مجلة العلوم التربوية

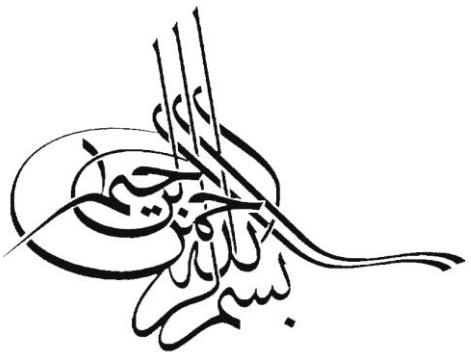
مجلة علمية فصلية محكمة

العدد السادس والثلاثون
محرم ١٤٤٥هـ

(الجزء الأول)

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

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


بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام
أ.د. أحمد بن سالم العامري
معالي رئيس الجامعة

نائب المشرف العام
أ.د. عبد الله بن عبد العزيز التميم
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير
أ.د. علي بن يحيى آل سالم
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

مدير التحرير
أ.د. هند بنت محمد عبدالله الأحمد
الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية التربية

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. عبدالله بن علي سالم التمّام
الأستاذ في قسم الإدارة التربوية – كلية الدعوة وأصول الدين – الجامعة الإسلامية

أ.د. أحمد بن محمد سعد الحسين
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. إبراهيم بن عبدالله إبراهيم العبيد
الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. حصة بنت محمد شايع الشايع
الأستاذة في قسم تكنلوجيا التعليم – كلية التربية – جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

أ.د. بشار بن عبدالله مصلح السليم
الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية الأميرة عالية الجامعية – جامعة البلقاء التطبيقية

أ.د. أحمد بن جابر أحمد السيد
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة سوهاج

أ.د. صفاء بنت أحمد محمد شحاتة
الأستاذة في قسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة عين شمس

أ.د. سمير بن موسى محمد النجدي
الأستاذ في قسم تقنيات التعليم – كلية التربية والآداب – جامعة تبوك

د. سمية بنت محمد الدوسري
أمين مجلة العلوم التربوية

التعريف:

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

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

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

الأهداف:

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

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

* * *

قواعد النشر

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

أولاً: شروط قبول البحث.

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

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

٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.

٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.

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

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

ثانيًا: تقديم البحث.

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

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

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

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

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

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

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

ثالثاً: التوثيق:

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

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

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

رابعًا: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحصًا أوليًا وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.
٢. تُحكَّم البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.
٣. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.
٤. يُمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.
٥. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.

خامسًا: نشر البحث

١. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.
٢. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونيًا دون إذن كتابي من هيئة التحرير.
٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.
٤. يُنشر البحث إلكترونياً على موقع العمادة الشبكي.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

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

* * *

المحتويات

تطبيق صنع القرار المستند على البيانات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن د. جواهر بنت عيسى البيز	١٥
الصعوبات الاجتماعية الانفعالية والشخصية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في جامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها ببعض المتغيرات د. حسين عبد المجيد مفلح النجار	٩٥
مستوى معرفة طالبات برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود لأبعاد مفهوم قيم المواطنة الرقمية د. خلود بنت راشد بن حمد الكثيري	١٤٣
فاعلية برنامج تدريبيٍّ قائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبرانِيّ في تنمية مهارات التدريس التأمُّليِّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية في تخصص العلوم الشرعية د. عبد العزيز بْنُ فالح العصيل	١٩١
درجة رضا خريجي برامج الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عن مكونات البرامج ومدى مساهمتها في رفع التحصيل الأكاديمي د. عبدالله بن إبراهيم بن عبدالعزيز السلوم	٢٤٧

تطبيق صنع القرار المستند على البيانات
بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

د. جواهر بنت عيسى البيز
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

تطبيق صنع القرار المستند على البيانات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

د. جواهر بنت عيسى البيز

قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

تاريخ تقديم البحث: ١٠/ ٨/ ١٤٤٤ هـ تاريخ قبول البحث: ١٠/ ١١/ ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع صنع القرار المستند على البيانات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج المختلط، بالتصميم المتقارب المتوازي ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة في ست كليات، وبلغ حجم العينة (١٥٠)، واستخدمت الدراسة الاستبانه والمقابلة. وكانت أبرز نتائج الدراسة: أن واقع (DDDM) بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن جاء بدرجة "مرتفعة" حيث كانت استجابات أفراد العينة تجاه أنواع البيانات التي يجمعها القسم التعليمي لاتخاذ القرارات بدرجة "مرتفعة"، وجاء في الترتيب الأخير بعد " بيانات رضا المستفيدين". وجاءت اتجاهات أفراد العينة نحو طريقة استخدام القسم للبيانات بدرجة "منخفضة"، مما يدل على أن طريقة استخدام البيانات في الأقسام التعليمية، من أجل المساهمة في صنع القرار المستند على البيانات أقل من المأمول. وكانت أقل العبارات "يتم الربط بين بيانات نتائج الطلاب في الفصل الدراسي واختبارات القبول للتعرف على القيمة المضافة للدراسة في البرنامج". وجاءت اتجاهات أفراد عينة الدراسة تجاه الدعم المتوفر للمساعدة في (DDDM) بدرجه تقترب إلى "الموافقة"، وجاء في الترتيب الأخير عبارة "يوجد تعاون مع خبراء محليين وخارجيين للتدريب"، وجاءت اتجاهات أفراد العينة نحو العوامل المؤثرة على استخدام البيانات في صنع القرار بدرجة "مرتفعة"، وختمت الدراسة بتقديم توصيات لتطوير عمليات صنع القرار المستند على البيانات.

الكلمات المفتاحية: صنع القرار، البيانات، الجامعات السعودية.

Implementing Data-Driven Decision-Making at Princess Nurah Bint Abdulrahman University (DDDM)

Dr. Jawaher Essa Albaiz
Department Education Management and Planning – Faculty Education
Princess Nurah Bint Abdulrahman university

Abstract:

The study aimed to identify the reality of data-based decision-making in Princess Nurah Bint Abdulrahman University. The descriptive survey was used to achieve the objectives of the study.The study population consisted of all faculty members at Princess Nourah University in six colleges. The sample size was (150), and the study used a questionnaire to collect data. The most prominent results of the study were: that the reality of decision-making based on data in Princess Nurah Bint Abdulrahman University came with a “high” degree, as the attitudes of the respondents towards the types of data collected by the educational department for decision-making came with a “high” degree, and in the last order came the dimension of "data of beneficiary satisfaction". The respondents' attitudes towards the department's use of data came in a "low" degree, which indicates that the method of using data in educational departments, in order to contribute to decision-making based on data, is less than hoped. The least phrases were "The data of students' results in the semester and admission tests are linked to identify the added value of studying in the program." The attitudes of the study sample towards the available support to assist in data-based decision-making were close to "approval", and in the last order came the phrase "there is cooperation with local and external experts for training", The respondents' attitudes towards the factors influencing the use of data in decision-making were "high", and the study concluded with recommendations for the development of data-based decision-making processes.

key words: Data, Data-Driven, Decision-Making, Saudi's University.

مقدمة:

يُنظر إلى المعلومات في العصر الحالي بأنها ثروة تستحق الاهتمام والمعالجة من خلال منهجيات وتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي للاستفادة منها، وساهمت تلك النظرة في تحقيق عوائد اقتصادية للجامعات، وأدت إلى تطوير نماذج وأساليب في إدارة الجامعات ساهمت في التغلب على التحديات.

ويعد مفهوم الذكاء الاصطناعي من المفاهيم الحديثة نسبيًّا، والذي بدأ الاهتمام به مع ظهور الحاسوب خلال أربعينيات وخمسينيات القرن الماضي. حيث دفعت قدرة الأجهزة على تخزين ومعالجة كميات كبيرة من المعلومات بسرعات عالية الباحثين إلى رؤية أنظمة يمكن أن تحاكي بعض القدرات البشرية، وبناء أنظمة ذكية تتمكن من الابتكار والتفكير واستخلاص الاستنتاجات وفهم اللغات الطبيعية أو الإدراك المرئي، وغيرها من الأعمال التي تتطلب الذكاء البشري.(Patterson, 1990) ويتضح دور تقنية الذكاء الاصطناعي في الجامعات في تحديث مفهوم التعليم العالي، وابتكار أساليب في إدارة الجامعات، وتحسين نظام التدريب، وبناء الحرم الجامعي الذكي وإصلاح آليات التقييم، وابتكار أنظمة للتنسيق والمتابعة، وتفعيل نظام الحوكمة، وتطوير الجودة. Xia, X, & Li, X. (2022) إضافة لتأثير الذكاء الاصطناعي في الجامعات من خلال قوة معالجة البيانات الضخمة وتخزينها، والتي ساعدت بشكل كبير على جودة اتخاذ القرارات، ولتحقيق أثر تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في المساهمة في النمو الأكاديمي لا بد من البحث في العلوم الاجتماعية وأنظمة المعلومات لفحص وفهم تداعيات اتخاذ القرار.(Bokhari, Myeong, 2022) حيث تظهر أهمية معالجة واستخدام البيانات لتوجيه عملية صنع القرار بالجامعات لمواجهة التحديات

المختلفة.(Gearhart, Collins, 2015) وتتفق نتائج دراسة إدريس (٢٠٢١) مع ما سبق فهي تؤكد وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تطبيق الذكاء الاصطناعي وجودة اتخاذ القرارات الإدارية، حيث يحقق الذكاء الاصطناعي الدقة والموضوعية في اتخاذ القرارات، وأوصت الدراسة بتطوير وتطبيق أساليب الذكاء الاصطناعي في مجالات اتخاذ القرارات الإدارية. ويضيف (Picciano ,2012, 19) أن عمليات صنع القرار القائم على البيانات تساعد الكليات على تحديد وتقييم الاستراتيجيات التي يمكن أن تحسن استبقاء الطلاب، ويفيد تحليل البيانات الضخمة الإدارة العليا في تقييم واتخاذ القرارات الإدارية.

وللتأكيد على دور المعلومات في تحقيق التطوير الاقتصادي والاجتماعي وتوجيه القرارات استحدثت المملكة العربية السعودية الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى مجتمع المعرفة والتي تسعى في بعض أهدافها إلى تفعيل الاقتصاد القائم على المعرفة في مؤسسات المجتمع ومن ضمنها الجامعات (الشهري، ٢٠١٩، ٨٣)، من خلال استخدام الذكاء الاصطناعي لتطوير عمليات اتخاذ القرارات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وأوصى عدد من الدراسات بضرورة تفعيله بالجامعات لدعم عمليات صناعة القرار، ومنها دراسة الأكلبي (٢٠١٩) التي أوصت بإجراء الدراسات الدورية التي تتناول مستجدات تحليل البيانات الضخمة. ودراسة الخضري، سلامي، كليبي، (٢٠٢٠) والتي أوصت بتنظيم دورات تدريبية للقيادات التربوية تنمي الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في صنع القرار التعليمي. وتدريب الطلاب على استخدامه، وتوظيف الذكاء الاصطناعي في حل المشكلات ودعم اتخاذ القرار .وأوصت دراسة الحبيب، والمعيوف (٢٠٢١) بضرورة زيادة وعي القيادات في كل المستويات التنظيمية بأهمية تبني التقنية الرقمية في المنظمات،

والتحلي بالمهارات التقنية اللازمة، وإنشاء مراكز متخصصة لتدريب وتثقيف الأفراد حول الأساليب والمهارات التقنية الأكثر طلبًا؛ لبناء صف قيادي ثانٍ متمكن ومتسلح بالمعرفة الرقمية، ونشر الوعي والمعرفة الرقمية لتحقيق التنمية المستدامة التي تطمح لها رؤية (٢٠٣٠م).

ومن هذا المنطلق جاءت الدراسة الحالية لاستكشاف واقع صنع القرار المستند على البيانات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وآليات تفعيله لتطوير عمليات اتخاذ القرارات.

مشكلة الدراسة:

تساهم تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في الإصلاح، وابتكار أساليب في إدارة الجامعات، وتطوير جودة التعليم العالي (Xia, X, & Li, X. 2022) وتؤثر بشكل كبير على جودة اتخاذ القرارات من خلال قوة معالجة البيانات الضخمة وتخزينها. (Bokhari, Myeong, 2022) وتساعد على مواجهة التحديات وتوجيه عملية صنع القرار بالجامعات (Gearhart, Collins, 2015) فالعلاقة ارتباطية موجبة بين تطبيق الذكاء الاصطناعي وجودة اتخاذ القرارات الإدارية (إدريس ، ٢٠٢١). حيث يحقق الذكاء الاصطناعي معالجة البيانات بدقة وموضوعية لاتخاذ القرارات السليمة.

وفي المملكة العربية السعودية أكد عدد من الباحثين أهمية وضرورة الاستفادة من الذكاء الاصطناعي في معالجة البيانات الضخمة من خلال تطبيق عمليات صنع القرار المستند إلى البيانات، فقد استنتجت دراسة الأكلبي (٢٠١٩) أهمية البيانات الضخمة في دعم اتخاذ القرار، بما يحقق القدرة على تحليل البيانات الضخمة بكفاءة تساند متخذ القرار في الجامعة. فالمنظمات تمتلك الكثير

من البيانات الضخمة وغير المنظمة في الأغلب، مما يجعلها تفقد الكثير من العوائد من هذه البيانات؛ لأنها غير مصنفة وغير منظمة، ولا يوجد لدى تلك الجهات برمجيات متخصصة في إدارة محتوى تلك البيانات الضخمة وتحليله، ولا محركات بحث قادرة على البحث والاسترجاع الفعال في هذا الكم الهائل من البيانات والمعلومات، وهنا تظهر حاجة متخذ القرار إلى توفير أنظمة لتحليل البيانات الضخمة واستخراج النتائج. ويضيف المطيري (٢٠١٩) أن صنع القرار التعليمي بالطرق التقليدية يؤدي إلى هدر الوقت، ومحدودية الاعتماد على الذكاء الاصطناعي، وندرة الاستفادة من التجارب السابقة لتطوير عملية صنع القرار التعليمي، وضعف الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في حل المشكلات المتعلقة بتحليل العلاقات البسيطة والمعقدة حول القرار. وتؤكد نتائج دراسة (الخضري، سلامي، كليبي، ٢٠٢٠) ندرة التدريب على برامج الذكاء الاصطناعي للطلاب وللقيادات الجامعية، وضعف التكنولوجية المستخدمة في حل المشكلات، وقلة خبرة القيادات في التعامل مع الذكاء الاصطناعي. واستنتجت دراسة العلواني (٢٠٢٢) وجود فرص متعددة لإنترنت الأشياء في الجامعة، والتي تساعد على توفير الطاقة والوقت والجهد، وتسهيل صنع القرار وتنفيذه.

ولتفعيل دور الذكاء الاصطناعي بتطبيق صنع القرار المستند إلى البيانات لتطوير عمليات اتخاذ القرارات بالجامعات السعودية أوصى عدد من الدراسات بتشجيع الأبحاث في موضوعات تفعيل الاستفادة من البيانات (الأكلبي ٢٠١٩) وبتنمية المهارات الرقمية للأفراد من خلال التدريب للقيادات وللأعضاء على الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في صنع القرار التعليمي، للتغلب على التحديات ودعم اتخاذ القرار (سلامي، كليبي، ٢٠٢٠)، ونشر الوعي في كل

المستويات التنظيمية بأهمية تفعيل صنع القرار المستند إلى البيانات لتطوير عمليات اتخاذ القرارات بالجامعات السعودية (المعيوف ٢٠٢١). وأهمية تدريب الموارد البشرية، وتطوير نظام إدارة المعرفة، لقيمتها في اتخاذ القرارات الإدارية (اليوبي، خوالدي، ٢٠٢١). وبالاستناد على ماسبق يظهر أن هناك ضعفًا في تفعيل دور الذكاء الاصطناعي بتطبيق صنع القرار المستند على البيانات لتطوير عمليات اتخاذ القرارات بالجامعات السعودية ولتحقيق أهداف رؤية (٢٠٣٠) التي تحرص على مواءمة الاتجاهات الحديثة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحقيق التنمية المستدامة، جاءت هذه الدراسة لتعرف واقع تطبيق صنع القرار المستند على البيانات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. والتوصل إلى آليات تفعيل عمليات صنع القرار المستند على البيانات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تعرف واقع صنع القرار المستند على البيانات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

٢. تعرف متطلبات تفعيل صنع القرار المستند على البيانات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما واقع صنع القرار المستند على البيانات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؟

٢. ما متطلبات تفعيل صنع القرار المستند على البيانات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؟

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة في جانبين: من الناحية النظرية قد تُسهم الدراسة في توضيح بعض الجوانب في موضوع الذكاء الاصطناعي وصنع القرار المستند على البيانات، وموضوع عمليات اتخاذ القرارات في البيئة الأكاديمية السعودية، وتوضيح متطلبات تفعيل عمليات صنع القرار المستند على البيانات بالجامعات السعودية. ومن الناحية التطبيقية يمكن أن تتحقق الفائدة في أن توضح نتائج الدراسة للجهات ذات الاختصاص في الجامعات آليات تفعيل صنع القرار المستند على البيانات، والتي تساعد على تطوير عمليات اتخاذ القرارات، وأن تشجع نتائج الدراسة الباحثين في الإدارة التربوية، وطلبة الدراسات العليا إلى إجراء المزيد من الأبحاث في المواضيع التي ستناقشها الدراسة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تعرف واقع صنع القرار المستند على البيانات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وآليات تفعيله.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على الكليات الإنسانية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وهي: (التربية، الآداب، الخدمة الاجتماعية، اللغات، التصاميم والفنون، القانون)

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤٤هـ).

