقياس الاكتئاب لدى الطلاب:

قامت الباحثة بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية (الصدق - الثبات - الاتساق الداخلي) للمقياس كالاتي:

أولاً: صدق المقياس

اعتمدت الباحثة في هذا البحث على صدق المحكمين، وصدق المقارنة الطرفية وفيما يلي توضيح لذلك:

أ. صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية، وذلك لإبداء الرأي حول مدى انتماء العبارات للبعد التي تدرج تحته، وذلك وفقاً لبديلين (ملائمة/ غير ملائمة)، ومدى مناسبة العبارة للهدف العام من المقياس وفقاً لبديلين (مناسبة/ غير مناسبة)، ومدى وضوح العبارات وفقاً لبديلين (واضحة/ غير واضحة)، واقتراح التعديل بما يروونه مناسباً سواء بالحذف أو بالإضافة، وبناءً على آرائهم

قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمون بنسبة ٨٠٪ فأكثر.

وبناء على الملاحظات التي أبدتها المحكمون فقد تم الإبقاء على جميع العبارات الواردة بالمقياس، والتي أجمع عليها الخبراء بأنها مناسبة لقياس الاكتئاب لدى الطلاب، وقد تم استخدام معادلة كوبر Cooper لحساب (الياسري، ٢٠١٠، ١٠٨)، وقد بلغت نسبة الاتفاق على المقياس ككل (٩٣,٤٦٪) وهي نسبة مرتفعة تدل على صلاحية المقياس، وذلك بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، والتي تضمنت تعديل في صياغة بعض عبارات المقياس، وبذلك فقد أصبح المقياس بعد إجراء تعديلات السادة المحكمين مكوناً من أربعين مفردة موزعة على أربعة أبعاد.

ب. صدق المقارنة الطرفية:

تم ترتيب الدرجات الكلية للمقياس ترتيباً تنازلياً، وأخذ أعلى وأدنى ٢٧٪ من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٧٪ الطلاب المرتفعين في مقياس الاكتئاب، وتمثل مجموعة أدنى ٢٧٪ من الدرجات الطلاب المنخفضين في مقياس الاكتئاب، وذلك باستخدام اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين في المقارنة بين المتوسطات لمعرفة معاملات التمييز بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الاكتئاب، كما هو موضح بالجدول التالي(٢):

جدول (٢)

دلالة الفروق بين درجات المجموعات الطرفية (الإرباعي الأعلى، والإرباعي الأدنى)
في مقياس الاكتئاب

مستوى الدلالة	قيمة الدلالة Sig	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ج.د)	مجموعة الإرباعي الأدنى (منخفضي اكتئاب) ن = ٢٢		مجموعة الإرباعي الأعلى (مرتفعي الاكتئاب) ن = ٢٢	
				متوسط الدرجات المعياري	الانحراف المتوسط	متوسط الدرجات المعياري	الانحراف المتوسط
دالة عند مستوى (٠,٠١)	٠,٠٠	٢٦,٩٦	٤٢	٦,٣٦	٤٩,٩١	٨,٤٧	١١٠,٨٢

يتضح من الجدول رقم (٢):

أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات مجموعة الإرباعي الأعلى ومتوسطات درجات مجموعة الإرباعي الأدنى في مقياس الاكتئاب، كما أن قيمة (ت) المحسوبة دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على الصدق التمييزي للمقياس، وهذا يعني تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

ثانيًا: ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس بطرق معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق، كما يلي:

أ. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α): استخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات المقياس، وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٨٠)

طالبًا وطالبة من طلاب جامعة شقراء، ويوضح جدول (٣) معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك الدرجة الكلية باستخدام معامل ألفا، وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٩٧).

جدول (٣)

قيم معامل الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس الاكتئاب وللمقياس ككل باستخدام طريقة ألفا كرونباخ

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الانسحاب	٩	٠,٩٢
اليأس	١٠	٠,٩٣
الثقة بالنفس	٩	٠,٩١
الأعراض الجسمية	١٢	٠,٩١
المقياس ككل	٤٠	٠,٩٧

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، ويمكن الوثوق به، كما أنه صالح للتطبيق.

أ. التجزئة النصفية Split Half:

كما تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، إذ تم تفرغ درجات العينة البالغ عددها (٨٠) طالبًا وطالبة، ثم قسمت الدرجات في كل بعد إلى نصفين (الفقرات الفردية والزوجية)، وتم بعد ذلك استخراج معاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين درجات النصفين في الاستبانة

ككل، تم تصحيحها باستخدام معادلة (سبيرمان - براون)، ثم تم استخدام معادلة جوتمان كما هو موضح في الجدول (٤):

جدول (٤)

قيم معامل الثبات لمقياس الاكتئاب بطريقة التجزئة النصفية

المقياس	الثبات باستخدام معامل بيرسون	معامل الثبات بعد التصحيح (سبيرمان - براون)	معامل جوتمان
الاكتئاب	٠,٩٦	٠,٩٨	٠,٩٨

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، ويمكن الوثوق به، كما أنه صالح للتطبيق.

ج. إعادة التطبيق Test-retest:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق Test-retest، حيث قامت الباحثة بإعادة تطبيق الاختبار بعد عشرين يوماً من التطبيق الأول على عدد ثمانين طالباً وطالبة من طلاب جامعة شقراء، وقد وصلت قيمة معامل الثبات إلى (٠,٨٧).

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لمقياس الاكتئاب لدى الطلاب، ومن ثم ثبات المقياس ككل، وهذا يعني أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

ثالثاً: الاتساق الداخلي

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الاكتئاب من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية التي قوامها (٨٠) طالباً وطالبة من طلاب جامعة الشقراء، وذلك كما يلي:

(١) حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد كل على حدة.