مصطلحات الدراسة:

عمليات اتخاذ القرارات:(Decision Making) هي عملية معرفية تتمثل في اختيار الفرد لأفضل الأفكار والحلول والإجراءات الممكنة لمعالجة المشكلات التي تواجه المنظمات المنظمة بعد جمع المعلومات اللازمة لتحديد الحل المناسب وإقراره في الحاضر أو المستقبل من أجل تحقيق أهداف المنظمة. (طاهر، ٢٠١٦، ٨)

الذكاء الاصطناعي:(Artificial Intelligent) هو ذلك العلم الذي يهتم بصنع آلات ذكية تتصرف كما هو متوقع من الإنسان أن يتصرف. (إدريس، ٢٠٢١، ٧)

البيانات الضخمة:(BIg Data)هي مجموعة بيانات ذات حجم كبير، يصعب معالجتها بالطرق التقليدية، حيث تتطلب أساليب وتقنيات حديثة لتحليلها وتخزينها (محمد، ٢٠٢٢)(Bieraugel, 2013)

صنع القرار المستند على البيانات: (Data-driven decision making) (DDDM) يُعرَّف صنع القرار المستند على البيانات بأنه اتخاذ قرارات تستند إلى بيانات صلبة بدلاً من الحدس أو الملاحظة أو التخمين. وتعتمد قيمة هذه القرارات على جودة البيانات التي تم الاستناد عليها وتحليلها وتفسيرها، يستخدم (DDDM) بشكل عام لاكتساب ميزة تنافسية، ومساعدة المؤسسات على تحقيق كفاءة في العمليات. (Ohio University, 2021)

الإطار النظري للدراسة:

صنع القرار الجامعي ومراحله: هو عملية تقوم على عدة خطوات منهجية لحل مشكلة، أو دراسة قضية لتطوير الجامعة، والتي تنتهي باتخاذ القرار ووضع الضوابط التي تضمن تنفيذه. (مصطفي، لاشين ٢٠١٩). **ويتم صنع القرار**

الجامعي من خلال تحديد المشكلة بالتعرف عليها وأبعادها وأعراضها وأسبابها، وتحديد طبيعة الموقف، ودرجة أهميتها، والوقت الملائم لحلها واتخاذ القرار الفعّال، ثم جمع البيانات والمعلومات مع تحري الدقة بتحديد جميع البيانات والمعلومات ذات العلاقة بالمشكلة. وتحديد البدائل من خلال استعراض عدد من البدائل، والاستعانة بالخبرات الشخصية في المشاكل المشابهة، واستشارة الخبراء. ثم تقييم البدائل باستعراض البدائل للتأكد من مدى إمكانية تحقيقها بناء على الإمكانات المتاحة. **و**اختيار الحل الملائم للمشكلة: بعد التقييم يتم اختيار أنسب الحلول بناء على الإمكانيات المتاحة. **ثم** تنفيذ ومتابعة القرار برسم الخطط، وتوزيع المهام، والمتابعة المستمرة لحل المشكلة. (إدريس، ٢٠٢١، ١١)

الذكاء الاصطناعي: هو فرع من فروع علوم الحاسب يهتم بدراسة وبناء أنظمة ذكية تتمكن من الابتكار والتفكير واستخلاص الاستنتاجات وفهم اللغات الطبيعية أو الإدراك المرئي، وغيرها من الأعمال التي تتطلب الذكاء البشري.(Patterson, 1990)

وهو أحد التقنيات الحديثة التي جرى تطويرها في أواخر القرن الماضي والتي تتضمن مجموعة من البرمجيات التي تساعد المدراء والعاملين في اتخاذ القرار لكل عمليات الشركة، وتتميز بالرقي والتقدم وتزويد أجهزة الحاسوب بمجموعة من الأنشطة التي تساعد على ممارسة سلوك يتميز بالذكاء. (اليونس، ٢٠١٢، ٤٠)

وهو الأنظمة أو الأجهزة التي تحاكي الذكاء البشري لأداء المهام والتي يمكنها أن تحسن من نفسها استنادًا إلى المعلومات التي تجمعها. (إدريس، ٢٠٢١، ٧)

ومن خلال ما تقدم من مفاهيم للذكاء الاصطناعي نستنتج أنه: نظام ذكي يتضمن مجموعة من البرمجيات، تستطيع فهم اللغات الطبيعية، وتساعد الجامعات على اتخاذ القرارات استنادًا إلى المعلومات التي تجمعها، وتخزنها، وتعالجه.

علاقة الذكاء الاصطناعي باتخاذ القرار الجامعي: تظهر علاقة الذكاء الاصطناعي بعمليات اتخاذ القرار من خلال محاولة الذكاء الاصطناعي صنع نماذج للخبرات البشرية في مجالات محددة، بهدف الاعتماد على الطرق الآلية لحل المشكلات بالاستفادة من تكنولوجيا المعلومات، لدعم عمليات اتخاذ القرارات (إدريس، ٢٠٢١، ١٢)، ويعد الذكاء الاصطناعي تحولًا منظمًا للعملية التعليمية، حيث يتجه القيادات التعليمية إلى البحث في فاعليه استخدام الذكاء الاصطناعي في الإدارة التربوية، وأثر توظيف تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في اتخاذ القرار، في تحسن الأداء الـوظيفي (2018,77,Chou)، وقد أكدت دراسة (2013,17,Perraju) دور الذكاء الاصطناعي في اتخاذ القرار من خلال الاعتماد على البيانات، والإدارة بهدف تنظيم اتخاذ القرار، فقد استولت التكنولوجيا الحديثة على ثلث الوظائف التقليدية، مما أدى إلى تولد وظائف أخرى أكثر إبداعية لأصحاب المهارات غير التقليدية .

أدوار الذكاء الاصطناعي في الجامعات: يمكن أن يحقق الذكاء الاصطناعي أدوارًا متعددة تساهم في تحقيق أهداف الجامعات بفعالية ومن هذه الأدوار ما يلي:

١. التعلم: يساهم الذكاء الاصطناعي في تشجيع الأفراد على التعلم، من خلال الاستفادة من الخبرات التي يتم تخزينها وإتاحة عدد غير محدود من التجارب وإمكانية تكرارها.

٢. حل المشكلات: يدعم الذكاءَ الاصطناعي طرقٌ متقدمة لحل المشكلات من خلال إجراءات منظمة تحدد فيها الأهداف، وتصنف، ومن خلال التحليل وتقديم الأدلة يمكن اتخاذ أفضل القرارات لحل المشكلات (Copleand,2019,39)

٣. التدريب: يتم توظيف تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تدريب الأفراد على المهارات المختلفة، ويتم تدريب الأفراد على تخزين البيانات وتحليلها من أجل دعم عمليات اتخاذ القرارات واختيار أفضل البدائل بالاعتماد على تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، مما يوفر الوقت والجهد في عمليات صناعة القرار. (Giancarlo,2019,145)

٤. التوظيف: يساهم الذكاء الاصطناعي في توجيه الجهود تجاه الوظائف الإبداعية، والاستغناء عن بعض الوظائف التقليدية، ويتم ذلك بتطوير المهارات التكنولوجية لكل الأعضاء في الجامعات من الإداريين، والقيادات، والطلاب.

٥. إدارة الوقت: يساهم الذكاء الاصطناعي في توفير الوقت اللازم لصناعة القرار التعليمي والإداري، وذلك من خلال تحديد الوقت المطلوب لتنفيذ كل مهمة، مما يضمن الاستمرارية، حيث إن القدرات البشرية قد تتأثر ببعض العوامل النفسية والمزاجية للفرد، وبناء عليه يسهم في توفير الوقت في صناعة القرار، واتخاذه بصورة أفضل من الطريقة التقليدية. (Tasmin, 2018)

٦. تقديم الدعم للعمليات الإدارية من خلال تطوير أداء العمليات الإدارية، وتوفير بيانات دقيقة تساعد في اتخاذ القرارات، وتوفر الاستقلالية والدقة والموضوعية في صناعة القرارات الجامعية، وتطوير المهارات الرقمية للكوادر البشرية، وتطوير عمليات التقويم والتدريب. (حريري، ٢٠٢١، ٤٠٥).

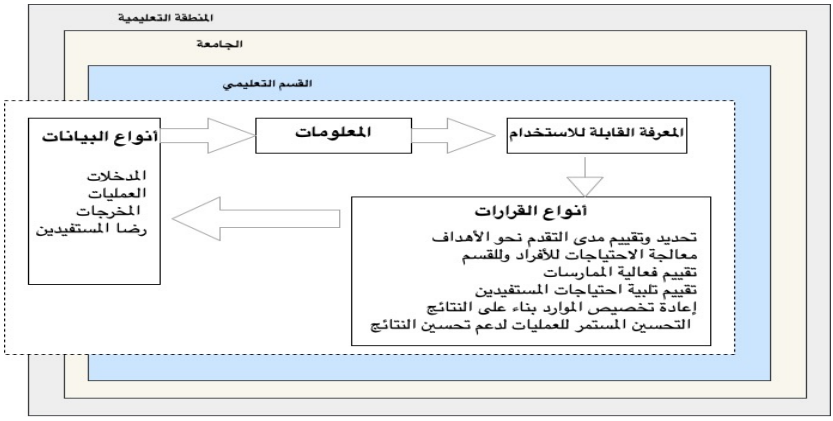
البيانات الضخمة (BIg DATA): يعرفها (Picciano, 2012) بأنها مجموعة كبيرة متنوعة من البيانات تتوفر في المؤسسات، ويصعب التعامل معها، حيث يُفترض استخدام أنظمة معلومات، أو قواعد بيانات قادرة على تخزين كميات كبيرة من البيانات طوليًا. وقد تم تطوير مفهوم البيانات الضخمة بتطور عملية صنع القرار القائمة على البيانات، والتي تعتمد على برمجيات التحليل، بالرغم من أهمية دمجها في الوظائف الإدارية والتعليمية، إلا أن استخدامها في التعليم لايزال محدودًا.

صنع القرار المستند على البيانات: (DDDM) (Marsh, Pane, Hamilton, 2006) يعد صنع القرار المستند على البيانات في التعليم من الاتجاهات التي تم تطبيقها بعد نجاحها في المنظمات الصناعية، مثل إدارة الجودة الشاملة، والمنظمة المتعلمة، والتحسين المستمر، حيث يؤكد أن أداء المنظمات يمكن تحسينه من خلال الاستجابة لأنواع مختلفة من البيانات، إن مفهوم (DDDM) في التعليم يعود إلى أسلوب التعليم القائم على القياس في الثمانينيات؛ فقد تم استخدام بيانات النتائج في التخطيط للتحسين في عمليات صنع القرار على أساس البيانات في المدارس.

الإطار المفاهيمي لتنفيذ صنع القرار المستند على البيانات في الجامعات: يوضح الإطار المفاهيمي أن البيانات تستند على بيئة المؤسسة الخارجية، وبيئة المؤسسة الداخلية، وداخل كل قسم أو قاعة دراسية، وتستند القرارات على أنواع متعددة من البيانات، وهي: **بيانات المدخلات،** مثل الميزانية والمصروفات، التركيبة الاجتماعية للطلاب. **وبيانات العمليات،** مثل آليات العمل، وإدارة الجودة. **وبيانات المخرجات،** مثل معدلات التسرب، درجات اختبارات الطلاب.

وبيانات رضا المستفيدين، مثل آراء المعلمين، أو الطلاب، أو أولياء الأمور، أو المجتمع. **و**يتطلب الإطار المفاهيمي توفير البيانات الأولية ثم تنظيمها، وتحليلها، وتفسيرها لفهم الموقف ثم التلخيص لإنتاج المعلومات. وتحويل هذه المعلومات إلى معرفة قابلة للتنفيذ وتحديد الأولويات، وتقييم المميزات لاتخاذ القرارات.

وتنقسم القرارات إلى نوعين: القرارات التي تستلزم استخدام البيانات لبناء الخطط والتوجيه لتحديد الأهداف، والاحتياجات. **و**القرارات التي تستلزم استخدام البيانات للعمليات التنفيذية مثل تغيير المناهج، وإعادة تخصيص أولويات التمويل، وبعد اتخاذ قرار العمليات التنفيذية، وتبدأ عملية جمع البيانات الجديدة للبدء في تقييم فعالية تلك الإجراءات، مما يؤدي إلى دورة مستمرة من جمع البيانات وتنظيمها لدعم اتخاذ القرار .والشكل (١) يوضح إطار مفاهيمي لتنفيذ صنع القرار المستند إلى البيانات في الجامعات:



شكل (١) الإطار المفاهيمي لتنفيذ صنع القرار المستند على البيانات في الجامعات
(Marsh, Pane, Hamilton, 2006)

العوامل المؤثرة على صنع القرار المستند على البيانات:

يمكن أن تؤثر مستويات النظام التعليمي على أنواع البيانات التي يتم جمعها، والتحليلات التي يتم إجراؤها والقرارات. وتؤثر أيضًا دقة البيانات، وإمكانية الوصول إليها، وتوفر الدعم الفني، والتدريب على قدرة المسؤولين على تحويل البيانات إلى معلومات ومعرفة قابلة للتنفيذ. بدون توافر بيانات عالية الجودة ودعم فني، قد تصبح البيانات مضللة والمؤشرات غير دقيقة تؤدي إلى استنتاجات غير صحيحة. مع الأخذ بعين الاعتبار أن تنفيذ عمليات(DDDM)ليست بالضرورة خطية أو مستمرة، حيث يمكن اكتشاف ضرورة الرجوع لجمع بيانات إضافية لإنتاج المعرفة العملية واتخاذ القرار الصائب. وقد تؤثر الظروف التنظيمية والسياسية على التفسيرات الفردية والجماعية.(Marsh, Pane, Hamilton, 2006)

الخطوات الأساسية لتنفيذ صنع القرار المستند إلى البيانات:

تعد البيانات أحد الأصول للمؤسسات التي يجب إدارتها بشكل مناسب، وتوفير التدريب المناسب لصانعي القرار على الخطوات الأساسية لتنفيذ صنع القرار المستند إلى البيانات، واتباع الخطوات الخمس الأساسية التالية:

١. تحديد الأساس لجمع البيانات (تقييم فرص، أو تشخيص مشكلة) وتحديد الأسئلة التي تبحث عن المشكلات أو التحديات التي تواجه الجامعة، وتحديد أهم المجالات لتحقيق استراتيجيات الجامعة.

٢. وضع الاستراتيجيات، وتحديد الأهداف بما يتناسب مع الإمكانيات المتوفرة باستخدام البيانات. مع التأكيد على اختيار وتحديد أفراد (داخليين-خارجيين) بخبرات عالية في عمليات جمع وتحليل البيانات وتحديد المهمات.

٣. تحديد البيانات التي يجب جمعها للحصول على إجابات الأسئلة الرئيسة، وتحديد طرق الحصول عليها.

٤. جمع وتحليل البيانات من خلال رسم العمليات، وخطط العمل، وتوزيع الأدوار، وتحديد مدى توفر البيانات داخل الجامعة، أو الاستعانة بمصادر خارجية لتوفير البيانات، مع الحرص على دقة هذه البيانات.

٥. بعد جمع البيانات، يتم تحليلها للحصول على رؤى استراتيجية. من خلال الأنواع الشائعة من الأساليب التحليلية مثل تحليلات النص، والكلام، والفيديو، والصور. مع الاستعانة بالأنظمة الأساسية المتاحة لتحليل البيانات الضخمة.

٦. اتخاذ قرارات بشأن النتائج، حيث يمكن لصناع القرار الرئيسيين تحويل الرؤى التحليلية إلى أفكار، ومشاريع قابلة للتنفيذ.(Ohio University, 2021)

دور القادة في صنع القرار المستند على البيانات:

للقادة دورٌ في صنع القرار المستند إلى البيانات في الجامعات،حيث يبدأ بالتركيز على عمليات تحليل البيئة الخارجية، للمساعدة على تحديد الاتجاهات والأنماط الاجتماعية السائدة على أن تكون ملائمة للسياقات الوطنية والدولية. ومن الوسائل المعينة للقادة لجمع بيانات البحث ومتابعة الوسائط الرقمية، والشبكات المهنية، وفحص برامج المنافسين، والتنبؤ بالاتجاهات في مجال التعليم العالي، والسياسات الحكومية المتوقعة، والقرارات التي قد تؤثر على التعليم والتدريب. تساعد البيانات التي تم جمعها من جميع المصادر إلى توجيه وتنبيه القادة إلى تراجع بعض الأسواق التعليمية وظهور أسواق جديدة(Webber, 2016)، ويظهر أثر نماذج صنع القرار وممارسات إدارة المعرفة على تحقيق النجاح التنظيمي

والاستخدام الفعال للمعلومات، بشرط أن تكون القيادات ذات خبرة لتقييم البيانات وترتيبها حسب الأولوية وتفسيرها واستخدامها في إدارة التسويق وعمليات التخطيط الاستراتيجي.(Mahrinasari, & other. 2021, 8-9)

واقع تفعيل صنع القرار المستند على البيانات بالجامعات السعودية لتطوير عمليات اتخاذ القرارات:

تهتم الجامعات السعودية بتحقيق متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، في مجال الاهتمام بالبيانات والذكاء الاصطناعي، وبإنشاء الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، تطورت تطبيقات الذكاء الاصطناعي، إلا أن الإنجازات في الجامعات تعد أقل من المأمول لذا من الضرورة تفعيل مجال الاهتمام بالبيانات والذكاء الاصطناعي، والتوجه نحو البحث والتطوير في هذا المجال، ودراسة تفعيل الأنظمة والتطبيقات، وتحقيق التكامل بينها في العمليات الإدارية، وإعداد الخطط، وتأمين المتطلبات اللازمة. (الحجيلي، الفراني،٢٠٢٠، ٧٧-٧٨)

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا): Saudi Data and Al Authority (SDAIA)(١٤-١١-٢٠٢٢م) لتحقيق مستهدفات رؤية المملكة (٢٠٣٠) تم اعتماد الاستراتيجية الوطنية للبيانات والذكاء الاصطناعي من (سدايا) للارتقاء بالمملكة إلى الريادة ضمن الاقتصادات القائمة على البيانات، وإطلاق القيمة الكامنة للبيانات باعتبارها ثروة وطنية من خلال تحديد التوجه الاستراتيجي للبيانات والذكاء الاصطناعي والإشراف على تحقيقه عبر: حوكمة البيانات، وتوفير الإمكانات المتعلقة بالبيانات والقدرات الاستشرافية، وتعزيزها بالابتكار المتواصل في مجال الذكاء الاصطناعي.

أبعاد وأهداف الاستراتيجية الوطنية للبيانات والذكاء الاصطناعي:

ترتكز الاستراتيجية على ستة أبعاد، وأهداف استراتيجية:

١. **الطموح:** ترسيخ موقع المملكة كمركز عالمي لتمكين أفضل تقنيات البيانات والذكاء الاصطناعي.

٢. **الكفاءات:** تطوير القوى العاملة في المملكة ببناء مورد مستدام للكفاءات المحلية في مجال البيانات والذكاء الاصطناعي.

٣. **السياسات والأنظمة:** بناء البيئة التشريعية الأكثر تشجيعاً للشركات والمواهب المتخصصة بالبيانات والذكاء الاصطناعي.

٤. **الاستثمار:** جذب التمويل الفعال والمستقر للفرص الاستثمارية المتميزة في البيانات والذكاء الاصطناعي.

٥. **البحث والابتكار:** تمكين أفضل المؤسسات البحثية المتخصصة في البيانات والذكاء الاصطناعي لقيادة الابتكار وتعظيم الأثر.

٦. **المنظومة:** تحفيز تبني تقنيات البيانات والذكاء الاصطناعي من خلال المنظومة الأكثر تعاوناً وتطلعاً.

سيتم استعراض تجربتين من جامعات سعودية هي: نظام إدارة دعم اتخاذ القرار جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ووحدة إتقان- وكالة العمادة لشؤون الجودة – جامعة الملك سعود كما يلي:

-إدارة دعم اتخاذ القرار جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن:(الموقع الرسمي جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وكالة التطوير والجودة، إدارة دعم اتخاذ القرار، ٢٠٢٢) أنشأت الجامعة إدارة دعم اتخاذ القرار بإشراف وكالة الجامعة

للتطوير والجودة عام (٢٠١٨)، وتعمل الإدارة من خلال وحدتين أساسيتين، هما: **وحدة قياس الأداء، ووحدة الدراسات والتطوير**.

وقد تم إنشاء نظام إلكتروني لدعم اتخاذ القرار بالجامعة:DSS عام (٢٠١٩م) يهدف إلى تحليل بيانات الجامعة وتحويلها إلى معرفة قابلة للتنفيذ لدعم القيادات في صنع واتخاذ القرارات. وقد حققت جهود الإدارة عددًا من الإنجازات خلال الفترة (٢٠١٩-٢٠٢١م) ومن هذه الإنجازات: مشروع مؤشرات الرقابة الإلكترونية (نزاهة) في نظام دعم اتخاذ القرار، تزويد فريق قمة العشرين بإحصاءات ومعلومات عن الجامعة، إعداد ملف دراسة إعادة هيكلة الجامعة لرفع جاهزيتها للتحول إلى نظام الجامعات الجديد، تحديث قواعد البيانات التفصيلية لمنسوبي الجامعة (أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، الطالبات المقيدات، الخريجات) عبر نظام مركز إحصاءات التعليم بوزارة التعليم، التحديث الشهري على بيانات الإحصائيات العامة ورفعها إلى وحدة العلاقات العامة بمكتب رئيسة الجامعة. المتابعة مع الكليات لتوفير أدلة ملف تصنيف الجامعة في تصنيف(The Higher Education)، بالتعاون مع إدارة الهوية والسمعة المؤسسية بناءً على الاتفاقية المبرمة بين الجامعة ومؤسسة التايمز للتعليم العالي، تزويد عدد من الباحثين والمهتمين من داخل الجامعة وخارجها بإحصائيات وبيانات عن الجامعة.

-وحدة إتقان- وكالة العمادة لشؤون الجودة – جامعة الملك سعود: (الموقع الرسمي جامعة الملك سعود، وكالة العمادة لشؤون الجودة، وحدة إتقان، ٢٠٢٢) أنشأت الجامعة نظام إدارة الأداء الإلكتروني "إتقان" بإشراف وكالة الجامعة للتخطيط والتطوير بدعم من إدارة الجامعة عام (٢٠١٦)، لتحسين عملية اتخاذ القرار، يحتوي النظام على مستودع إلكتروني ضخم لبيانات الجامعة، وأداة

مخصصة لبناء التقارير واللوحات القيادية، بالإضافة لنظام إلكتروني لإدارة عمليات التطوير والجودة. ويعمل النظام من خلال ثلاثة أقسام وهي: (نظام إدارة الجودة الإلكترونية، لوحات القيادة القياسية، نماذج إلكترونية)، ويعمل النظام على تحقيق الكثير من الأهداف ومنها: توفير الدعم الفني لنظام إتقان، والتدريب على استخدامه، وتطوير مستودع البيانات الإحصائي، ومتابعة مؤشرات الأداء وإعداد التقارير، والمتابعة مع والحدات بالجامعة لجمع البيانات اللازمة وتسهيل عملية الوصول لها لتجويد عملية صنع واتخاذ القرارات، من أجل تحسين عملية اتخاذ القرار في جامعة الملك سعود.

متطلبات تفعيل صنع القرار المستند على البيانات لتطوير عمليات اتخاذ القرارات بالجامعات السعودية:

متطلبات تنظيمية: يتطلب تفعيل صنع القرار المستند على البيانات دعم القيادة العليا. (اليونس، ٢٠١٢). ورسم خطط تشغيلية لتوظيف الذكاء الاصطناعي في العمليات الإدارية والتعليمية، وبناء الأدلة واللوائح التنظيمية لها. (حريري، ٢٠٢١)، وإنشاء وفتح برامج دراسات عليا في تخصصات علوم البيانات والذكاء الاصطناعي، مع تطوير البرامج الحالية. (حريري، ٢٠٢١)، وتشجيع البحث العلمي في مجالات توظيف الذكاء الاصطناعي في نظم دعم القرار. (إدريس، ٢٠٢١). وبناء قواعد بيانات إلكترونية للعمليات الإدارية بالجامعات. (حريري، ٢٠٢١)، وجمع البيانات من داخل وخارج الجامعات، وتخزينها، وإتاحتها للمسؤولين والمستفيدين لدعم نظام اتخاذ القرار. (اليوبي، خوالدي، ٢٠٢١)، وتوفير بنية تحتية تقنية لتحليل البيانات الضخمة بالجامعات. (محمد، ٢٠٢٢)، ودعم عمليات اتخاذ القرارات بالجامعات من خلال تأكيد

جودة البيانات ودقتها، والاعتماد على الأساليب الكمية لتحقيق دقة المؤشرات. (اليوبي، خوالدي، ٢٠٢١).

متطلبات بشرية: يتطلب تفعيل صنع القرار المستند على البيانات بناء فرق عمل متخصصة. (اليونس، ٢٠١٢)، **و**التدريب والتأهيل للمهنيين والمتخصصين، وبناء نظام تدريب للمهارات الرقمية لتطوير مهارات أعضاء الهيئة الإدارية والتعليمية. (حريري، ٢٠٢١)، واستقطاب متخصصين في مجالات أمن المعلومات، وتحليل البيانات، وإدارة المعرفة. (الأكلبي، ٢٠١٩)

متطلبات مادية: منها توفير التمويل اللازم لتوظيف الذكاء الاصطناعي في نظم دعم القرار. (إدريس، ٢٠٢١)، بالاستفادة من خصخصة بعض الخدمات بالجامعات، وتدريب الكوادر البشرية على استخدامها. (الحبيب، ٢٠٢٢)، **و**التسويق ونشر البيانات، والاتصال مع المستفيدين لتفعيل صنع القرار المستند على البيانات لتطوير عمليات اتخاذ القرارات بالجامعات السعودية. (هجيره، ٢٠١٨)

الدراسات السابقة:

سيتم استعراض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت متغيرات الدراسة من الأحدث إلى الأقدم، كما يلي:

دراسة العلواني (٢٠٢٢). بعنوان: **"توظيف إنترنت الأشياء في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: الفرص والتحديات"**. هدفت الدارسة إلى التعرف على الفرص والتحديات حول توظيف إنترنت الأشياء في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأداة المقابلة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية بلغ عددهم (٢٣)؛ وكانت أبرز نتائج الدارسة وجود فرص متعددة لإنترنت الأشياء في الجامعة، والتي من شأنها المساهمة بشكل فاعل في تطوير العملية التعليمية والبيئة التعليمية، مثل: إرسال الإشعارت المرتبطة بالأنظمة الذكية، توفير الطاقة والوقت والجهد، تسهيل صنع القرار وتنفيذه، كما ظهرت بعض التحديات متمثلة في اختراق لبيانات وتسربها، الثغرات الأمنية، ضعف البنية التحتية.

دراسة العمود (٢٠٢١). بعنوان: **"درجة ممارسة أسلوب صنع القرار القائم على البيانات وآليات تطبيقه في كلية التربية بجامعة الملك سعود"**. هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة وآليات تطبيق أسلوب صنع القرار القائم على البيانات في كلية التربية بجامعة الملك سعود. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة لجمع بيانات جميع القيادات الأكاديمية في كلية التربية في جامعة الملك سعود والبالغ عددهم (٣٠) فردًا. وكانت أبرز النتائج أن درجة ممارسة أسلوب صنع القرار القائم على البيانات في الأقسام الأكاديمية بكلية

التربية بجامعة الملك سعود جاء بدرجة "متوسطة"، حيث يتم تقديم البيانات والمعلومات بصورة مستمرة للجهة التي تطلبها بجودة عالية. كما جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة نحو آليات تطبيق أسلوب صنع القرار القائم على البيانات في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية بجامعة الملك سعود بدرجة "عالية جدًّا"، ومن أهمها: تحديد البيانات اللازمة لدعم عملية صنع القرار ووضع آلية لتوفيرها، وتفهم أساسيات أسلوب صنع واتخاذ القرار القائم على البيانات.

دراسة (اليوبي، خوالدي، ٢٠٢١) بعنوان: "**أثر نظم المعلومات الإدارية على عملية اتخاذ القرارات الإدارية: دراسة تطبيقية على الموظفين الإداريين والفنيين بجامعة الملك عبد العزيز**" هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر نظم المعلومات الإدارية على عملية اتخاذ القرارات الإدارية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة من وجه نظر الموظفين الإداريين والفنيين العاملين بالجامعة وقد بلغت العينة (٣٩٧) فرد، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانه، وكانت أبرز النتائج ما يلي: لاستخدام البرامج المتعلقة بنظم المعلومات الإدارية أثر إيجابي وفاعل في اتخاذ القرارات بجامعة الملك عبد العزيز، ووجود علاقة طردية بين توفر المعلومات واتخاذ القرارات.

دراسة (الخضري، سلامي، كليبي، ٢٠٢٠) بعنوان: "**الأمن السيبراني والذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية: دراسة مقارنة**". هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم عن الأمن السيبراني لدى طلاب الجامعات السعودية، والتعرف على الجرائم المرتبطة به وطرق الوقاية منها، والمعوقات المجتمعية لتحقيق الوقاية من جرائم الفضاء السيبراني، للوصول لمقترح يساعد على تفعيله، والتعرف على واقع تطبيق الذكاء الاصطناعي، ونواحي القصور والضعف في تطبيقه

بالجامعات السعودية. وتم تطبيق المنهج الوصفي التحليلي، وأسلوب الدراسات المستقبلية (دلفاي). واستخدمت الدراسة الاستبانة، وكانت العينة مكونة من (٣٢٠) طالب و(٦٠) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، و(٤٠) عضوًا من الهيئة الإدارية، و(٥٥) عضوًا من القيادات الجامعية. واستنتجت الدراسة ما يلي: ندرة التدريب على برامج الذكاء الاصطناعي للطلاب وللقيادات الجامعية، ضعف التكنولوجية المستخدمة في الوضع الراهن في الذكاء الاصطناعي، قلة خبرة القيادات في التعامل مع الذكاء الاصطناعي، عدم استخدام التجارب السابقة فيما يتعلق بالذكاء الاصطناعي في صنع القرار التعليمي، ندرة الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في حل المشكلات، هدر الوقت نتيجة ضعف تفعيل الذكاء الاصطناعي، ضعف مردودات التعلم داخل الجامعات لعدم توظيف الذكاء الاصطناعي بها.

دراسة الأكلبي (٢٠١٩). بعنوان "**البيانات الضخمة واتخاذ القرار في جامعة الملك سعود: دراسة تقييمية لنظام إتقان**". هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على أهمية البيانات الضخمة في دعم اتخاذ القرار، ودراسة تقييمية لنظام «إتقان» من خلال واجهة الاستخدام، والدليل التعريفي للنظام في محاولة للخروج بنتائج تساهم في تطوير تطبيقات النظام، بما يحقق القدرة على تحليل البيانات الضخمة بكفاءة تساند متخذ القرار في الجامعة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال الدراسات الوثائقية، إضافة إلى تقييم نظام «إتقان»، وكانت أبرز نتائج الدراسة أن المنظمات تمتلك الكثير من البيانات الضخمة وغير المنظمة في الأغلب، مما يجعلها تفقد الكثير من العوائد من هذه البيانات لأنها غير مصنفة وغير منظمة، ولا يوجد لدى تلك الجهات برمجيات متخصصة في إدارة محتوى

تلك البيانات الضخمة وتحليله، ولا يوجد محرك بحث قادر على البحث والاسترجاع الفعال في هذا الكم الهائل من البيانات والمعلومات، ولا شك أن متخذ القرار يحتاج بانتظام إلى توفر نتائج تحليل البيانات الضخمة لتكون ملائمة له وتناسب حاجاته عند اتخاذه للقرار.

دراسة العلوان (٢٠١٩). بعنوان "**أثر نظم دعم القرار في تحسين عملية اتخاذ القرارات في الجامعات الأردنية**".هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر نظم دعم القرار في تحسين عملية اتخاذ القرارات في الجامعات الأردنية، وكان منهج الدراسة المستخدم هو المنهج الوصفي، وطبقت أداة الاستبانه، وبلغ مجتمع الدراسة (٨١٦٩) عضو هيئة تدريس في (٢٣) جامعة حكومية وخاصة، وبلغ حجم العينة (٣٦٧). وكانت أبرز نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمكونات نظم دعم القرار على تحسين عملية اتخاذ القرارات في الجامعات الأردنية. وأن نظم دعم القرار تسهم في إكساب الأفراد معارف جديدة وتساعد في توفير الموارد البشرية لإجراء عملية التحديث والتطوير وفي إحداث التغييرات المقصودة في اتجاهات الأفراد واتخاذ التدابير اللازمة لاتخاذ القرارات. ووجود أثر ذي دلالة إحصائية لدعم الإدارة العليا على تحسين عملية اتخاذ القرارات في الجامعات الأردنية، وأن الإدارة العليا في الجامعة تهتم بتوفير آليات تطبيق نظم دعم القرار، وتقوم بتوفير التسهيلات والمعدات اللازمة لتنفيذ برامج نظم دعم القرارات، كما تبين أن الإدارة العليا تلتزم بتطبيق نظم دعم القرارات في كل الأنشطة والعمليات المتعلقة بتطبيق نظم دعم القرار واتخاذ القرارات.ووجود أثر ذي دلالة إحصائية لأجهزة الحاسوب،وللبرمجيات، ولقاعدة البيانات على تحسين عملية اتخاذ القرارات في الجامعات الأردنية. ووجود أثر ذي دلالة إحصائية للكفاءات البشرية على

تحسين عملية اتخاذ القرارات في الجامعات الأردنية. فالعاملون في الجامعة يمتلكون المهارة الكافية في استخدام أجهزة الحاسوب والبرمجيات ويقومون بتوظيف مهاراتهم من أجل أداء المهام والواجبات الموكلة إليهم.