(٢) حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل.

(٣) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل.

وفيما يلي توضيح لذلك كل على حدة:

١. حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد كل على حدة:

تم حساب معامل الارتباط بين عبارات مقياس الاكتئاب والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس كل على حدة، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson، وهو كما يتضح في الجدول التالي (٥):

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين عبارات مقياس الاكتئاب ودرجات الأبعاد كل بعد على حدة

البعد الرابع الأعراض الجسمية		البعد الثالث الثقة بالنفس		البعد الثاني اليأس		البعد الأول الانسحاب	
معامل ارتباط العبرة بالدرجة الكلية للبعد	العبرة	معامل ارتباط العبرة بالدرجة الكلية للبعد	العبرة	معامل ارتباط العبرة بالدرجة الكلية للبعد	العبرة	معامل ارتباط العبرة بالدرجة الكلية للبعد	العبرة
**٠,٦٦	١	**٠,٧٤	١	**٠,٨٣	١	**٠,٨٣	١
**٠,٨٨	٢	**٠,٨٦	٢	**٠,٧٨	٢	**٠,٦٢	٢
**٠,٧٨	٣	**٠,٧٧	٣	**٠,٧٢	٣	**٠,٧٧	٣
**٠,٧٠	٤	**٠,٨١	٤	**٠,٨٧	٤	**٠,٨١	٤
**٠,٦٤	٥	**٠,٨٢	٥	**٠,٨٦	٥	**٠,٨٥	٥
**٠,٧١	٦	**٠,٧٥	٦	**٠,٨١	٦	**٠,٨٥	٦
**٠,٧٦	٧	**٠,٧٤	٧	**٠,٨٥	٧	**٠,٨٣	٧
**٠,٥٨	٨	**٠,٨١	٨	**٠,٧٦	٨	**٠,٧٢	٨
**٠,٦٧	٩	**٠,٦٧	٩	**٠,٦٢	٩	**٠,٨٤	٩
**٠,٨٢	١٠			**٠,٧٧	١٠		
**٠,٨٥	١١						
**٠,٦٩	١٢						

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٥) أن معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية لكل بعد على حدة انحصرت بين (٠,٥٨)، و(٠,٨٨)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

٢. حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل:

تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد مقياس الاكتئاب كل على حدة، والدرجة الكلية للمقياس ككل، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson، وهو كما يتضح في الجدول التالي (٦):

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الاكتئاب

والدرجة الكلية للمقياس ككل

معامل الارتباط	أبعاد المقياس
**٠,٩٦	الانسحاب
**٠,٩٧	اليأس
**٠,٩٦	الثقة بالنفس
**٠,٩٦	الأعراض الجسمية

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٦) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده تراوحت ما بين (٠,٩٦)، و(٠,٩٧) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

وبناءً على ما سبق يتضح من الجداول السابقة (٤) (٥) (٦) أن معاملات الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية لكل بعد على حدة، وأيضاً بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)،

وهو ما يدل على ترابط وتماسك العبارات والأبعاد والدرجة الكلية، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي.

إجراءات الدراسة:

- الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات والبحوث المتعلقة بمتغيرات البحث (السمنة، والاكتئاب).
- إعداد أدوات البحث والتي تتضمن مقياس الاكتئاب.
- التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث.
- التطبيق أدوات البحث.
- اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للبحث.
- مناقشة النتائج وتفسيرها.
- اقتراح البحوث والتوصيات في ضوء نتائج البحث.

نتائج الدراسة:

يتم - فيما يلي - عرض للنتائج التي أسفرت عنها تجربة البحث الميدانية، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة البحث واختبار صحة كل فرض من فروض البحث، ثم تفسير ومناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة، ويتم - فيما يلي - التحقق من صحة فروضه.

ولاختبار صحة الفروض البحثية بمقياس الاكتئاب استخدمت الباحثة أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه (2×3) باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (version 22)، وقد تم ذلك كالآتي:

تم تطبيق الإحصاء الوصفي للمجموعات الستة في مقياس الاكتئاب،
والجدول التالي (٧) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لتطبيق المقياس:

جدول (٧)

حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس الاكتئاب

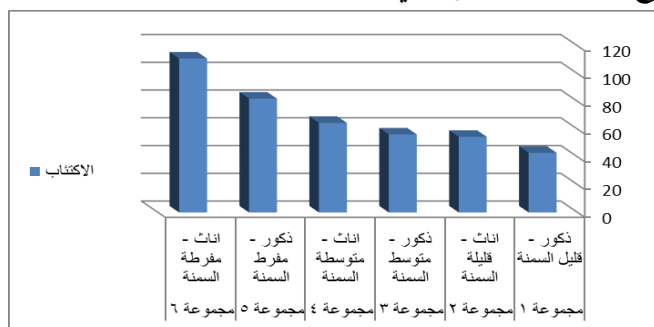
المجموع	النوع		المتغير
	إناث	ذكور	
م = ٤٩,١٥ ع = ٦,٠٩ ن = ٦٠	م = ٥٤,٥٠ ع = ٣,٢٣ ن = ٣٠	م = ٤٣,٠٠ ع = ٢,٤٢ ن = ٣٠	قليلي السمنة
م = ٦٠,٣٧ ع = ٥,٤٩ ن = ٦٠	م = ٦٤,٥٣ ع = ٤,١٠ ن = ٣٠	م = ٥٦,٢٠ ع = ٢,٩٢ ن = ٣٠	متوسطي السمنة
م = ٩٦,٤٥ ع = ١٥,٣٧ ن = ٦٠	م = ١١٠,٩٠ ع = ٥,٢٩ ن = ٣٠	م = ٨٢,٠٠ ع = ٤,٥٧ ن = ٣٠	مفرطي السمنة
م = ٦٨,٦٦ ع = ٢٢,٥٧ ن = ١٨٠	م = ٧٦,٦٤ ع = ٢٥,٠٦ ن = ٩٠	م = ٦٠,٦٧ ع = ١٦,٣٥ ن = ٩٠	المجموع

يوضح الجدول (٧) السابق نتائج الإحصاء الوصفي للمجموعات الستة بالنسبة لمقياس الاكتئاب، ويلاحظ أن هناك فرقاً واضحاً بين متوسطي درجات الكسب المعدل بالنسبة للمتغير الأول موضع البحث الحالي، وهو مستوى السمنة (قليلي السمنة/ متوسطي السمنة/ مفرطي السمنة)، حيث بلغ متوسط درجة الكسب المعدل في مقياس الاكتئاب لمجموعة قليلي السمنة (٤٩,١٥)، وبلغ متوسط درجة الكسب المعدل في الاكتئاب لمجموعة

متوسطي السمنة (٦٠,٣٧)، بينما وجد أن درجة الكسب المعدل في الاكتئاب لمجموعة مفرطي السمنة (٩٦,٤٥)، وكذلك وجد فرق واضح بين متوسطي درجات الكسب المعدل بالنسبة للمتغير الثاني موضع البحث الحالي، وهو النوع (ذكور - إناث) حيث بلغ متوسط درجة الكسب المعدل في مقياس الاكتئاب لمجموعة الذكور (٦٠,٦٧)، وبلغ متوسط درجة الكسب في مقياس الاكتئاب لمجموعة الإناث (٧٦,٦٤).

كما يلاحظ من البيانات التي يعرضها جدول (٧) أن هناك اختلافاً بين متوسطات المجموعات الستة في إطار التفاعل بينها، وهي كما يلي: مجموعة ذكور قليل السمنة (٤٣,٠٠)، بينما بلغت مجموعة إناث قليل السمنة (٥٤,٥٠)، في حين أن مجموعة الذكور متوسطي السمنة كان (٥٦,٢٠)، بينما جاء متوسط مجموعة الإناث متوسطي السمنة كان (٦٤,٥٣)، كما جاء متوسط مجموعة مفرطي السمنة (٨٢,٠٠)، في حين أن متوسط مجموعة الإناث مفرطي السمنة كان (١١٠,٩٠). الإناث مفرطي السمنة كان (١١٠,٩٠).

وهو ما يتضح من خلال الشكل التالي (١):



شكل (١) متوسطات درجات المجموعات الستة في مقياس الاكتئاب

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين هذه المتوسطات أم لا، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتلازم، والجدول التالي (٨) يوضح نتائج ذلك التحليل لدرجات أفراد عينة البحث في مقياس الاكتئاب:

جدول (٨)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه (٣×٢) لدرجات أفراد العينة على مقياس الاكتئاب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة	مربع آيتا	حجم الأثر
النوع	١١٤٨٨,٠٢	١	١١٤٨٨,٠٢	٧٥٩,١	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٨١	كبير
مستوى السمعة	٧٣٣٠٢,٢١	٢	٣٦٦١,١	٢٤٢١,٨١	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٩٦	كبير
التفاعل بينهما النوع × السمعة	٣٧٩٩,١٤	٢	١٨٩٩,٥٧	١٢٥,٥١	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٥٩١	كبير
الخطأ	٢٦٣٣,٢٦	١٧٤	١٥,١٣					
الكلي	٩١٢٢٢,٦٤	١٨٠						

وباستقراء النتائج وبالتحديد في السطر المرتبط بالسمعة يتضح أن قيمة (ف) بلغت (٢٤٢١,٨١)، حيث إن هذه القيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين

مجموعات الدراسة في متوسط درجات مقياس الاكتئاب، راجعة إلى تأثير مستوى السمنة (قليلي السمنة/ متوسطي السمنة/ مفراطي السمنة).

وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس الاكتئاب راجع لاختلاف مستوى السمنة (قليلي السمنة/ متوسطي السمنة/ مفراطي السمنة) بصرف النظر عن النوع (ذكور/ إناث).

كما أشارت نتائج جدول (٨) إلى أن حجم تأثير مستوى السمنة جاء كبيراً حيث وصلت قيمة مربع آيتا إلى (٠,٩٦)، وهو ما يدل على التأثير الكبير لمستوى السمنة في الشعور بالاكتئاب لدى عينة البحث.

حيث إن مفهوم حجم التأثير يركز على الفرق أو حجم الارتباط بغض النظر عن مدى الثقة التي نضعها في النتائج، ويتحدد حجم التأثير، وما إذا كان صغيراً أو متوسطاً أو كبيراً.

ولتحديد اتجاه الفرق قامت الباحثة بعمل مقارنة ثنائية البعد بين المتوسطات باستخدام اختبار توكي Tukey للمقارنات البعدية، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار الفروق بين المتوسطات للمجموعات في مقياس الاكتئاب نتيجة للاختلاف في مستوى البدانة (قليل السمنة/ متوسط السمنة/ مفراط السمنة). بصرف النظر عن جنس الطلاب (ذكور/ إناث).