دراسة المطيري (٢٠١٩) بعنوان: "**الذكاء الاصطناعي مدخلا لتطوير صناعة القرار التعليمي في وزارة التربية بدولة الكويت**". هدفت الدراسة إلى التعرف على نواحي القصور والضعف في تطبيق الذكاء الاصطناعي كمدخل لتطوير صناعة القرار التعليمي في وزارة التربية بدولة الكويت، وتمثلت عينة الدراسة في (٥٦) من القيادات التعليمية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي كما استخدمت أسلوب دلفاي، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: غياب تدريب القيادات في صنع القرار التعليمي على الذكاء الاصطناعي. ندرة التكنولوجية الذكية المستخدمة في صُنع القرارات التعليمي. ضعف معايير اختيار العاملين اعتمادًا على المهارات والأساليب التقليدية. الاعتماد على الوظائف التقليدية وضعف تدريب العاملين على الذكاء الاصطناعي. قلة توفير قواعد البيانات الذكية لاستخدامها في صناعة القرار التعليمي. قلة الاعتماد على المدخلات البشرية لتغذية الأجهزة الذكية بالبيانات اللازمة لصناعة القرار التعليمي. غياب وعي العاملين بأهمية الذكاء الاصطناعي في المقارنة بين القرارات لاختيار البديل الأفضل. هدر الوقت في صنع القرار التعليمي بالطرق التقليدية ومحدودية استغلاله من خلال الاعتماد على الذكاء الاصطناعي. ندرة الاستفادة والتعلم من التجارب السابقة من القرارات المماثلة واستغلالها من خلال الذكاء الاصطناعي لتطوير عملية صنع القرار التعليمي. ضعف الاعتماد على الذكاء الاصطناعي حل المشكلات المتعلقة بتحليل العلاقات البسيطة والمعقدة حول القرار.

الدراسات الأجنبية:

دراسة قيرهارت وكولنز(Gearhart, Collins, 2015)بعنوان: **"ماذا نعرف عن اتخاذ القرار بالاستناد على البيانات (DDDM)، توضيح السياسات والممارسات التربوية"** هدفت الدراسة إلى مراجعة الأدبيات التي تناولت اتخاذ القرار المستند إلى البيانات في مؤسسات التعليم العالي. والتعرف على الفرص والتحديات التي تواجهه، ومراجعة تاريخه في بيئات التعليم. وكانت أبرز النتائج في تحليل الأدبيات: وجود دراسات تناولت دور (DDDM) في الأداء المؤسسي والهياكل، ودعم صنع القرار المؤسسي، وتحقيق الاعتماد المؤسسي أو البرامجي، وضمان الجودة، وتطوير الأساليب لتحسين استخدام البيانات وتحليلها وتوزيعها، وتسهيل النماذج التشاركية لصنع القرار. وبناء على ما سبق تم استخلاص ما يلي: ضرورة الاهتمام بعملية(DDDM) وتطبيقها في الواقع، وأهمية دعم الإدارة العليا لعمليات(DDDM)، والتعاون بين أصحاب المصلحة والمؤسسات في البيانات، وبناء نظام مؤسسي لأنظمة جمع وإدارة البيانات والوصول. ربط أنظمة وسياسات جمع البيانات بالاحتياجات والممارسات المحلية.

دراسة فرناندیز كاراميس وفراقا لاماس-(Fernández−Caramés& Fraga-Lamas, 2019). بعنوان: " **نحو تطبيقات الجيل الحديث للتعليم العالي: مراجعات لتطبيقات الحوسبة السحابية، وإنترنت الأشياء و(Blockchain)، المطبقة في الجامعات الذكية**". هدفت إلى التعرف على خصائص الجامعات الذكية، وكيفية الاستفادة من إنترنت الأشياء في تطوير العمل على الأنظمة المتعددة في الجامعة، من خلال استعراض وتحليل الخصائص الرئيسة التي تميز الجامعات الذكية منها: الموقع، الحجم، نوع الأجهزة المستخدمة، والدعم الفني،

واستخدام الحوسبة السحابية، وتطبيقات(Blockchain)، واستخدام إنترنت الأشياء في مجال الموارد البشرية. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة استخدام تقنيات متنوعة، تساعد على تطبيق الحوكمة، وتتسم بالشفافية، وتوفير المعلومات والبيانات التي تحتاجها الجامعة لاتخاذ القرارات، وتحقيق الأمن السيبراني، وتخفيض استهلاك الطاقة.

دراسة نيتو وقراسيا ومونتينيرو وكريسبو (Nieto, Y., García-Díaz, V., Montenegro, C., & Crespo, R. G. 2019) بعنوان: "**دعم نظام اتخاذ القرار الأكاديمي في التعليم العالي باستخدام التعلم الإلكتروني ونظام الخوارزميات**". هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر القرارات المتخذه من قِبل العمداء ومديري الجامعات على المجتمع الأكاديمي. من خلال المنهج التجريبي وباستخدام دراسة الحالة تم استنتاج معدلات التخرج المتوقعة للطلاب لدعم القادة في عمليات اتخاذ القرار. وكانت عينة الدراسة هي خمس برامج هندسية جامعيةفي District University Francisco Josede Caldas في كولومبيا وكانت أبرز النتائج بعد إجراء المقارنات بين التعلم الإلكتروني ونظام الخوارزميات(svm) أثبتت نجاحًا في دعم نظام اتخاذ القرار الأكاديمي في التعليم العالي، إلا أن نظام الخوارزميات أثبت تميزه.

دراسة هاشم وتلمساني وماثيو (Hashim, Tlemsani, & Matthews, 2022) **بعنوان: "التحول الرقمي في استراتيجية التعليم العالي"**. تهدف الدراسة إلى تطوير نموذج نوعي عملي لاستخدام التحول الرقمي كقوة تنافسية مستدامة للجامعات، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، ناقشت الدراسة الأدبيات حول إمكانية الجامعات بناء ميزة تنافسية مستدامة، وتطوير ممارسات الإدارة

الإستراتيجية في الجامعات من خلال الاستفادة من التحول الرقمي وتكنولوجيا المعلومات، وأكدت الدراسة أهمية استخدام النموذج كنظام لتوليد وتنظيم وتخزين التجارب بالجامعات، لدعم عمليات اتخاذ القرار. حيث يساهم النموذج في التأثير على رؤية الجامعات، ووضع خارطة طريق لتصميم وتطوير الاستراتيجية باستخدام التحول الرقمي وتكنولوجيا المعلومات.

التعليق على الدراسات السابقة:

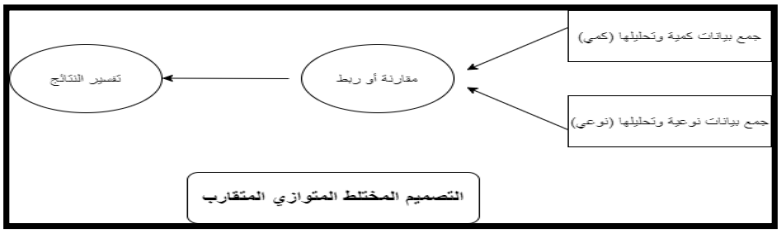
تتشابه الدراسة الحالية في أهدافها مع دراسة العلواني (٢٠٢٢)، ودراسة العمود (٢٠٢١)، ودراسة (الخضري، سلامي، كليبي، ٢٠٢٠)، ودراسة الأكلبي (٢٠١٩)، ودراسة العلوان (٢٠١٩)، ودراسة المطيري (٢٠١٩)، ودراسة فرناندیز كاراميس وفراقا لاماس (٢٠١٩)، ودراسة نيتو وقراسيا ومونتينيرووكريسبو(٢٠١٩)، ودراسة هاشم وتلمساني وماثيو (٢٠١٩)، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في منهجيتها، ومجتمعها، وعينتها، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، وتعريف مصطلحات الدراسة، وبناء أداة الدراسة، والاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في كتابة مقدمة ومشكلة الدراسة، وربط نتائجها ودعمها وتأكيدها بنتائج الدراسة الحالية. وتميزت الدراسة الحالية بتناولها دور الذكاء الاصطناعي في تطوير عمليات اتخاذ القرارات بجامعة الأميرة نورة، وباستخدامها للمنهج المزجي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج المختلط، والذي يُعرّفه كريسويل بأنه: منهج لدراسة المشكلات يتضمن جمع البيانات الكمية والنوعية معاً وتحليلها،

ودمج النتائج، باستخدام تصاميم بحثية متمايزة، في دراسة مختلطة واحدة، لتحقيق فهمٍ أعمق لمشكلة الدراسة(Creswell, 2014, 32). والتصميم البحثي الذي تم تطبيقه هو استراتيجية التثليث المتزامن، وهو الأكثر شيوعًا بين نماذج الطرق المختلطة (انظر الشكل ٣)، حيث يجمع الباحث البيانات الكمية والنوعية بشكل متزامن ثم يقارن أو يربط بينها، ويحدد ما إذا كان هناك تقارب أو اختلاف، وتهدف المقارنة إلى تأكيد الاتفاق بين البيانات، أو نفي ذلك (Creswell, 2014, 213-214). وقد تم اختيار هذا التصميم **لتعرف واقع صنع القرار المستند على البيانات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في أربع محاور كالتالي:** أنواع البيانات التي يجمعها القسم التعليمي لاتخاذ القرارات (بيانات نتائج الطلاب، بيانات العمليات في القسم، بيانات رضا المستفيدين) – طريقة استخدام القسم للبيانات في عمليات صنع القرار – الدعم المتوفر للمساعدة على صنع القرار المستند إلى البيانات – العوامل المؤثرة على استخدام البيانات في صنع القرار. **وتعرف متطلبات تفعيل صنع القرار المستند على البيانات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ثلاثة محاور وهي:** الآليات التنظيمية لجمع وتحليل البيانات التي يحتاجها القسم التعليمي لتفعيل عمليات صنع القرار بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن – الآليات التنفيذية لتفعيل عمليات صنع القرار المستند على البيانات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن – وآليات التغلب على العوامل المؤثرة على استخدام البيانات في صنع القرار. ويتم ذلك عن طريق جمع البيانات الكمية بواسطة أداة الدراسة الأولى (الاستبانة)، ودعمها بالبيانات النوعية بواسطة أداة الدراسة الثانية (المقابلة)، وذلك كما في الشكل التالي:



شكل (٣) التصميم البحثي(Creswell, 2014, 270)

مجتمع الدراسة:تكوّن مجتمع الدراسة من فئتين، وهما:

الفئة الأولى: مجتمع الدراسة الكمية وهم جميع أعضاء هيئة التدريس (أستاذ مساعد- أستاذ مشارك- أستاذ) في الكليات الإنسانية (التربية، الآداب، الخدمة الاجتماعية، اللغات، التصاميم والفنون، القانون) بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن والبالغ عددهم (٥٥٣) عضو.

جدول (١): توزيع أفراد مجتمع الدراسة (الفئة الأولى) على الأقسام، والنسب المئوية لها

الكلية	أعضاء هيئة التدريس	النسبة المئوية
التربية	١٥٨	٪٢٨. ٥٧
الآداب	٢٠٧	٪٣٧.٤٣
الخدمة الاجتماعية	٣٨	.٦٠٨٪
اللغات	٧٣	٪١٣.٢٠
التصاميم والفنون	٦٦	٪١١.٩٣
القانون	١١	٪١.٩٨
المجموع	**٥٥٣**	**٪١٠٠**

(الموقع الرسمي جامعة الأميرة نورة، نظام دعم اتخاذ القرار. ١٥-٨-٢٠٢٢)

الفئة الثانية: مجتمع الدراسة النوعية، وهم بعض أعضاء هيئة التدريس من رئيسات الأقسام. في ست كليات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن والبالغ عددهم (٢٨).

جدول (٢): توزيع أفراد مجتمع الدراسة (الفئة الثانية) على الأقسام، والنسب المئوية لها

الكلية	أعضاء هيئة التدريس، رئيسات الأقسام	النسبة المئوية
التربية	٨	٪٢٨.٧٥
الآداب	٨	٪٢٨.٧٥
الخدمة الاجتماعية	١	٪٣.٥٧
اللغات	٤	٪١٤.٢٨
التصاميم والفنون	٥	٪١٧.٨٥
القانون	٢	٪٧.١٤
المجموع	**٢٨**	**٪١٠٠**

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من فئتين، كما يلي:

الفئة الأولى: عينة عشوائية بسيطة لتطبيق أداة الدراسة الكمية وتكونت من (٢٢٦) عضو هيئة تدريس وقد اعتمدت الباحثة على جدول جوهانسون وكريستينسين(Johnson & Christensen, 2014, 267) حيث إنه وفقاً للجدول فإن العينة الممثلة لمجتمع يبلغ (٥٥٣) هو (٢٢٦)، وقد استجاب من عينة الدراسة (١٥٠) عضو.

الفئة الثانية: عينة من أعضاء هيئة التدريس الإداريين، لتطبيق أداة الدراسة النوعية، والذين تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية(sampling purposeful)، التي تشير الأدبيات إلى أنها أكثر الاستراتيجيات استخدامًا في البحوث النوعية، وذلك أن يختار الباحث العينة التي يعتقد أن لهم دوراً كبيراً في تحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته. (Ary et al, 2010)، وتألفت عينة الدراسة النوعية من (١٣) من (أعضاء هيئة التدريس ، ورئيسات الأقسام)، ويوضح الجدول التالي عينة الدراسة لأداة المقابلة.

جدول (٣): توزيع أفراد عينة الدراسة لأداة المقابلة

الكلية	عينة الدراسة النوعية (المقابلة)
التربية	٦
الآداب	٢
الخدمة الاجتماعية	١
اللغات	٢
التصاميم والفنون	١
القانون	١
المجموع	**١٣**

خصائص أفراد الدراسة: اتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص الوظيفية تتمثل في:

العمل الحالي: رئيس قسم، عضو هيئة التدريس.**الكلية:** (التربية، الآداب، الخدمة الاجتماعية، اللغات، التصاميم والفنون، القانون).

جدول (٤): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات

الكلية	التكرارات	النسبة المئوية
التربية	٦٧	٢٩.٦
الآداب	٢٩	١٢.٨
الخدمة الاجتماعية	٨	٣.٥
اللغات	٢٢	٩.٦
التصاميم والفنون	١٩	٨.٤
القانون	٥	٢.٢
المجموع	**١٥٠**	**٦٦٪**
العمل الحالي	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
رئيسة قسم	١٣	٦٪
عضو هيئة تدريس	١٣٧	٦٠٪
المجموع	**١٥٠**	**٦٦ ٪**

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم استخدام أداتين هما: (الاستبانة –المقابلة)، والتي تم إعدادها بناء على مراجعة الأدبيات،

والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، واستعراض وتحليل الإطار المفاهيمي لتنفيذ صنع القرار المستند إلى البيانات في الجامعات، كما يلي:

الأداة الأولى: الاستبانة وهي للإجابة عن السؤال الآتي من أسئلة الدراسة، وتكوّنت من قسمين: **القسم الأول:** اشتمل على البيانات الديمغرافية الخاصة بأفراد عينة الدراسة وتمثلت في: **العمل الحالي:** (رئيس قسم، عضو هيئة التدريس)، و**الكلية:** (التربية، الآداب، الخدمة الاجتماعية، اللغات، التصاميم والفنون، القانون) بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. **القسم الثاني:** وقد تكون من (٣٥) عبارة، ويقيس واقع صنع القرار المستند إلى البيانات بجامعة الأميرة نورة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ، وهي موزعة على أربع محاور. **وتم تصميم العبارات** وفقًا لمقياس ليكرت الرباعي لمعرفة درجة أهميتها (أوافق بشده- أوافق-لا أوافق- لا أوافق بشدة) وفق التدرجات الموضحة في الجدول (٥).

جدول (٥): توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

معيار الحكم على النتائج	١. أوافق بشده	٢. أوافق	٣. لا أوافق	٤. لا أوافق بشدة
الفئة	٣,٢٥ – ٤,٠	٢,٥٠ – أقل من ٣,٢٥	١,٧٥ – أقل من ٢,٥٠	١ – أقل من ١,٧٥

صدق الأداة وثباتها:

اختبار صدق أداة الدراسة: تم التحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال ما يلي:

١. **الصدق الظاهري:** تم عرض الأداة على المحكمين من ذوي الاختصاص بهدف التأكد من مدى وضوح وسلامة صياغة الأسئلة، وإجراء التعديلات

اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى.

٢. **الصدق الداخلي لأداة الدراسة:** تم إجراء حساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المحور، ودرجة جميع العبارات التي يحتويها المحور الذي تنتمي إليه؛ من خلال عينة استطلاعية مكونة من (٣٥) مفردة، كما يلي:

جدول (٦): معامل ارتباط بيرسون لعبارات محور (أنواع البيانات التي يجمعها القسم التعليمي لاتخاذ القرارات) بالدرجة الكلية للمحور (ن = ٣٥)

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	.٦٠٨**	٦	.٤١٠*	١١	.٨٤٨**
٢	.٧٢٩**	٧	.٥٣٢**	١٢	.٧٣١**
٣	.٧٢٩**	٨	.٦٨٧**	١٣	.٨٨٥**
٤	.٦٨٧**	٩	.٦٨٧**		
٥	.٦٠٨**	١٠	.٥٦٠**		

** دال عند مستوى (٠,٠١)

* دال عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٦) أن جميع العبارات جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط ما بين (٠,٤١٠) و(٠,٨٨٥) وجميعها معامل ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معامل الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق عالية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

جدول (٧): معامل ارتباط بيرسون لأبعاد المحور الرئيس (أنواع البيانات التي يجمعها القسم التعليمي لاتخاذ القرارات) بالدرجة الكلية للمحور (ن = ٣٥)

الأبعاد	معامل الارتباط
بُعد: بيانات نتائج الطلاب	٦٨٥.**
بُعد: بيانات العمليات في القسم	٨١٣.**
بُعد: بيانات رضا المستفيدين	٨٦٩.**

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٧) أن جميع **الأبعاد** للمحور جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط ما بين (٠,٦٨٥) و(٠,٨٦٩) وجميعها معامل ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معامل الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق عالية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

جدول (٨): معامل ارتباط بيرسون لعبارات محور (طريقة استخدام القسم للبيانات في عمليات صنع القرار) بالدرجة الكلية للمحور (ن = ٣٥)

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٩٥٩.**	٥	٩٦٣.**
٢	٩٥٢.**	٦	٩٨٧.**
٣	٩٨٧.**	٧	٩٤٣.**
٤	٩٥٩.**	٨	٩٦٣.**

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٨) أن جميع عبارات المحور جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط للمحور (٠,٩٤٣)، (٠,٩٨٧) وجميعها معامل ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معامل الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق عالية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

جدول (٩): معامل ارتباط بيرسون لعبارات محور (الدعم المتوفر للمساعدة على صنع القرار المستند إلى البيانات) بالدرجة الكلية للمحور (ن = ٣٥)

العبارة	معامل الارتباط
١	.٧٨٦**
٢	.٩٤٩**
٣	.٨٧٤**
٤	.٦٦١**
٥	.٩٢٧**

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٩) أن جميع عبارات المحور جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط للمحور ما بين (٠,٦٦١) و(٠,٩٤٩) وجميعها معامل ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معامل الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق عالية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

جدول (١٠): معامل ارتباط بيرسون لعبارات محور (العوامل المؤثرة على استخدام البيانات في صنع القرار) بالدرجة الكلية للمحور (ن = ٣٥)

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	.٩٧٧**	٧	.٩٧٧**
٢	.٩٧٧**	٨	.٧٦٠**
٣	.٩٩١**	٩	.٧٦٠**
٤	.٩٤٣**		
٥	.٩٤٣**		
٦	.٩٤٣**		

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٠) أن جميع عبارات المحور جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط للمحور (العوامل المؤثرة على استخدام البيانات في صنع القرار) ما بين (٠,٧٦٠) و(٠.٩٧٧) وجميعها معامل

ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معامل الاتساق الداخلي، كما يدل على مؤشرات صدق عالية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

٣. **ثبات الأداة (الاستبانة)**: تم استخدم معادلة ألفا كرونباخ(Cronbach's Alpha (α))، وذلك كما يلي:

جدول (١١): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
١	أنواع البيانات التي يجمعها القسم التعليمي لاتخاذ القرارات	١٣	.٨٢٦
٢	طريقة استخدام القسم للبيانات في عمليات صنع القرار	٨	.٩٨٨
٣	الدعم المتوفر للمساعدة على صنع القرار المستند إلى البيانات	٥	.٨٣٧
٤	العوامل المؤثرة على استخدام البيانات في صنع القرار	٩	.٩٤٩
	الثبات الكلي	**٣٥**	**.٩٤٥**

يتضح من الجدول (١١) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠.٩٤٥) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معامل ثبات أداة الدراسة ما بين (٠.٨٢٦) و(٠.٩٨٨) وهي معامل ثبات عالية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ونستخلص من نتائج اختباري الصدق والثبات الخاصة بأداة الدراسة (الاستبانة)، أن الأداة صادقة في قياس ما وُضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة جيدة.

أداة الدراسة الثانية: المقابلة: قامت الباحثة باستخدام أداة المقابلة المقننة، والتي تم بناءها كما يلي: تم تصميم دليل المقابلة والذي تضمن المحاور التالية: (أهدف المقابلة–نوع المقابلة–المدة الزمنية للمقابلة، وهي من (١٠) إلى (١٥) دقيقة–قائمة بأبرز مصطلحات الدراسة). وتم إعداد الأسئلة وصياغتها على النحو التالي: **أولًا**: معلومات عامة: (الكلية – المسمى الوظيفي). **ثانيًا**: أسئلة المقابلة: وقد تم بناءها استنادًا إلى الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمجال الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تحليل الاستبانة: تمت المعالجة الكمية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعيةStatistical Package for Social Sciences (SPSS)،النسخة (٢١)، وبصفة عامة يمكن أن تتضمن المعالجات الإحصائيات الأساليب الآتية:

١. معامل ارتباط بيرسون(Pearson correlation)؛ لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة.
٢. معامل ألفاكرونباخ(Cronbach's Alpha)؛لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.
٣. التكرارات والنسب المئوية؛ للتعرف على الخصائص الوظيفية لأفراد الدراسة، وكذلك تحديد إجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تضمنتها الدراسة.
٤. المتوسط الحسابي"Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض إجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
٥. الانحراف المعياري"Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف إجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

تحليل المقابلة: تمّ تحليل البيانات النوعية للمقابلات من خلال أسلوب التحليل النوعيThematic analysis وهو تحديد وتحليل وتفسير أنماط الموضوعات داخل البيانات النوعية، ويتميز بأنه أسلوب مرِن يساعد في استخراج البيانات

الهامة، وترميزها وتصنيفها في موضوعات تجيب عن أسئلة البحث، فهو لا يقتصر على تلخيص البيانات وإنما يلخصها وينظمها ويفسرها ويتناول البيانات الظاهرة والكامنة. وتم الاطلاع على عدد من الأساليب والنماذج ومنها: أسلوب Braun (& Clarke, 2006) (Maguire & Delahunt, 2017, 3352-33512)، ونموذج يين (yin, 2011)، ونموذج((Ary, 2010، ونموذج (creswell, 2007)، وتم اعتماد الخطوات التالية في تحليل البيانات النوعية للمقابلة، وذلك كما يلي: التهيئة وتنظيم البيانات– الترميز الأوّلي للبيانات–البحث عن الموضوعات الأولية–المراجعة – التحديد النهائي للموضوعات الأساسية وكتابة النتائج.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

سيتم عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على الأدوات الكمية والنوعية، والإجابة على أسئلة الدراسة كما يلي:

للإجابةالمزجية (الكمية والنوعية) على السؤال الأول من أسئلة الدراسة: ما واقع صنع القرار المستند على البيانات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؟ سيتم مناقشة أربع محاور وهي: (ما أنواع البيانات التي يجمعها القسم التعليمي لاتخاذ القرارات؟ بيانات نتائج الطلاب، بيانات العمليات في القسم، بيانات رضا المستفيدين)، (ماهي طريقة استخدام القسم للبيانات في عمليات صنع القرار؟)، (ما هو الدعم المتوفر للمساعدة على صنع القرار المستند إلى البيانات؟)، (ما هي العوامل المؤثرة على استخدام البيانات في صنع القرار؟)

للتعرف على واقع صنع القرار المستند على البيانات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة الكمية (الاستبانة)، تم حساب

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لأبعاد محور **أنواع البيانات التي يجمعها القسم التعليمي لاتخاذ القرارات**، وذلك كما يلي:

جدول (١٢): إجابات أفراد عينة الدراسة الكمية على أبعاد محور (أنواع البيانات التي يجمعها القسم التعليمي لاتخاذ القرارات)

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	بيانات نتائج الطلاب	٣.٩٢	٠.٣٢	١
٢	بيانات العمليات في القسم	٣.٥٢	٠.٢٥	٢
٣	بيانات رضا المستفيدين	٢.٤٨	٠.٥٣	٣
	المتوسط العام	٣٠٣١	٠.٢٩	

وللتعرف على واقع صنع القرار المستند على البيانات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة النوعية (المقابلة)، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأبعاد محور (أنواع البيانات التي يجمعها القسم التعليمي لاتخاذ القرارات)، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٣): يوضح التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة النوعية على أبعاد محور (أنواع البيانات التي يجمعها القسم التعليمي لاتخاذ القرارات)

السؤال ما أنواع البيانات التي يجمعها القسم التعليمي لاتخاذ القرارات؟	الإجابة بعد تحويلها من نوعية إلى كمية				درجة الموافقة	الإجابة النوعية
	نعم، موافق		لا، غير موافق			
	ك	%	ك	%		
بيانات نتائج الطلاب	١٣	١٠٠ ٪	٠	٠	عالية	تحرص الأقسام التعليمية على جمع البيانات الخاصة بالطلاب وتوثيقها.
بيانات العمليات في القسم	١٣	١٠٠ ٪	٠	٠	عالية	تحرص الأقسام التعليمية على جمع البيانات الخاصة بالعمليات وتوثيقها، خاصة عمليات التدريس، والبحث العلمي.
بيانات رضا المستفيدين	١٠	٨٠٪	٢	٢٠٪	عالية	تحرص بعض الأقسام التعليمية على جمع البيانات الخاصة برضا المستفيدين، وتوثيقها، مع ضرورة أن يضع القسم خطة فصلية، لتوزيع

السؤال	الإجابة بعد تحويلها من نوعية إلى كمية				درجة الموافقة	الإجابة النوعية
	نعم، موافق		لا، غير موافق			
	ك	%	ك	%		
						الاستبانات واستطلاعات الرأي على المستفيدين، مع تحديد الفئات، والجدول الزمني لذلك.

يتضح من الجدول (١٢) أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة الكمية تجاه أنواع البيانات التي يجمعها القسم التعليمي لاتخاذ القرارات جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط العام لاتجاهات أفراد عينة الدراسة (٣.٣١) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الرباعي (٣,٢٥ – ٤,٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار (أوافق بشدة) في أداة الدراسة.

بينما تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد ما بين (٣.٩٢) و(٢.٤٨)، حيث جاء في الترتيب الأول بُعد "بيانات نتائج الطلاب" بمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٢)، وبانحراف معياري قيمته (٠,٣٢)، يليه في الترتيب الثاني بُعد "بيانات العمليات في القسم " بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٢)، وبانحراف معياري قيمته (٠.٢٥)، بينما جاء في الترتيب الأخير بُعد "بيانات رضا المستفيدين" بمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٨)، وبانحراف معياري قيمته (٠.٥٣).

وتتفق النتيجة الكمية مع نتيجة الدراسة النوعية والتي تظهر في جدول (١٣) حيث كانت درجة الموافقة (عالية) على أبعاد محور أنواع البيانات التي يجمعها القسم التعليمي لاتخاذ القرارات، أما ما يخص بيانات رضا المستفيدين فقد أفادت العينة النوعية ضرورة أن يضع القسم خطة فصلية، لتوزيع الاستبانات واستطلاعات الرأي على المستفيدين، مع تحديد الفئات، والجدول الزمني لذلك.

وتتفق النتائج النوعية والكمية مع نتائج دراسة (العمود، ٢٠٢١) حيث أكدت أن البيانات والمعلومات في الكلية يتم تقديمها بصورة مستمرة للجهة التي تطلبها بجودة عالية. ودراسة (الأكلبي ٢٠١٩) والتي تؤكد أن المنظمات تمتلك الكثير من البيانات الضخمة وغير المنظمة في الأغلب، مما يجعلها تفقد الكثير من العوائد من هذه البيانات لأنها غير مصنفة وغير منظمة. وتتفق أيضًا مع نتائج دراسة قيرهارت وكولنز (Gearhart, Collins, 2015) والتي وضحت توجه العديد من الدراسات نحو ضرورة تطوير الأساليب الإدارية لتحسين استخدام البيانات وتحليلها وتوزيعها، وأوصت ببناء نظام مؤسسي لأنظمة جمع وإدارة البيانات والوصول. وربط أنظمة وسياسات جمع البيانات بالاحتياجات والممارسات المحلية.

جدول (١٤): إجابات أفراد عينة الدراسة الكمية على بُعد (بيانات نتائج الطلاب)

م	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الاستجابة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
١	يجمع القسم بيانات اختبارات القبول، ونتائج المقابلات.	ك	١٤١	٦	٢	١	٣.٩١	٠.٣٨	٢
		%	٩٤	٤	١.٣	٠.٧			
٢	يجمع القسم بيانات نتائج الطلاب وأعمالهم الفصلية والنهائية، والتكاليف طوال الفصل الدراسي.	ك	١٤١	٦	٣	٠	٣.٩٢	٠.٣٤	١
		%	٩٤	٤	٢	٠			
٣	يجمع القسم استجابات الطلاب على نماذج تقييم الطالب للمقرر في المنتصف وفي نهاية الفصل.	ك	١٤٢	٤	٣	١	٣.٩١	٠.٤٠	٢
		%	٩٤.٧	٢.٧	٢	٠.٧			
المتوسط العام							٣.٩٢	٠.٣٢	

جدول (١٥): إجابات أفراد عينة الدراسة النوعية على بُعد (بيانات نتائج الطلاب)

السؤال ما أنواع البيانات التي يجمعها القسم التعليمي لاتخاذ القرارات؟	الإجابة بعد تحويلها من نوعية إلى كمية				درجة الموافقة	الإجابة النوعية
	نعم، موافق		لا، غير موافق			
	ك	%	ك	%		
بيانات نتائج الطلاب	١٣	١٠٠ ٪	٠	٠	عالية	تجمع الأقسام التعليمية البيانات الخاصة بالطلاب بدرجة عالية، من خلال تقارير المقررات.
	١٣	١٠٠ ٪	٠	٠	عالية	توثق لجنة البرامج في تقارير البرامج نتائج الاستبانات لمعدل تقييم الطلاب للمقررات وللبرنامج.
	١٣	١٠٠ ٪	٠	٠	عالية	وفيما يخص القبول فالبيانات الخاصة للمتقدمات تصل لعمادة القبول، ويتم حفظها ويمكن الحصول عليها في حالة طلب الأقسام.
	٨	٦٢٪	٥	٣٨٪	عالية	الخريجين يتم التواصل معهم بطرق شخصية ولا تتوفر خطط تنفيذية للتواصل مع جهات العمل بالأقسام.

يتضح من الجدول (١٤) أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة تجاه بيانات نتائج الطلاب جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط العام لاتجاهات أفراد عينة الدراسة (٣.٩٢) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الرباعي (٣,٢٥ –٤,٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار (أوافق بشدة) في أداة الدراسة، بينما تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (٣.٩٢) و(٣.٩١)، حيث جاءت عبارة "يجمع القسم بيانات نتائج الطلاب وأعمالهم الفصلية والنهائية، والتكاليف طوال الفصل الدراسي" في المقام الأول بمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٢)، وبانحراف معياري قيمته (٠.٣٤)، يليها في المقام الثاني عبارتي " يجمع القسم بيانات اختبارات القبول، ونتائج المقابلات" " يجمع القسم استجابات الطلاب على نماذج تقييم الطالب للمقرر في المنتصف وفي نهاية الفصل" بمتوسط حسابي بلغ (٣.٩١) لكلاً منهم. ويتفق ذلك مع إجابة عينة الدراسة النوعية كما يوضح جدول (١٥) حيث إن الأقسام التعليمية تحرص على

استكمال ملف المقرر، ويتم توثيق عدد الطلاب ومعدلات النجاح، ومعدل تقييم الطلاب للمقررات وللبرنامج، وكذلك نتائج اختبارات القبول يتم حفظها وأرشفتها في عمادة القبول والتسجيل.