وبالبحث عن موضع الفروق بين المجموعات نتيجة للاختلاف في مستوى السمنة، فقد تم استخدام اختبار توكي Tukey للمقارنات البعدية والتي يوضحها الجدول التالي (٩):

جدول (٩)

نتائج اختبار توكي Tukey للمقارنات البعدية في مقياس الاكتئاب نتيجة لاختلاف مستوى السمنة

مفرط السمنة	متوسط السمنة	قليل السمنة	المتوسطات	مستوى السمنة
*٤٧,٣٠	*١١,٢٢	-	٤٩,١٥	قليل السمنة
*٣٦,٠٨	-	-	٦٠,٣٧	متوسط السمنة
-	-	-	٩٦,٤٥	مفرط السمنة

(*) دالة عند مستوى (٠,٠١)

وتشير نتائج الجدول رقم (٩) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين مجموعة قليل السمنة ومجموعة متوسط السمنة لصالح مجموعة قليل السمنة، حيث يكون مستوى الاكتئاب لديه أقل من مجموعة متوسط السمنة، كما ظهر وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين مجموعة قلبي السمنة ومجموعة مفرطي السمنة لصالح مجموعة قلبي السمنة، حيث يكون مستوى الاكتئاب لديه أقل من مجموعة مفرطي السمنة، كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين مجموعة متوسطي السمنة ومجموعة مفرطي السمنة لصالح مجموعة متوسطي السمنة، حيث يكون مستوى الاكتئاب لديهم أقل من مجموعة مفرطي السمنة، وهو ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في مقياس الاكتئاب نتيجة لاختلاف

مستوى السمنة لدى الطلاب (قليبي السمنة/ متوسطي السمنة/مفرطي السمنة)، بصرف النظر عن جنس الطلاب (ذكور/ إناث). وبناء على ما تقدم تم قبول الفرض الأول الذي ينص على إنه " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب جامعة شقراء على مقياس الاكتئاب نتيجة اختلاف مستوى السمنة (قليبي السمنة - متوسطي السمنة - مفراطي السمنة).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء بعض النظريات النفسية التي تناولت الاكتئاب فحسب النظرية التحليلية، فالإكتئاب يحدث نتيجة لفقدان موضوع الحب مما يولد نوعاً شديداً من الغضب يوجه للذات ويهددها، وينتج عنه نوع من معاقبة الذات مصحوباً بخبرة اكتئابية تكون غالباً لاشعورية، وسببها الرغبة في استعادة الحب. (بشرى، ٢٠٠٧)

حيث تعتبر المدرسة التحليلية الاكتئاب هو ما يتم نتيجة لعملية الصراع بين الدوافع والرغبات من جهة والجوانب الوجدانية من جهة أخرى. (عبد الفتاح، ٢٠١٠)

كما ترجع الباحثة تفسير هذه النتيجة إلى الاتفاق مع دراسة ما وآخرين (Ma et al, 2017) التي توصلت إلى أن الأشخاص المصابين بالاكتئاب هم أصحاب الكتلة الجسمية الأعلى (البدناء)، وأن نسبة الاكتئاب ترتفع مع ارتفاع مؤشر كتلة الجسم.

ودراسة شرافي (Sharafi et al, 2020) التي توصلت إلى وجود علاقة بين الاكتئاب والقلق وزيادة مؤشر كتلة الجسم لدى عينة الدراسة، فكلما زاد مؤشر كتلة الجسم زاد القلق والاكتئاب.

ودراسة جولفيد وآخريين (Goldfelid et al, 2010) التي توصلت إلى أن الأعراض الاكتئابية جاءت على التوالي لصالح مفرطي السمنة يليها أصحاب زيادة الوزن ثم الطلاب ذوي الوزن الطبيعي.

وترى الباحثة أنه كلما زادت العوائق لدى الطلاب ذوي الانعزال والتباعد عن الآخرين، فتفاوت درجات السمنة، هو ما يترتب عليه تفاوت الأعراض والمعوقات، فالطالب أو الطالبة الذين يعانون من جزء قليل من السمنة قد يكون قادرًا على إخفائها بالملابس الفضفاضة، وقد يكون لديهم أمل في فقدانها بغير مجهود كبير، من خلال اتباع نظام غذائي مناسب، وممارسة رياضة خفيفة دون اللجوء للعلاجات الكيميائية، أو إجراء العمليات الجراحية، كذلك فإن الحركة تكون أيسر لدى الطلاب ذوي السمنة المتوسطة والمفرطة، وبالتالي قد ييسر لهم بعض الأمور كالتنزه أو الالتحاق ببعض الرياضات الخفيفة التي قد لا تمثل مجهودًا شاقًا بالنسبة لهم.

وباستقراء النتائج وبالتحديد في السطر المرتبط بالنوع يتضح أن قيمة (ف) بلغت (٧٥٩,١)، حيث إن هذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين مجموعات البحث في متوسط درجات مقياس الاكتئاب راجعة إلى تأثير عامل النوع (ذكور/ إناث).

وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس الاكتئاب راجع إلى تأثير النوع بصرف النظر عن مستوى السمنة (قليلي السمنة/متوسطي السمنة/مفرطي السمنة)

كما أشارت نتائج جدول (٨) إلى أن حجم تأثير عامل النوع جاء كبيراً، حيث وصلت قيمة مربع آيتا إلى (٠,٨١) وهو ما يدل على التأثير الكبير لعامل النوع في مستوى الاكتئاب لدى الطلاب والطالبات بجامعة شقراء.

ولتحديد اتجاه الفرق تم حساب متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث، حيث بلغت قيمة متوسطات درجات الطلاب الذكور (٦٠,٦٧)، بينما بلغ متوسطات درجات الطالبات الإناث (٧٦,٦٤)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في مقياس الاكتئاب لصالح الذكور الذين جاءت درجاتهم على مقياس الاكتئاب أقل من الإناث بصرف النظر عن مستوى السمنة (قليلي السمنة/متوسطي السمنة/مفرطي السمنة).

وبناء على ما تقدم تم قبول الفرض الثاني الذي ينص على إنه " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب جامعة شقراء على مقياس الاكتئاب نتيجة اختلاف النوع (ذكور/ إناث)".