جدول (١٦): إجابات أفراد عينة الدراسة الكمية على بُعد (بيانات العمليات في القسم)

م	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الاستجابة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
1	يجمع القسم معدلات البحث والنشر العلمي بالقسم.	ك	١٦٤	٤	٠	٠	٣.٩٧	٠.١٦	١
		%	٩٧.٣	٣	٠	٠			
2	يوثق القسم إنجازات اللجان، وأهدافها، وعدد الأعضاء في كل لجنة.	ك	١٤١	٥	٣	١	٣.٩١	٠.٤١	٢
		%	٩٤	٣.٣	٢	٠.٧			
3	يجمع القسم البيانات من تقارير المقررات، وتقارير الجودة.	ك	٨	٧٩	٦٣	٠	٢.٦٣	٠.٥٨	٤
		%	٥.٣	٥٢.٧	٤٢	٠			
4	يجمع القسم بيانات من إحصائيات نسبة حضور المحاضرات.	ك	١٣٨	٥	٦	١	٣.٨٧	٠.٤٩	٣
		%	٩٢	٣.٣	٤	٠.٧			
5	يجمع القسم بيانات عن عمليات إدارة البرنامج، وتطوير المناهج.	ك	١٤٠	٧	٢	١	٣.٩١	٠.٣٩	٢
		%	٩٣.٣	٤.٧	١.٣	٠.٧			
6	يجمع القسم بيانات عن تقييم الأداء الوظيفي، ومعايير نظام المساءلة.	ك	١٤١	٥	٣	١	٣.٩١	٠.٤١	٢
		%	٩٤	٣.٣	٢	٠.٧			
7	يجمع القسم بيانات عن عمليات الدعم الطلابي.	ك	٣	٦٧	٧٩	١	٢.٤٨	٠.٥٥	٥
		%	٢	٤٤.٧	٥٢.٧	٠.٧			
	المتوسط العام						٣.٥٢	٠.٢٥	

جدول (١٧): إجابات أفراد عينة الدراسة النوعية على بُعد (بيانات العمليات في القسم)

السؤال ما أنواع البيانات التي يجمعها القسم التعليمي لاتخاذ القرارات؟	الإجابة بعد تحويلها من نوعية إلى كمية				درجة الموافقة	الإجابة النوعية
	نعم، موافق		لا، غير موافق			
	ك	%	ك	%		
بيانات العمليات في القسم	١٣	١٠٠ ٪	٠	٠	عالية	عمليات التدريس لها الأولوية في التوثيق، وجمع البيانات.
	١٣	١٠٠ ٪	٠	٠	عالية	البحث العلمي يتم توثيقه لتحقيق عمليات الترقية.
	١٠	٨٠٪	٢	٢٠٪	عالية	خدمة المجتمع لا يتم توثيقها لأن اهتمام الأعضاء بها ضعيف.
	١٣	١٠٠ ٪	٠	٠	عالية	يتم تقييم الأداء الوظيفي، بعد عمل الميثاق وهو موثق بالقسم، والموارد البشرية.
	١٣	١٠٠ ٪	٠	٠	عالية	يتم جمع بيانات عمليات إدارة البرنامج، وتطوير المناهج لغرض تحقيق الاعتماد الأكاديمي.
	٨	٦٢٪	٥	٣٨٪	عالية	يقدم القسم الدعم للطالبات من خلال الإرشاد الأكاديمي، حيث تتم معالجة حالات الطالبات وتوجيههن، ويقدم المرشد الأكاديمي تقارير الإرشاد، بنهاية كل فصل.

يتضح من الجدول (١٦) أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو بيانات العمليات في القسم جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط العام لاتجاهات أفراد عينة الدراسة (٣.٥٢) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الرباعي (٣,٢٥ – ٤,٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار (أوافق بشدة) في أداة الدراسة.

بينما تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (٣.٩٧) (٢.٤٨) ، حيث جاءت عبارة " يجمع القسم معدلات البحث والنشر العلمي بالقسم" في

الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٧)، وبانحراف معياري قيمته (٠.١٦)، بينما جاءت في الترتيب الأخير عبارة "يجمع القسم بيانات عن عمليات الدعم الطلابي" بمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٨)، وبانحراف معياري قيمته (٠.٥٥). ويتفق ذلك مع إجابة عينة الدراسة النوعية كما يظهر في جدول (١٧) حيث إن الأقسام التعليمية تحرص على توثيق البحث العلمي لتحقيق عمليات الترقية، أما عمليات إدارة البرنامج، وتطوير المناهج فيتم جمع البيانات لغرض تحقيق الاعتماد الأكاديمي، ويتم تقييم الأداء الوظيفي، بعد عمل الميثاق وهو موثق بالقسم، والموارد البشرية ويتم تحديد مواعيد محددة لرفع الميثاق واعتماده على النظام الإلكتروني "تيسير". وأفادت العينة أن عمليات التدريس لها الأولوية في التوثيق، وجمع البيانات. وفيما يخص الدعم الطلابي أكدت العينة أن غالبية الأقسام تقدم الدعم للطالبات من خلال الإرشاد الأكاديمي، حيث تتم معالجة حالات الطالبات وتوجيههن، ويقدم المرشد الأكاديمي تقارير الإرشاد، بنهاية كل فصل، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زاواكي وماريان وبوند وقوفرنر (Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. 2019). بإمكانية تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات لتقديم خدمات الدعم الأكاديمي للطلاب، بواسطة جمع بيانات الإرشاد الأكاديمي وتحليلها والتنبؤ بالمشكلات قبل حدوثها. وتتفق دراسة (العمود، ٢٠٢١). مع النتائج السابقة حيث جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة عالية نحو ضرورة تحديد البيانات اللازمة لدعم عملية صنع القرار ووضع آليات لتوفيرها.

جدول (١٨): إجابات أفراد عينة الدراسة الكمية على بُعد (بيانات رضا المستفيدين)

م	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الاستجابة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
1	يجمع القسم بيانات عن توظيف الخريجين.	ك	١	٦٩	٧٦	٤	٢.٤٥	٠.٥٦	٢
		%	٠.٧	٤٦	٥٠.٧	٢.٧			
2	يتم جمع بيانات عن خدمة القسم للمجتمع.	ك	٤	٧٩	٦٤	٣	٢.٥٦	٠.٥٨	١
		%	٢.٧	٥٢.٧	٤٢.٧	٢			
3	يجمع القسم بيانات بالتواصل مع سوق العمل، وأولياء الأمور، والخريجين	ك	١	٦٩	٧٦	٤	٢.٤٥	٠.٥٦	٢
		%	٠.٧	٤٦	٥٠.٧	٢.٧			
المتوسط العام							**٢.٤٨**	٠.٥٣	

جدول (١٩): إجابات أفراد عينة الدراسة على بُعد (بيانات رضا المستفيدين)

السؤال	الإجابة بعد تحويلها من نوعية إلى كمية				درجة الموافقة	الإجابة النوعية
	نعم، موافق		لا، غير موافق			
ما أنواع البيانات التي يجمعها القسم التعليمي لاتخاذ القرارات؟	ك	%	ك	%		
بيانات رضا المستفيدين.	١٠	٨٠٪	٢	٢٠٪	عالية	توجد استبانات خاصة برضى المستفيدين من سوق العمل، لكن لا توجد قوائم بجهات العمل التي يمكن التواصل معها لتقييم رضا المستفيدين.
	١٠	٨٠٪	٢	٢٠٪	عالية	توجد استبانات خاصة بالخريجين، ويتم التواصل معهم بشكل شخصي من الأقسام، وبمساعدة وحدة الخريجات.
	٦	٤٦٪	٧	٥٤٪	متوسطة	توثيق خدمة القسم التعليمي للمجتمع يعتبر متوسط وبحسب رغبة العضو الشخصية ويعود ذلك لكثرة الأعباء التدريسية والإدارية للأعضاء.

يتضح من الجدول (١٨) أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة تجاه بيانات رضا المستفيدين جاءت بدرجه تقترب إلى الموافقة، حيث بلغ المتوسط العام لاتجاهات أفراد عينة الدراسة (٢.٤٨)، وبانحراف معياري قيمته (٠.٥٣). بينما تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢.٥٦) (٢.٤٥)، إذ جاءت عبارة "يتم جمع بيانات عن خدمة القسم للمجتمع" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٦)، وبانحراف معياري قيمته (٠.٥٨)، بينما جاءت في الرتيب الثاني عبارتي" يجمع القسم بيانات عن توظيف الخريجين"، " يجمع القسم بيانات بالتواصل مع سوق العمل، وأولياء الأمور، والخريجين" بمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٥)، وبانحراف معياري قيمته (٠,٥٦) لكلاً منهم.ويتفق ذلك مع إجابة عينة الدراسة النوعية كما يظهر في جدول (١٩) حيث أكدت تفعيل الاستبانات الخاصة برضى المستفيدين من سوق العمل، لكن لا توجد قوائم بجهات العمل التي يمكن التواصل معها لتقييم رضا المستفيدين. تفعيل الاستبانات الخاصة بالخريجين،حيث يتم التواصل معهم بشكل شخصي، أو من خلال وحدة الخريجات. وأكدت العينة النوعية ضرورة أن يضع القسم خطة فصلية، لتوزيع الاستبانات واستطلاعات الرأي على المستفيدين، مع تحديد الفئات، والجدول الزمني لذلك. وفيما يخص المستفيدين من المجتمع فإن توثيق خدمة القسم التعليمي للمجتمع يعتبر متوسطًا كما أفادت العينة النوعية وتكون بحسب رغبة العضو الشخصية، ويعود ذلك لكثرة الأعباء التدريسية والإدارية للأعضاء. وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج دراسة قيرهارت وكولنز (Gearhart, Collins, 2015) والتي وضحت توجه العديد من الدراسات نحو ضرورة تطوير الأساليب الإدارية لتحسين استخدام البيانات وتحليلها وتوزيعها،

وأوصت ببناء نظام مؤسسي لأنظمة جمع وإدارة البيانات والوصول. وربط أنظمة وسياسات جمع البيانات بالاحتياجات والممارسات المحلية.

وللتعرف على واقع صنع القرار المستند على البيانات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة الكمية (الاستبانة)، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لعبارات محور (طريقة استخدام القسم للبيانات في عمليات صنع القرار)، كما يلي:

جدول (٢٠): إجابات أفراد عينة الدراسة الكمية على محور(طريقة استخدام القسم للبيانات)

م	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الاستجابة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
1	يتم بناء قواعد للبيانات في الأقسام التعليمية، تساهم مستقبلًا في اتخاذ القرارات.	ك	١	٣٦	١٠٤	٩	٢.١٩	٠.٥٤	٦
		%	٠.٧	٢٤	٦٩.٣	٦			
2	يتم ربط ومقارنة الإنجازات بأهداف ومتطلبات الجامعة والقسم، والجودة الاعتماد الأكاديمي، لإنشاء خطط تحسين.	ك	٢	٣٥	١٠٥	٨	٢.٢١	٠.٥٥	٤
		%	١.٣	٢٣.٣	٧٠	٥.٣			
3	يستفيد القسم من بيانات تقارير الجودة في توجيه القرارات، وتحديد الفجوات في التدريس، وتصحيحها وتوفر	ك	٢	٣٧	١٠٣	٨	٢.٢٢	٠.٥٥	٢
		%	١.٣	٢٤.٧	٦٨.٧	٥.٣			

م	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الاستجابة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
	معلومات مفيدة أكثر للتخطيط التعليمي.								
4	يتم تقييم البرامج بعد جمع البيانات.	ك	٢	٣٨	١٠٢	٨	٢.٢٣	٠.٥٦	١
		%	١.٣	٢٥.٣	٦٨	٥.٣			
5	يتم تحديد أهداف ومجالات وغايات التحسين بعد جمع البيانات.	ك	٣	٣٣	١٠٦	٨	٢.٢١	٠.٥٦	٤
		%	٢	٢٢	٧٠.٧	٥.٣			
6	يتم تطوير البرامج التعليمية وتحديد الاستراتيجيات المرغوبة.	ك	٣	٣٤	١٠٥	٨	٢.٢١	٠.٥٦	٣
		%	٢	٢٢.٧	٧٠	٥.٣			
7	يتم بناء خطط التدريب والتخطيط للتطوير المهني بناء على تحليل البيانات.	ك	٢	٣٥	١٠٤	٩	٢.٢٠	٠.٥٦	٥
		%	١.٣	٢٣.٣	٦٩.٣	٦			
8	يتم الربط بين بيانات نتائج الطلاب في الفصل الدراسي واختبارات القبول للتعرف على القيمة المضافة للدراسة في البرنامج.	ك	٢	٢٨	١١٢	٨	٢.١٦	٠.٥٢	٧
		%	١.٣	١٨.٧	٧٤.٧	٥.٣			
	المتوسط العام						**٢.٢٠**	**٠.٥٣**	

جدول (٢١): إجابات أفراد عينة الدراسة النوعية على محور (طريقة استخدام القسم للبيانات)

السؤال	الإجابة بعد تحويلها من نوعية إلى كمية				درجة الموافقة	الإجابة النوعية
	نعم، موافق		لا، غير موافق			
ما هي طريقة استخدام القسم للبيانات في عمليات صنع القرار؟	ك	%	ك	%		
	١٣	١٠٠ ٪	٠	٠	عالية	توجد أنظمة إلكترونية تساهم في جمع البيانات، مثل المواقع الشخصية لأعضاء هيئة التدريس، موقع الباحث العلمي، نظام البلاك بورد، المكتبة الرقمية، نظام الجودة الإلكتروني (جدير)، وتوجد صفحة (نظام دعم اتخاذ القرار) على موقع الجامعة الإلكتروني يتم تحديثها باستمرار بعد جمع البيانات من الأقسام.
	١٣	١٠٠ ٪	٠	٠	عالية	سابقًا كانت التقارير ترفع إلى وكيلة الجودة بالجامعة ولا يستفاد منها في التغذية الراجعة، حاليًا لتوجه الأقسام نحو الاعتماد بدأت بالاستفادة من تقارير التغذية الراجعة على تقارير البرامج بعد رفعها على نظام الجودة الإلكتروني (جدير)، فيبدأ القسم في بناء أهداف وخطط التحسين وتوجيه القرارات، بناء على توفر المعلومات.
	١٣	١٠٠ ٪	٠	٠	عالية	ترفع الأقسام دوريًا الاحتياجات التدريبية للأعضاء بعد طلبها من العمادات، وتتم الاستجابة والتدريب على المهارات المطلوبة.
	١٣	١٠٠ ٪	٠	٠	عالية	لا تتم مقارنة نتائج الطلاب قبل البدء بالبرامج الأكاديمية بالنتائج بعد التخرج للتعرف على القيمة المضافة، وإجراء التحسينات بناء على النتائج، بل يتم جمع البيانات من الخريجين وتحليلها وعمل أولويات للتحسين بناء عليها.

يتضح من الجدول (٢٠) أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو طريقة استخدام القسم للبيانات جاءت بدرجة منخفضة، مما يدل على عدم موافقة أفراد عينة الدراسة على طريقة استخدام البيانات في الأقسام التعليمية، من أجل المساهمة فيصنع القرار المستند على البيانات، حيث بلغ المتوسط العام لاتجاهات أفراد عينة

الدراسة (٢.٢٠) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من مقياس ليكرتالرباعي (١,٧٥ – أقل من ٢,٥٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار لا أوافق في أداة الدراسة.

بينما تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (٢.٢٣) (٢.١٦)، إذ جاءت عبارة "يتم تقييم البرامج بعد جمع البيانات" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٢.٢٣)، وبانحراف معياري قيمته (٠.٥٦)، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة عبارة "يتم الربط بين بيانات نتائج الطلاب في الفصل الدراسي واختبارات القبول للتعرف على القيمة المضافة للدراسة في البرنامج" بمتوسط حسابي بلغ (٢.١٦)، وبانحراف معياري قيمته (٠.٥٢). وتتفق النتائج الكمية على ضعف استخدام القسم للبيانات، مع نتائج (دراسة العمود،٢٠٢١) أن درجة ممارسة أسلوب صنع القرار القائم على البيانات في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية بجامعة الملك سعود جاء بدرجة "متوسطة" وفق إجابات عينة الدراسة. ولم تكن مرتفعة ويمكن تفسير ذلك من خلال الإجابة النوعية، فقد اتفقت عينة الدراسة النوعية كما يظهر في جدول (٢١) بأن الأقسام التعليمية في السابق كانت ترفع التقاريروتجمعالبيانات وتقدمها إلى وكيلة الجودة بالجامعة، أو العمادات المسؤولة، ولا يستفاد منها في التغذية الراجعة، أما حاليًا لتوجه الأقسام نحو الاعتماد بدأت بالاستفادة من تقارير التغذية الراجعة، كالتالي: أفادت العينة بالموافقة بدرجة عالية على وجود أنظمة إلكترونية تساهم في جمع البيانات، مثل المواقع الشخصية لأعضاء هيئة التدريس، موقع الباحث العلمي، نظام البلاك بورد، المكتبة الرقمية، نظام الجودة الإلكتروني (جدير)، وتوجد صفحة (نظام دعم اتخاذ القرار) على موقع الجامعة الإلكتروني يتم تحديثها باستمرار بعد جمع البيانات من الأقسام.وفيما

يخص تقارير البرامج يتم رفعها على نظام الجودة الإلكتروني (جدير)، ويستلم التغذية الراجعة، فيبدأ في بناء أهداف وخطط التحسين وتوجيه القرارات، بناء على توفر المعلومات.

وفيما يخص التدريب فإن الأقسام ترفع دوريًّا الاحتياجات التدريبية للأعضاء بعد طلبها من العمادات، وتتم الاستجابة والتدريب على المهارات المطلوبة. أما نتائج الطلاب فتتفق النتيجة النوعية مع الكمية حيث لا يتم مقارنة النتائج قبل البدء بالبرامج الأكاديمية بالنتائج بعد التخرج، للتعرف على القيمة المضافة للبرامج، وإجراء التحسينات بناء على النتائج، بل يتم جمع البيانات من الخريجين وتحليلها وعمل أولويات للتحسين بناء عليها.

وتتفق نتائج الدراسة النوعية مع نتائج الدارسات التالية: دراسة (العلواني،٢٠٢٢) التي أكدت أهمية إنترنت الأشياء في الجامعة، حيث يساهم في تطوير الجامعات، تحقق الجودة، وتسهل صنع القرار وتنفيذه. ونتائج دراسة (اليوبي، خوالدي، ٢٠٢١) بأن استخدام البرامج المتعلقة بنظم المعلومات الإدارية لها أثر إيجابي وفاعل في اتخاذ القرارات بالجامعات، ووجود علاقة طردية بين توفر المعلومات واتخاذ القرارات. ونتائج دراسة (الأكلبي، ٢٠١٩) بالحاجة بانتظام إلى توفير نتائج تحليل البيانات الضخمة للمساعدة على اتخاذه للقرار. ونتائج دراسة (العلوان، ٢٠١٩) التي أظهرت وجود أثر لقواعد البيانات على تحسين عملية اتخاذ القرارات في الجامعات الأردنية. ونتائج دراسة قيرهارت وكولنز (Gearhart, Collins, 2015) بأن الدراسات أثبتت وجود تأثير لصنع القرار المستند على البيانات على الأداء المؤسسي والهياكل (إدارة الجودة الشاملة، وإدارة المعرفة، والتخطيط الاستراتيجي)، ودعم صنع القرار المؤسسي (أنظمة دعم القرار،

واستخراج البيانات، والتحليلات الأكاديمية)، وتحقيق الاعتماد المؤسسي أو البرامجي، وضمان الجودة، وتسهيل النماذج التشاركية لصنع القرار. ونتائج دراسة فرناندیز کارامیسو فراقالاماس (Fernández-Caramés& Fraga-Lamas, 2019)التي أكدت ضرورة استخدام تقنيات متنوعة، تساعد على تطبيق الحوكمة، وتتسم بالشفافية، وتوفير المعلومات والبيانات التي تحتاجها الجامعة لاتخاذ القرارات. ودراسة نيتو وقراسيا ومونتينيروووكريسبو (Nieto, Y., García-Díaz, V., Montenegro, C., & Crespo, R. G. 2019) التي أثبتت نجاح التعلم الإلكتروني في دعم نظام اتخاذ القرار الأكاديمي في التعليم العالي وتميز نظام الخوارزميات (svm) في ذلك أيضًا. ونتائج دراسة زاواكي وماريان وبوند وقوفرنر (Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. 2019). بإمكانية تحقيق نتائج لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي في الخدمات المؤسسية والإدارية لعمليات التنميط والتنبؤ لدعم عمليات اتخاذ القرارات، والتقييم. ونتائج دراسة هاشم وتلمساني وماثيو (Hashim, Tlemsani, & Matthews, 2022)التي أكدت إمكانية الجامعات بناء ميزة تنافسية مستدامة، وتطوير ممارسات الإدارة الإستراتيجية في الجامعات من خلال الاستفادة وتكنولوجيا المعلومات.

وللتعرف على واقع صنع القرار المستند على البيانات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة الكمية (الاستبانة)، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لعبارات محور الدعم المتوفر للمساعدة على صنع القرار المستند إلى البيانات كما يلي:

جدول (٢٢): إجابات أفراد عينة الدراسة الكمية على محور (الدعم المتوفر للمساعدة في صنع القرار المستند إلى البيانات)

م	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الاستجابة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
1	يوفر القسم ورش العمل، أو التدريب على كيفية جمع البيانات، وتنظيمها وتحليلها، وتحويل البيانات إلى معرفة تساند اتخاذ القرار.	ك	٧	١	١٣٧	٥	٢.٠٧	٠.٤٧	٤
		%	٤.٧	٠.٧	٩١.٣	٣.٣			
2	يتوفر دعم وتشجع من القيادات على جميع المستويات، لعمليات صنع القرار المستند إلى البيانات.	ك	٤	١٢١	٢١	٤	٢.٨٣	٠.٥٠	١
		%	٢.٧	٨٠.٧	١٤	٢.٧			
3	يتوفر الدعم التقني لأنظمة تحليل البيانات، وشبكات الإنترنت السريعة.	ك	٣	١٠٩	٣٣	٥	٢.٧٣	٠.٥٥	٣
		%	٢	٧٢.٧	٢٢	٣.٣			
4	يوجد تعاون مع خبراء محليين وخارجيين للتدريب.	ك	٣	٧	١٣٦	٤	٢.٠٦	٠.٣٩	٥
		%	٢	٤.٧	٩٠.٧	٢.٧			
5	يسهل القسم الوصول إلى مصادر متعددة للبيانات.	ك	٢	١١٥	٢٩	٤	٢.٧٧	٠.٥١	٢
		%	١.٣	٧٦.٧	١٩.٣	٢.٧			
	المتوسط العام						**٢.٤٩**	**٠.٣٨**	

جدول (٢٣): إجابات أفراد عينة الدراسة النوعية على محور (الدعم المتوفر للمساعدة في صنع القرار المستند إلى البيانات)

السؤال	الإجابة بعد تحويلها من نوعية إلى كمية				درجة الموافقة د	الإجابة النوعية
	نعم، موافق		لا، غير موافق			
	ك	%	ك	%		
ما هو الدعم المتوفر للمساعدة على صنع القرار المستند إلى البيانات؟	١٠	٨٠٪	٢	٢٠٪	عالية	تقدم وكالة الجامعة للتطوير والجودة من خلال عمادة التطوير الأكاديمي دورات تدريبية مختلفة لأعضاء الهيئة التعليمية والإدارية، في الجودة والاعتماد الأكاديمي وبناء تقارير الاعتماد، لكن لا توفر الأقسام ورش عمل، خاصة بكيفية جمع البيانات، وتنظيمها وتحليلها، وتحويل البيانات إلى معرفة تساند اتخاذ القرار.
	١٣	١٠٠ ٪	٠	٠	عالية	تقدم القيادات الدعم الكامل لعمليات اتخاذ القرار بالاستناد على البيانات، من خلال بناء الخطط ومتابعة تنفيذها، والاطلاع على التقارير، ومتابعة تنفيذ خطط التحسين.
	١٠	٨٠٪	٢	٢٠٪	عالية	يتوفر الدعم التقني عبر نظام (تيك كير لتقنية المعلومات)وتوفر الجامعة شبكات إنترنت مجانية، ويمكن استيراد البيانات من صفحات موقع الجامعة، حيث يوجد ربط بينها.
	١٠	٨٠٪	٢	٢٠٪	عالية	يتمكن الأفراد من الوصول إلى البيانات المختلفة من خلال صفحة (نظام دعم اتخاذ القرار) على موقع الجامعة.

يتضح من الجدول (٢٢) أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة تجاه الدعم المتوفر للمساعدة في صنع القرار المستند إلى البيانات جاءت بدرجه تقترب إلى الموافقة مما يدل على توفر الدعم للمساعدة في صنع القرار المستند إلى البيات، ولكن ليس بالدرجة المأمولة، حيث بلغ المتوسط العام لاتجاهات أفراد عينة الدراسة (٢,٤٩) وبانحراف معياري قيمته (٠,٣٨)، بينما تباينت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (٢,٨٣)، (٢,٠٦)، إذ جاءت عبارة "يتوفر دعم وتشجع من القيادات على جميع المستويات، لعمليات صنع القرار المستند إلى البيانات" في المقام الأول بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٣)، وبانحراف معياري قيمته

(٠,٥٠). بينما جاءت في المقام الأخير عبارة "يوجد تعاون مع خبراء محليين وخارجيين للتدريب" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٠٦)، وبانحراف معياري قيمته (٠,٣٩).

ويتفق ذلك مع إجابة عينة الدراسة النوعية كما يظهر في جدول (٢٣) حيث إن الأقسام التعليمية تقدم الدعم للمساعدة في صنع القرار المستند إلى البيانات بدرجة موافقة "عالية" فيما يلي: تقدم وكالة الجامعة للتطوير والجودة من خلال عمادة التطوير الأكاديمي دورات تدريبية مختلفة لأعضاء الهيئة التعليمية والإدارية، في الجودة والاعتماد الأكاديمي وبناء تقارير الاعتماد، لكن لا توفر الأقسام ورش عمل، خاصة بكيفية جمع البيانات، وتنظيمها وتحليلها، وتحويل البيانات إلى معرفة تساند اتخاذ القرار. وتقدم القيادات الدعم الكامل لعمليات اتخاذ القرار بالاستناد على البيانات، من خلال بناء الخطط ومتابعة تنفيذها، والاطلاع على التقارير، ومتابعة تنفيذ خطط التحسين. ويتوفر الدعم التقني عبر نظام (تيك كير لتقنية المعلومات) وتوفر الجامعة شبكات إنترنت مجانية، ويمكن استيراد البيانات من صفحات موقع الجامعة، حيث يوجد ربط بينها. ويتمكن الأفراد من الوصول إلى البيانات المختلفة من خلال صفحة (نظام دعم اتخاذ القرار، وحدة إدارة البيانات وقياس الأداء) على موقع الجامعة.وتسعى الجامعة إلى نشر ثقافة البيانات، من خلال الإدارة العامة للتحول الرقمي ومكتب إدارة وحوكمة البيانات، والعمل على بناء إطار لإدارة البيانات الوطنية وتنميتها وتحكيمها وحمايتها من خلال تطوير التشريعات اللازمة ودعم الامتثال لها. وتتفق نتائج الدراسة الكمية والنوعية مع نتائج دراسة (اليوبي، خوالدي، ٢٠٢١) بتأثير خبرات الأفراد العاملين، ووفرة والمعلومات على اتخاذ القرارات الإدارية. ودراسة

(الخضري، سلامي، كليبي، ٢٠٢٠) بأن الجامعات نادرًا ما تقدم تدريب على استخدام برامج الذكاء الاصطناعي لتحليل البيانات واستخدامها في اتخاذ القرارات.

ونتائج دراسة دراسة قيرهارت وكولنز (Gearhart, Collins, 2015) التي أكدت دور دعم الإدارة العليا وأيضًا أكدها العلوان (٢٠١٩) وأضاف دور المهارات للأفراد من إداريين وأكاديميين في تحسين عملية اتخاذ القرارات في الجامعات الأردنية. ودراسة (المطيري، ٢٠١٩) التي أكدت ندرة الاستفادة والتعلم من التجارب السابقة من القرارات المماثلة واستغلالها من خلال الذكاء الاصطناعي لتطوير عملية صنع القرار التعليمي.

وللتعرف على واقع صنع القرار المستند على البيانات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة الكمية (الاستبانة)، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لعبارات محور(العوامل المؤثرة على استخدام البيانات في صنع القرار)، كما يلي:

جدول (٢٤): إجابات أفراد عينة الدراسة الكمية على محور(العوامل المؤثرة على استخدام البيانات في صنع القرار)

م	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الاستجابة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
1	تؤثر درجة المهارات والخبرات لدى أعضاء القسم بجمع البيانات، وتنظيمها، وتحليلها، ثم تحويلها إلى معرفة واتخاذ قرارات بناء عليها.	ك	١٢٢	٢٧	١	٠	٣.٨١	٠.٤١	٤
		%	٨١.٣	١٨	٠.٧	٠			

م	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الاستجابة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
2	درجة قناعة أعضاء القسم بأهمية اتخاذ القرارات بالاستناد على البيانات يؤثر على استخدام البيانات في صنع القرار.	ك	١٢٥	٢٥	٠	٠	٣.٨٣	٠.٣٧	٢
		%	٨٣.٣	١٦.٧	٠	٠			
3	مستوى الثقافة التنظيمية السائدة، ودعم القيادات يؤثر على استخدام أنواع مختلفة من البيانات، وإتاحتها.	ك	١١٧	٣٢	١	٠	٣.٧٧	٠.٤٤	٦
		%	٧٨	٢١.٣	٠.٧	٠			
4	تنوع مصادر البيانات (طالبات، سوق عمل، أولياء أمور)	ك	١٣٨	١٠	١	١	٣.٨٣	٠.٣٤	٢
		%	٩٢	٦.٧	٠.٧	٠.٧			
5	وجود سياسات تنظم عمليات استخدام البيانات في صنع القرار.	ك	١١٦	٣١	٢	١	٣.٧٥	٠.٥١	٧
		%	٧٧.٣	٢٠.٧	١.٣	٠.٧			
6	تؤثر جودة الدورات التدريبية للأعضاء على استخدام البيانات في صنع القرار.	ك	١٢٥	٢٤	٠	١	٣.٨٢	٠.٤٣	٣
		%	٨٣.٣	١٦	٠	٠.٧			
7	يؤثر توفر أنظمة تكنولوجية على تسهيل إمكانية الوصول إلى	ك	١٣٩	١١	٠	٠	٣.٩٢	٠.٢٦	١
		%	٩٢.٧	٧.٣	٠	٠			

م	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الاستجابة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
	البيانات.								
8	تؤثر جودة البيانات، دقتها، وموثوقيتها على استخدام البيانات في صنع القرار.	ك	١٢٠	٣٠	٠	٠	٣.٨٠	٠.٤٠	٥
		%	٨٠	٢٠	٠	٠			
9	يؤثر توقيت الحصول على البيانات على استخدام البيانات في صنع القرار.	ك	١٣٩	١١	٠	٠	٣،٩٣	٠.٢٦	١
		%	٩٢.٧	٧٠٣	٠	٠			
المتوسط العام							**٣.٨٤**	**٠.٣٣**	

جدول (٢٥): إجابات أفراد عينة الدراسة النوعية على محور (العوامل المؤثرة على استخدام البيانات في صنع القرار)

السؤال ما هي العوامل المؤثرة على استخدام البيانات في صنع القرار؟	الإجابة بعد تحويلها من نوعية إلى كمية				درجة الموافقة	الإجابة النوعية
	نعم، موافق		لا، غير موافق			
	ك	%	ك	%		
عوامل بشرية	١٣	١٠٠ ٪	٠	٠	عالية	خبرات ومهارات الأفراد.
	١٣	١٠٠ ٪	٠	٠	عالية	درجة قناعة أعضاء القسم، ودافعيتهم.
عوامل تنظيمية	١٣	١٠٠ ٪	٠	٠	عالية	مستوى الثقافة التنظيمية السائدة.
	١٣	١٠٠ ٪	٠	٠	عالية	دعم القيادة.
	١٣	١٠٠ ٪	٠	٠	عالية	إتاحة البيانات وتنوعها ودقتها.
	١٣	١٠٠ ٪	٠	٠	عالية	جودة الدورات التدريبية.
	١٣	١٠٠ ٪	٠	٠	عالية	جودة نظام المعلومات.
	١٣	١٠٠ ٪	٠	٠	عالية	سرعة الحصول على البيانات.

يتضح من الجدول (٢٤) أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو العوامل المؤثرة على استخدام البيانات في صنع القرار جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط العام لاتجاهات أفراد عينة الدراسة (٣,٨٤) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الرباعي (٣,٢٥ –٤,٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار (أوافق بشدة) في أداة الدراسة.

بينما تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (٣,٩٣)، (٣,٧٥)، إذا جاءت عبارتي "يؤثر توفر أنظمة تكنولوجية على تسهيل إمكانية الوصول إلى البيانات"، "يؤثر توقيت الحصول على البيانات على استخدام البيانات في صنع القرار" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٣)، وبانحراف معياري قيمته (٠,٢٦) لكل منهم، بينما جاءت في الترتيب الأخير عبارة "وجود سياسات تنظم عمليات استخدام البيانات في صنع القرار" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٥)، وبانحراف معياري قيمته (٠,٥١).

ويتفق ذلك مع إجابة عينة الدراسة النوعية كما يظهر في جدول (٢٥) حيث جاءت درجة الموافقة عالية على العوامل المؤثرة على استخدام البيانات في صنع القرار وهي تأثير خبرات الأفراد. ودرجة قناعة أعضاء القسم، ودافعيتهم. مستوى الثقافة التنظيمية السائدة. ودرجة دعم القيادة. إتاحة البيانات وتنوعها ودقتها. وجودة الدورات التدريبية المقدمة. وجودة نظام المعلومات بالجامعة. وإجراءات الحصول على البيانات. وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة (العمود، ٢٠٢١) التي أكدت الحاجة إلى تحقيق متطلبات تطبيق أسلوب صنع القرار القائم على البيانات في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية بجامعة الملك سعود بدرجة "عالية جدًّا". وتحديد البيانات اللازمة لدعم عملية صنع القرار ووضع آلية لتوفيرها.

وتفهم أساسيات أسلوب صنع واتخاذ القرار القائم على البيانات. ودراسة العلواني (٢٠٢٢) الذي أكد تأثير ضعف البنية التحتية على نظام اتخاذ القرارات. ونتائجدراسة المطيري (٢٠١٩) التي أكدت نواحي القصور والضعف في تطبيق الذكاء الاصطناعي كمدخل لتطوير صناعة القرار التعليمي في وزارة التربية بدولة الكويت ومنها ضعف تدريب العاملين على الذكاء الاصطناعي. وقلة توفير قواعد البيانات الذكية لاستخدامها في صناعة القرار التعليمي. وغياب وعي العاملين بأهمية الذكاء الاصطناعي في المقارنة بين القرارات لاختيار البديل الأفضل.