وتفسر الباحثة ذلك في ضوء أهمية وتعدد الأضرار التي تصيب الأناث مقارنةً بالذكور، فقد يحدث لدى الإناث من جراء الإصابة بالسمنة بعض الأضرار الصحية التي قد تتسبب في تأخر عملية الحمل لدى بعض الفتيات،

أو بعض الأضرار النفسية والاجتماعية، كعزوف النوع الآخر عن الارتباط بهن، وهذا ما يمثل أهمية قصوى للطالبات أكثر من الطلاب، فحسب نظرة المجتمعات وتبعاً للعادات والأعراف بالمجتمعات العربية والمجتمع السعودي، يفترض أن يتم ارتباط وزواج الفتيات بسن صغير، بينما قد لا تكون النظرة بنفس الأهمية بالنسبة للشباب.

كما أن فطرة الفتيات وحرصهن على الاهتمام بالمظهر تُعد أكثر من الشباب، وتمثل السمعة إحدى مشكلات عدم الأناقة والقدرة على مواكبة الموضة بالنسبة للفتيات، وعدم الظهور بمظهر لائق أو مماثل لزميلتها، مما يسبب لهن ضيقاً وحرَجاً شديداً لظهورهن بمظهر ونمط ملابس متشابهة إلى حدٍ ما.

كما قد تفرض السمعة على الفتيات ارتداء أحذية طيبة تفتقد في نظرهن للجمال والشياكة، مما يشعرهن بالحرج، خاصةً إذا كانت الفتاة قصيرة القامة، بينما لا يمثل هذا أهمية للذكور.

كما ترجع الباحثة تفسير هذه النتيجة في ضوء بعض الدراسات السابقة كدراسة منان وآخرين (Mannan et al,2016) التي توصلت إلى أن الإناث هم الأكثر عرضةً للإصابة بالاكنتاب مقارنةً بالذكور.

ودراسة الشقيرات (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن هناك علاقة بين الاكنتاب وتقدير قوة الجسم لدى الجنسين، وكان الارتباط لدى الإناث أكبر.

وباستقراء النتائج في جدول (٨) وبالتحديد في السطر المرتبط بالتفاعل بين النوع ومستوى السمعة، يتضح أن قيمة (ف) بلغت (١٢٥,٥١)، حيث

إن هذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى إنه يوجد تفاعل إحصائي دال بين عامل النوع (ذكور/ إناث) ومستوى السمنة (قليبي السمنة/ متوسطي السمنة/ مفرطي السمنة)، وهو ما يدل على وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في مقياس الاكتئاب نتيجة للتفاعل بين عامل النوع ومستوى السمنة.

وبناء على ما تقدم يتم قبول الفرض الثالث الذي ينص على إنه " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب جامعة شقراء على مقياس الاكتئاب نتيجة التفاعل بين مستوى السمنة (قليبي السمنة - متوسطي السمنة - مفرطي السمنة) والنوع (ذكور/ إناث)".

وبالبحث عن موضع الفروق بين المجموعات نتيجة للتفاعل بين عامل النوع (ذكور/ إناث) ومستوى البدانة (قليبي السمنة/ متوسطي السمنة/ مفرطي السمنة)، ظهرت النتائج كما يوضحها الجدول التالي (١٠):

جدول (١٠)

نتائج الفروق بين متوسطات المجموعات في مقياس الاكتئاب

دلالة الفروق بين المتوسطات	قيمة الدلالة	متوسط الفروق	المقارنات بين المجموعات	
دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)	٠,٠٠٠	*١٠,٧٠٠-	ذكور - إناث	قليبي السمنة
دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)	٠,٠٠٠	*١٠,٧٠٠	إناث - ذكور	
دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)	٠,٠٠٠	*٨,٣٣٣-	ذكور - إناث	متوسطي السمنة
دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)	٠,٠٠٠	*٨,٣٣٣	إناث - ذكور	

دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)	٠,٠٠٠	*٢٨,٩٠٠-	ذكور - إناث	مفرضي السمنة
دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)	٠,٠٠٠	*٢٨,٩٠٠	إناث - ذكور	

وتشير نتائج جدول (١٠) إلى:

• وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة الطلاب قليلي السمنة والطالبات قليلات السمنة، لصالح مجموعة الطلاب الذكور قليلي السمنة الذين جاءت درجاتهم على مقياس الاكتئاب أقل من مجموعة الطالبات الإناث قليلات السمنة اللاتي جاءت درجاتهن أكبر على مقياس الاكتئاب، مما يشير إلى أن السمنة أثرت بشكل أكبر على الطالبات الإناث وأصابتهن بالاكتئاب بدرجة أكبر.

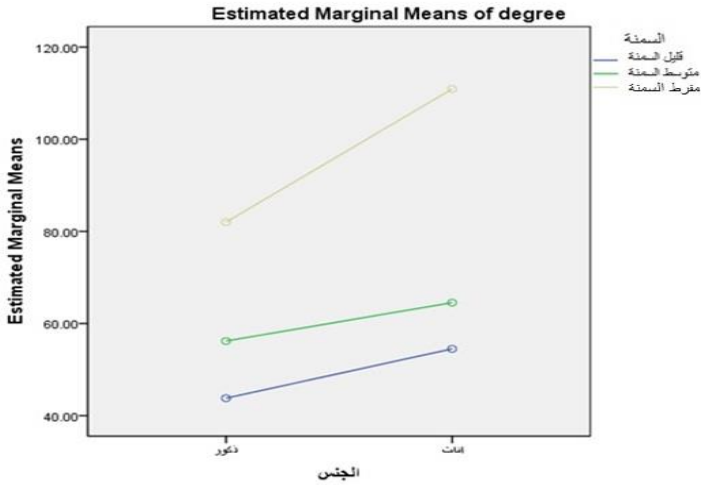
• وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة الطلاب متوسطي السمنة والطالبات متوسطات السمنة لصالح مجموعة لصالح مجموعة الطلاب الذكور متوسطي السمنة، الذين جاءت درجاتهم على مقياس الاكتئاب أقل من مجموعة الطالبات الإناث متوسطات السمنة اللاتي جاءت درجاتهن أكبر على مقياس الاكتئاب، مما يشير إلى أن البدانة أثرت بشكل أكبر على الطالبات الإناث وأصابتهن بالاكتئاب بدرجة أكبر.

• وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة الطلاب مفرضي السمنة والطالبات عاليات البدانة مفرضات السمنة، لصالح مجموعة الطلاب الذكور مفرضي السمنة الذين جاءت

درجاتهم على مقياس الاكتئاب أقل من مجموعة الطالبات الإناث المفرطات السمنة اللاتي جاءت درجاتهن أكبر على مقياس الاكتئاب، مما يشير إلى أن السمنة أثرت بشكل أكبر على الطالبات الإناث وأصابتهن بالاكتئاب بدرجة أكبر.

وتفسر الباحثة النتيجة الحالية في ضوء ما تم تفسيره في سابقاً بالفرض الأول والفرض الثاني، كما ترى الباحثة أن معدل كتلة الجسم وشدة السمنة، هي ما تفرض كم المعوقات أمام الطالبات، فقد تتمكن الطالبة التي تعاني من السمنة القليلة من إخفاء بعض الدهون، من خلال بعض الملابس الفضفاضة، كما يمكنها التأقلم مع صورة الجسم، كما قد يكون لديها المقدرة على التنزه وممارسة الأنشطة الرياضية من خلال الأندية الصحية، بينما قد تقل هذه المزايا لدى الطالبة متوسطة السمنة التي قد لا تتمكن من إخفاء السمنة من خلال الملابس، كما قد تنحسر لديها فرص التنزه بأماكن مختلفة، مما يدعها اختيار أماكن معينه ونشاط رياضي محدود، أما أصحاب السمنة المفرطة فقد يعانون من نظرات الآخرين لهم، وعزوف النوع الآخر عنهم، وعدم القدرة على الظهور بملابس تتسم بالعصرية والأناقة، مما يجعلهم في الحالة النفسية الأسوأ، كما قد تنصب اهتماماتهم على ارتياد أماكن الطعام فقط، وتعيقهم حركتهم من التنزه بمعظم الأماكن أو صعود الدرج، أو ممارسة الأنشطة الرياضية، والذهاب للنوادي الصحية، كما يكونون عرضة للوخم والوهن أكثر من الطالبات قليلي ومتوسطي السمنة، مما يجعلهن في حالة شديدة من الاكتئاب.

والشكل التالي (٢) يوضح نمط التفاعل بين عامل النوع (ذكور/ إناث) ومستوى السمنة (قليلي السمنة/ متوسطي السمنة/ مفرطي السمنة).



شكل (٢)

يوضح نمط التفاعل بين عامل النوع ومستوى الاكتئاب عند تطبيق مقياس الاكتئاب

توصيات الدراسة:

توصي الدراسة الحالية باتخاذ التدابير والإجراءات المتمثلة في:

- ١ - العمل على عقد ندوات مدرسية للتوعية بمخاطر السمنة.
- ٢ - تبني الجامعات مسابقات لرياضة المشي (الماراسون)
- ٣ - التسلط الإعلامي على أضرار السمنة.

البحوث والدراسات المقترحة:

تقترح الباحثة في ضوء نتائج الدراسة الحالية تقديم الباحثين للبحوث التالية:

- ١ - فاعلية برنامج إرشادي للعلاج بالمعنى لتخفيف حدة القلق الاجتماعي لدى عينة من الطلاب ذوي السمنة.
- ٢ - فاعلية برنامج تكاملي لتنمية السلوك الصحي لدى الطلاب ذوي السمنة.
- ٣ - العلاقة بين الحجل والاكتئاب لدى عينة من الشباب ذوي السمنة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، عبد الستار (٢٠٠٨). الاكتئاب والكدر النفسي فهمه وأساليب علاجه منظور معرفي-نفسى. ط٢. القاهرة: دار الكتب.
- إبراهيم، هشام ؛ والغويري الآء (٢٠١٨). الالكسيثيميا وعلاقتها بالسمنة لدى الإناث بالأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٣٢(١)، ١٩٨-٢٢٠.
- أبو زيد، رباب عبد الحليم (٢٠١٧). السمنة وعلاقتها بتقدير الذات والرضا عن الحياة لدى طالبات الجامعة، مجلة البحث العلمي في التربية، ١٨(٣)، ٥٦٩-٥٩٤.
- بحري، هاشم (٢٠١٦). الدين والصحة النفسية. القاهرة: مكتبة جامعة الأزهر.
- بشرى، صموئيل (٢٠٠٧). الاكتئاب والعلاج بالواقع. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- بلقاسم، شاري ؛ وتوفيق، قاسمي (٢٠٢٠). السمنة وآثارها النفسية والاجتماعية على تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، دراسة ميدانية لثانويات مدينة الجلفة، مجلة المنظومة الرياضية، ١٧(٧)، ٩٦-١٠٥.
- حافظ، بطرس (٢٠٠٨). المشكلات النفسية وعلاجها. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حجازي، عائشة بنت على (٢٠١٩). تأثير زيادة الوزن على الرضا عن الذات والحياة لدى عينة من سكان مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، في ضوء بعض المتغيرات، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٩(١٠٢)، ٢٧٩-٣١٤.
- خطاب، هبه محمد (٢٠١٤). صورة الجسم وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى عينة من النساء البدنيات بقطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة غزة.
- الركبان، محمد بن عثمان (٢٠٠٩). البدانة. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٧). مقدمة في الصحة النفسية. القاهرة: عالم الكتب.

السالم، علي بن أحمد (٢٠١٧). نمط الحياة وعلاقته بزيادة الوزن والسمنة لدى المراهقين: دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، رسالة دكتوراة منشورة، كلية الآداب، جامعة الملك سعود.

سعدون، صبرينة (٢٠١٧). السمنة وعلاقتها بظهور القلق لدى المراهقات "دراسة ميدانية لحالتين بأم البواقي"، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي.

سيف، رباب عبد المنعم (٢٠٠٤). الاكتئاب لدى متقدمي العمر وعلاقته بكل من مربع الصحة النفسية، ووجهة الضبط وقلق الموت (دراسة إكلينيكية)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

الشيؤون، دانيا (٢٠١١). القلق وعلاقته بالاكتئاب عند المراهقين "دراسة ميدانية ارتباطية لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية"، مجلة جامعة دمشق، ٢٧(٣)، ٧٥٩-٧٩٧.

الشقيرات، محمد (٢٠١٢). الفروق الجنسية والعلاقة بين تقدير الجسم والاكتئاب، والمخاوف الاجتماعية، وتقدير الذات عند طلبة الجامعة، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٣(١)، ٩-٣٤.

عبد الباقي، علا (٢٠٠٩). الاكتئاب أنواعه، أعراضه، أسبابه وطرق علاجه والوقاية منه. القاهرة: عالم الكتب.

عبد العظيم، طه حسين (٢٠٠٧). العلاج النفسي المعرفي مفاهيم وتطبيقات. الإسكندرية: دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر.

عبد الفتاح، منال ثابت (٢٠١٠). أثر المشاركة الاجتماعية في تخفيف حدة الاكتئاب لدى عينة من المسنين، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عبد الفتاح، منال ثابت (٢٠١٦). فعالية برنامج إرشادي معرفي - سلوكي للتخفيف من حدة الرهاب الاجتماعي لدى عينة من الطالبات المعاقات بصرياً، مجلة البحث العلمي في التربية، ١٦(٥)، ٢٨٣-٣١٢.

عبد الفتاح، منال؛ و عبید، ایمان (٢٠١٨). أثر استراتيجيات التعلم النشط على تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلاب، (مؤتمر البحث العلمي من منظور استراتيجية ٢٠٣٠ "آفاق وتحديات" المؤتمر الدولي الثاني لقطاعات الدراسات العليا من ١٨-١٩ يوليو بالگردقة)، مجلة البحث العلمي في التربية، ٥٦٧-٦٠٠.

عبد المنعم، أحمد (٢٠١١). تأثير برنامج تعليمي على تحسين نوعية الحياة لدى طلبة الجامعات زائدي الوزن/ السمنة في قطاع غزة، رسالة دكتوراة منشورة، كلية التمريض، جامعة القاهرة.

عبد الله عادل محمد (٢٠٠٠). العلاج المعرفي السلوكي. القاهرة: دار الرشاد. عكاشة، أحمد؛ وعكاشة طارق (٢٠١٦). الدين والصحة النفسية. القاهرة: مكتبة جامعة الأزهر.

عويس، مروة سعيد (٢٠٢٠). الذكاء الثقافي والاتزان الانفعالي لدى طلاب الجامعة دارسي اللغات الأجنبية وأقرانهم من التخصصات الأخرى، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ١٦(٤)، ١١٤-١٧٢.

عيد، محمد إبراهيم (٢٠١٦). الصحة النفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. فاضل، فهمي حسان (٢٠١٩). العلاقة بين استراتيجيات المواجهة والاكنتاب لدى طلاب الجامعة، مجلة الأندلس للعلوم الاجتماعية والإنسانية، ٢٢(٦)، ٢٠٨-٢٣٣.

فهمي، كلير (٢٠٠٣). الخروج من الاكنتاب، القاهرة: دار المعارف. قدومي، عبد الناصر؛ ونصرالله، فتحى (٢٠١٩). البدانة والسمنة ومعدل النمو في طول القامة وكتلة الجسم، ومؤشر كتلة الجسم ومساحة سطح الجسم لدى طلبة الصفوف الأربعة الأولى في المدارس الحكومية الفلسطينية، مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٦(٤)، ٢٨٩-٣١٠.

معوض، رنى؛ والسبيعي رفعه (٢٠١٨). الضغوط الأكاديمية والاكنتاب لدى طالبات الكليات الإنسانية بجامعة الملك سعود (دراسة مقارنة)، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٩(٣)، ١٦٥-١٨٩.

مكاوي، حفيظة (٢٠١٦). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق مع الحياة الجامعية لدى الطالب الجامعي، دراسة ميدانية لدى طلبة أولى جدد مشترك علوم اجتماعية - بجامعة المسيلة، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بوضياف المسيلة.

منظمة الصحة العالمية (٢٠١٦). السمنة والوزن الزائد. تم الاسترجاع من

<https://www.who.int> 12/1/2020


وزارة الصحة السعودية (٢٠١٦). دليل عمل الإرشاد الصحي بنين وبنات في مبادرة خفض معدلات السمنة لدى الطلاب والطالبات في المدارس. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الياسري، محمد جاسم: مبادئ الإحصاء التربوي، مدخل في الإحصاء الوصفي والاستدلالي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بابل، كلية التربية الرياضية، دار الضياء للتوزيع والنشر، النجف الأشرف، ٢٠١٠، ص ١٠٨.
ياسين، حمدي؛ وشاهين، هيام، وعاشور، رنا (٢٠١٦). الوعي الصحي والتنبؤ بإدارة الذات لدى عينة من مرضى السكري، مجلة البحث العلمي في الآداب، ٧(٢)، ٤٣٤-٤٩٠.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abo El- Maaty, E., Zaky,D., Towfik,H., & El-Neshwy,A. (2019). A Study on Food Pattern in intake and prevalence rate of overweight and obesity among school students in zagzig city,Journal of Zagazig Agric.Res,46(5),1503-1516
- Ahmed, A., & Olguin,P.(2020). Embryonic Programming of Heart Disease in Response to Obesity During Pregnancy. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8/2/2020>
- AL-kilani, H., Waly, M., & Yousef,R.(2012).Trends of Obesity and Overweight an among College Students in Oman A cross ssectional study,Journal of Sultan Qaboos Univ Med J, 12(1), 69-76.
- Ashour,E., Gouda,W., Mageed,L., Afify,M., Hamimy,W., & Shaker,Y.(2020). Evaluation of genetic susceptibility of six type II diabetes genome-wide association studies loci for obesity, Journal of Pre-proof. Retrieved from <https://www.pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11/2/2020>
- Askari, J., Hassanbeigi, A., Khosravi, H., Malek, M., Poumovahed,Z., & Alagheband,M. (2013). The Relationship Between Obesity and Depression, Journal of Procedia - Social and Behavioral Sciences, 84,796-800.
- Corazzini, R., Morgado, F., Gascon, T., & Fonseca, F.(2020). Evaluation of obesity associated with health risk factors in Brazilian public school, Journal of Obesity Medicine, 19,234-250.
- Corica, D., Aversa, T., Valenzise, M., Messina, MF., Alibrandi, A., De Luca, F., & Wasniewska, M.(2018). Does family history of obesity, cardiovascular, and metabolic diseases influence onset and severity of childhood obesity? Front. Endocrinol. 9:188.
- Goldfield, G., Moore, C., Henderson,K., Buchholz,A., Obeid,N., & Flament,M. (2010). Body Dissatisfaction, Dietary Restraint, Depression, and Weight Status in Adolescents, Journal of School Health, 80(4),186-192.
- Goodman, E., & Whitake., R. (2002). A Prospective Study of the Role of Depression in the Development and Persistence of Adolescent Obesity. Pediatrics, 110,497-504.
- Hawkins, J., Watkins,D., Allen,J., & Mitchell, J.(2018). Identifying subgroups of Black, Hispanic and Asian men at risk for comorbid depression and overweight or obesity, Journal of Preventive Medicine Reports, 12,268-270.
- Hollar, D., Messiah, S., Lopez, G., Hollar, T., Almon, M., & Agatston, A. (2010). Effect of a Two-Year Obesity Prevention, Intervention on Percentile Changes in Body,Mass Index and Academic Performance in Low-Income Elementary School Children. Journal of AJPH, 100,646-53.
- Hong,Y., Huo, J., Desai,R., Cardel,M., & Deshmukh,A. (2019). Excess Costs and Economic Burden in the United States, Journal of Value in Health, 22(12), 1378-1386.

- Ibrahim, A., Kelly, S., Adam, C., & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students, *Journal of Psychiatric Research*, 47, 391-400.
- Ma, J., Xiao, L., Lv, N., Rosas, L., Lewis, M., Fiebert, J., & Ward, E. (2017). Profiles of sociodemographic, behavioral, clinical and psychosocial characteristics among primary care patients with comorbid obesity and depression, *Journal of Preventive Medicine Reports*, 8, 42-50.
- Mannan, M., Mamun, A., Doi, S., & Clavarino, A. (2016). Prospective Association between Depression and Obesity for Adolescent Males and Females-A Systematic Review and Meta-Analysis of Longitudinal Studies, *Journal of OPEN Access*, 11(6), 1-18.
- Moreno, L., Mesana, M., Fleta, J., Ruiz, J., González, M., Sarría, A ... Bueno, M. (2005). Overweight, Obesity, and Body Fat Composition in Spanish Adolescents. *Journal of Ann Nutr Metab.* 49, 71-76.
- Ogden, C., Carroll, M., Curtin, R., Lamb, M., & Flegal, K. (2009). Prevalence of high body mass index in US children and adolescents, 2007-2008, *Journal of JAMA*, 303:242-249
- Saliba, J., & Maffett, S. (2019). Hypertensive Heart Disease and Obesity: A Review, *Journal of Heart Failure Clinics*, 15(4), 509-517.
- Sharafi, S., Garmaroudi, G., Ghafouri, M., Bafghi, S., Ghafouri, M., Tabesh, M., & Alizadeh, Z. (2020). Prevalence of anxiety and depression in patients with overweight and obesity, *Journal of Obesity Medicine*, 17, 1123-1143.
- Swallen, C., Reither, N., Haas, S., & Meier, M. (2004). Overweight, obesity, and health-related quality of life among adolescents: the National Longitudinal Study of Adolescent Health, *Journal of Pediatrics*. 115, 340-347.
- Tajik, E., Nor, Z., Anisah, B., Halimatus, S., & Latiffah, A. (2014). Contributing factors of obesity among stressed adolescents. *Electron, Journal of Physician*. 6, 771-778.
- Tajik, E., Abdul Latiff, L., Javadi, M., & Madzadeh, M. (2015). Stress, and Obesity among Adolescents: A Narrative Review, *Journal of Pyrex*, 1, 001-005.
- Wadden, K., & Foster, G. (2002). Behavioral treatment of obesity, *Journal of Medical Clinics of North America*, 84, 441-461.
- World Health Organization (2013). Obesity and overweight. Retrieved from <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs124/> 12/4/2020.
- Zeng, J., Sauter, E., & Li, B. (2020). FABP4: A New Player in Obesity Associated Breast Cancer, *Journal of Trends in Molecular Medicine*, 26(5), 437-440.

- 
- 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.**Researchers are given five copies by the 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 their applications, 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, 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