للإجابة النوعية على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة: ما متطلبات تفعيل صنع القرار المستند على البيانات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ؟ سيتم مناقشة ثلاث محاور كما يلي:

المحور الأول: ما هي الآليات التنظيمية لجمع وتحليل البيانات التي يحتاجها القسم التعليمي لتفعيل عمليات صنع القرار بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ؟

بعد جمع وتحليل البيانات النوعية تم تصنيف الآليات التي يحتاجها القسم التعليمي لجمع وتحليل البيانات لتفعيل عملية صنع القرار، والتي اتفقت عليها عينة الدراسة النوعية كما يلي:

جدول (٢٦): آليات تنظيمية لجمع وتحليل البيانات التي يحتاجها القسم التعليمي لتفعيل عمليات صنع القرار بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

العملية	الإجراء
التخطيط	يضع القسم خطة فصلية، لجمع البيانات،ولتوزيع الاستبانات واستطلاعات الرأي على المستفيدين، مع تحديد الفئات، والجدول الزمني لذلك.
التنظيم	١. يتم تحديد أعضاء الفريق المختص في المهارات التالية: (مهارات جمع البيانات، وصياغة الأسئلة، ومعرفة مصادر الحصول على البيانات، وتحري الدقة في التوثيق، وطرق تحليل البيانات، واستخدام الأساليب الإحصائية، وتحويل البيانات إلى معرفة قابلة للاستخدام، والتدريب على اتخاذ القرارات بعد تحليل البيانات، واستخدام أساليب التخطيط التعليمي المختلفة لتحديد أفضل الممارسات التي تعالج نقاط الضعف التي تظهر بعد التحليل، وتحديد أولويات تخصيص الموارد). ٢. تنظيم المهام والمسؤوليات. ٣. يتم حصر الاحتياجات التدريبية.
تنفيذ ومتابعة وضمان الجودة	١. يتم بناء أدوات جمع البيانات مثل (الاستبانات– استطلاعات–مقابلات–تحليل المحتوى) بحسب الفئة الموجهة لها من قَبل الفريق، ثم يتم التطبيق بحسب الجدول الزمني بحسب الجدول الزمني. ٢. يتم تقديم تقارير بعد نهاية كل مرحلة، ويتابع رئيس القسم الفرق دوريًا. ٣. توثيق العمليات في قواعد البيانات،والحرص على بناء قواعد لبيانات والمعلومات والعمليات، وأرشفتها، وتنظيمها للرجوع لها مستقبلًا.
التقييم	تقييم عمليات جمع البيانات، بالرجوع إلى الخطة الفصلية، للتأكد من استيفاء جميع البيانات المطلوبة.
الدعم والمساندة	١. دعم رئيس القسم وعميد الكلية، وتسهيل مهمة فريق جمع البيانات. ٢. توفير الدعم التقني لأنظمة تحليل البيانات، وشبكات الإنترنت السريعة. ٣. وجود سياسات تنظم عمليات جمع البيانات لاستخدامها في صنع القرار.

المحور الثاني: ما هي الآليات التنفيذية لتفعيل عمليات صنع القرار المستند على البيانات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ؟

بعد جمع وتحليل البيانات النوعية تم تصنيف الآليات التنفيذية لتفعيل عمليات صنع القرار المستند على البيانات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، والتي اتفقت عليها عينة الدراسة النوعية كما يلي:

جدول (٢٧): الآليات التنفيذية لتفعيل عمليات صنع القرار المستند على البيانات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

العملية	الإجراء
التخطيط	وضع خطة زمنية لربط البيانات وتحويلها إلى معلومات تساند اتخاذ القرارات.
التنظيم	١. جمع نتائج الأدوات: الاستبانات- استطلاعات-مقابلات-تحليل المحتوى، وتحليلها، واستخراج النتائج التي تدعم صنع واتخاذ القرارات. ٢. لصنع واتخاذ القرارات بالاستناد على البيانات في عمليات التدريس: يتم الربط بين نتائج الطلاب في الفصل الدراسي واختبارات القبول للتعرف على القيمة المضافة للدراسة في البرنامج، وبالتالي تكون درجات الطلاب مفيدة لتوجيه عملية صنع القرار.وكتابة تقارير بخلاصة ما تم جمعة من (تقارير المقررات والتي توضح أساليب التدريس بالقسم، ومعدل مشاركة الطلاب في المناقشة، والشرح، واستخدام المنطق والتعبير، ووضوح معايير تقييم عمل الطلاب، وتقارير الجودة، ومعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي) حيث تساهم في توجيه القرارات في القسم، وتحديد الفجوات في التدريس، للتخطيط التعليمي. ٣. كتابة تقارير بمعدلات التخرج، وإحصائيات نسبة حضور المحاضرات،لتقييم الفعالية بالقسم، ومعالجة عمليات الاحتفاظ والتسرب وإعادة بناء الخطط التعليمية. ٤. لصنع واتخاذ القرارات بالاستناد على البيانات في عمليات البحث العلمي، وخدمة المجتمع:يتم جمع مؤشرات البحث العلمي، وخدمة المجتمع بالقسم، وتحليلها وتحويلها إلى معرفة قابلة للتطبيق، تكون أساس لصنع القرارات وبناء خطط للتطوير.
تنفيذ ومتابعة وضمان الجودة	١. بناء قواعد للبيانات في الأقسام التعليمية، تساهم مستقبلًا في اتخاذ القرارات. ٢. يتم ربط ومقارنة الإنجازات بأهداف ومتطلبات الجامعة والقسم، والجودة الاعتماد الأكاديمي، لإنشاء خطط تحسين، وتحديد أهداف ومجالات وغايات التحسين، لتطوير البرامج التعليمية وتحديد الاستراتيجيات المرغوبة. ٣. التطوير المهني، وتدريب أعضاء هيئة التدريس الجدد، بناء على تقارير وأهداف التحسين.
التقييم	تقييم العمليات ، بالرجوع إلى الخطة الفصلية، للتأكد من الاستفادة من جميع البيانات وتحقيق الأهداف.
الدعم والمساندة	١. دعم وتشجيع القيادات، (دعم رئيس القسم وعميد الكلية)، وتسهيل مهمة فريق صناعة القرار المستند على البيانات. ٢. توفير الدعم التقني لأنظمة تحليل البيانات، وشبكات الإنترنت السريعة. ٣. وجود سياسات تنظم عمليات صناعة القرار المستند على البيانات، تسهل الوصول إلى مصادر متعددة للبيانات. ٤. التعاون مع الخبراء داخليًا وخارجيًا للتدريب.

المحور الثالث:كيف يتغلب القسم على التحديات التي تواجهه في عمليات استخدام البيانات في صنع القرار؟

بعد جمع وتحليل البيانات النوعية تم التعرف على العوامل التي تساعد القسم على معالجة التحديات التي تواجهه في عمليات استخدام البيانات في صنع القرار، والتي اتفقت عليها عينة الدراسة النوعية كما يلي:

١. أن تكون الثقافة التنظيمية السائدة داعمة لعمليات صنع القرار بالاستناد على البيانات.

٢. وجود سياسات تنظم عمليات استخدام البيانات في صنع القرار.

٣. مراجعة وتقييم الدعم المقدم لفريق عمليات صنع القرار المستند إلى البيانات من خلال تحليل محتوى مواد التدريب، وخطط التحسين، والملاحظات، ومراجعة الأدوات المصممة لدعم تحليل واستخدام البيانات.

٤. توفير حوافز مادية ومعنوية لأعضاء فريق عمليات صنع القرار بالاستناد على البيانات.

٥. عمل حملات في الأقسام التعليمية للتوعية بأهمية عمليات اتخاذ القرارات بالاستناد على البيانات.

٦. توفير أنظمة تكنولوجية تساهم في تسهيل إمكانية الوصول إلى البيانات.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

تُعد عملية معالجة البيانات لصنع واتخاذ القرارات من العمليات الهامة في إدارة الجامعات، فقد أكدت الدراسات التي وردت في الدراسة الحالية أهمية الاستفادة من تلك البيانات في عمليات صنع القرار، ومساهمتها في تحقيق الدقة والموضوعية في اتخاذ القرارات وبالتالي جودة القرارا الإداري، ولذا تناولت الدراسة الحالية في أهدافها التعرف على واقع صنع القرار المستند إلى البيانات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، والتعرف على آليات تفعيله بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام المنهج المختلط، بالتصميم المتقارب المتوازي. وتكون مجتمع الدراسة الكمية من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة في ست كليات، وبلغ حجم العينة (١٥٠)، وتكون مجتمع الدراسة النوعية، من (٢٨) عضو هيئة تدريس من رئيسات الأقسام. واستخدمت الدراسة أداتي: الاستبانة والمقابلة؛ لجمع البيانات. وكانت أبرز نتائج الدراسة: أن واقع صنع القرار المستند إلى البيانات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن جاء بدرجة "مرتفعة" حيث إن اتجاهات أفراد عينتي الدراسة: الكمية والنوعية، تجاه أنواع البيانات التي يجمعها القسم التعليمي لاتخاذ القرارات جاءت بدرجة "مرتفعة"، وجاء في الترتيب الأخير بُعد "بيانات رضا المستفيدين". وأفادت العينة النوعية بضرورة أن يضع القسم خطة فصلية، لتوزيع الاستبانات واستطلاعات الرأي على المستفيدين، مع تحديد الفئات، والجدول الزمني لذلك. وجاءت اتجاهات أفراد عينة الدراسة الكمية نحو طريقة استخدام القسم للبيانات بدرجة "منخفضة"؛ مما يدل على أن طريقة استخدام البيانات في الأقسام التعليمية، من أجل المساهمة في صنع القرار المستند إلى البيانات، أقل من المأمول. وكانت أقل

العبارات "يتم الربط بين بيانات نتائج الطلاب في الفصل الدراسي واختبارات القبول للتعرف على القيمة المضافة للدراسة في البرنامج". واتفقت النتيجة النوعية مع الكمية، حيث لا يتم مقارنة النتائج قبل البدء بالبرامج الأكاديمية بالنتائج بعد التخرج، للتعرف على القيمة المضافة للبرامج، وإجراء التحسينات بناءً على النتائج، بل يتم جمع البيانات من الخريجين وتحليلها وعمل أولويات للتحسين بناءً عليها. بينما كانت الإجابة النوعية أن طريقة القسم في استخدام البيانات تم توجيهها نحو الاعتماد الأكاديمي والتركيز على جمع البيانات وتحليلها، والاستفادة من تقارير التغذية الراجعة. وجاءت اتجاهات أفراد عينة الدراسة تجاه الدعم المتوفر للمساعدة في صنع القرار المستند إلى البيانات بدرجه تقترب إلى "الموافقة"، وجاءت في الترتيب الأخير عبارة "يوجد تعاون مع خبراء محليين وخارجيين للتدريب"، ويتفق ذلك مع إجابة عينة الدراسة النوعية بأن الأقسام لا توفر ورش عمل، وخاصة حول كيفية جمع البيانات، وتنظيمها وتحليلها، وتحويل البيانات إلى معرفة تساند اتخاذ القرار. وجاءت اتجاهات أفراد عينتي الدراسة: الكمية والنوعية، نحو العوامل المؤثرة على استخدام البيانات في صنع القرار بدرجة "مرتفعة"، واتفقت العينة النوعية على المتطلبات التنظيمية، والتنفيذية لعمليات (التخطيط، والتنظيم، وتنفيذ ومتابعة وضمان الجودة، والتقييم، والدعم والمساندة)، لتفعيل صنع القرار المستند إلى البيانات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، واقترحت سبلاً للتغلب على التحديات التي تواجهه في عمليات استخدام البيانات في صنع القرار. وختمت الدراسة بتقديم توصيات لتطوير عمليات صنع القرار المستند إلى البيانات.

التوصيات:

١. دعم القيادات لعمليات صنع القرار المستند على البيانات، وإتاحة مصادر البيانات.

٢. بناء منهجية عملية لجمع البيانات التي يحتاجها القسم التعليمي لصنع القرارات.

٣. تأهيل وتدريب الموارد البشرية في مهارات عمليات صنع القرار المستند على البيانات.

٤. تأسيس منظومة توفّر البيانات والمعلومات الإحصائية على مستوى الجامعة، والعمل على توفيرها وإتاحتها للمستفيدين الداخليين والخارجيين.

٥. تشكيل لجان على مستوى الكليات والأقسام، لتنفيذ عمليات صنع القرار المستند على البيانات.

٦. تقديم الدعم لعمليات صنع القرار المستند على البيانات، بإتاحة البيانات، وتأكيد جودتها.

٧. توفير المتطلبات التنظيمية والتنفيذية لتفعيل عمليات صنع القرار المستند على البيانات بالجامعات السعودية.

٨. دراسة التحديات التي تواجه الأقسام التعليمية في عمليات صنع القرار المستند على البيانات بالجامعات السعودية.

المقترحات:

١. تصور مقترح لتطوير عمليات صنع القرار المستند على البيانات بالجامعات السعودية.

٢. معوقات عمليات صنع القرار المستند على البيانات بالجامعات السعودية.

٣. دور تحقيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جودة اتخاذ القرار الإداري بالأقسام التعليمية بالجامعات السعودية.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

إدريس، سلطانة. (٢٠٢١). **أثر تطبيق الذكاء الاصطناعي عل جودة القرار المتخذ داخل المؤسسات الاقتصادية–دراسة ميدانية بالمؤسسات الاقتصادية ولاية ادرار**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أحمد دراية أدرار، الجزائر.

الأكلبي، على. (٢٠١٩). البيانات الضخمة واتخاذ القرار في جامعة الملك سعود: دراسة تقييمية لنظام إتقان.**مجلة دراسات المعلومات والتكنولوجيا**.جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي، ١٥ (٢)، ١-١٢.

بكاري، مختار. (٢٠٢٢). تحديات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم.**مجلة المنتدى للدراسات والأبحاث الاقتصادية**. جامعة مصطفى اسطمبوليمعسكر. الجزائر، ٦ (١). ٢٨٦- ٣٠٥.

الحبيب، ماجد. (٢٠٢٢) توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية: تصور مقترح. **مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية**. ٩. ٢٧٦-٣١٩.

الحبيب، هيفاء. المعيوف، صلاح. (٢٠٢١). فاعلية قيادة فرق العمل الافتراضية (مراجعةللأدبيات وتوصيات للبحث والممارسة).**المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات**. ٣٥(٤)، ١-١٧.

الحجيلي، سمر. الفراني، لينا. (٢٠٢٠) الذكاء الاصطناعي في التعليم في المملكة العربية السعودية. **المجلة العربية للتربية النوعية**. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. (١١). ٧١-٨٤.

حريري، هند. (٢٠٢١). رؤية مقترحة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم بالجامعات في المملكة العربية السعودية لمواجهة جائحة كورونا(Covid-19)في ضوء الاستفادة من تجربة الصين. **مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية**. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. عدد خاص. ٣٦٥-٤٢٧.

الخضري، جهان. سلامي، هدى. كليبي،نعمة. (٢٠٢٠). الأمن السيبراني والذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية: دراسة مقارنة. **مجلة تطوير الأداء الجامعي**. جامعة المنصورة – مركز تطوير الأداء الجامعي. ١٢(١). ٢١٧-٢٣٣.

الخولاني، مروة. (٢٠٢١). تفعيل الرقمنة الذكية بالجامعات المصرية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة.**المجلة التربوية**، ٨٧. ١٤٠٩-١٤٩٨.

الشهري، صالح. (٢٠١٩) **تقويم الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى مجتمع المعرفة**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

طاهر، مزياني. (٢٠١٦) الاتصال الداخلي وعلاقته بفعالية عملية اتخاذ القرارات في المؤسسة دراسة ميدانية بمجمع سونلغاز بالجزائر العاصمة. **مجلة المرشد**. ٦ (١). ٨٠-١٠٠.

العلوان، محمد. (٢٠١٩). أثر نظم دعم القرار في تحسين عملية اتخاذ القرارات في الجامعات الأردنية. **جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي**. الجزائر. ٤(٢). ١٥٧-١٧٢.

العلواني، سالم. (٢٠٢٢). توظيف إنترنت الأشياء في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: الفرص والتحديات. **المجلة التربوية**. ٩٣. ١٤٣٩-١٤٧٢.

العمود، مها (٢٠٢١). درجة ممارسة أسلوب صنع القرار القائم على البيانات وآليات تطبيقه في كلية التربية بجامعة الملك سعود. **مجلة العلوم التربوية**. ٣٣ (٢). ٣٨٩-٤٠٤.

محمد، الحسن (٢٠٢٢). البيانات الضخمة: ماهيتها وأهميتها وعناصرها. **المجلة العربية الدولية لإدارة المعرفة**. المؤسسة العربية لإدارة المعرفة. ١(٢). ٩٩-١٤٨.

مصطفى، اميمه. لاشين،كريمه (٢٠١٩). تصور مقترح لتحسين القرارات الجامعية بجامعة طنطا في ضوء نتائج تقييم الأداء بكلياتها باستخدام بطاقة الأداء المتوازن .**مجلة كلية التربية بالمنصورة**. ١٠٦ (١). ١٥١- ٢٧٧.

المطيري، عادل (٢٠١٩) الذكاء الاصطناعي مدخلا لتطوير صناعة القرار التعليمي في وزارة التربية بدولة الكويت. **مجلة البحث العلمي في التربية**. مصر، ٢٠ (١١). ٥٣٧-٥٨٨.

الموقع الرسمي جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، **وكالة التطوير والجودة، إدارة دعم اتخاذ القرار**، (٢٠٢٢)

https://www.pnu.edu.sa/ar/ViceRectorates/VRSDF/DepartmentofDecisionSuppo
rt/Pages/ManagementOverview.aspx

الموقع الرسمي جامعة الأميرة نورة، **نظام دعم اتخاذ القرار**. ١٥-٨-٢٠٢٢

https://bi.pnu.edu.sa/reports/powerbi/DSS/Public_Dashboards/Employees_Statis
tics?rs:Command=Render&rc:Toolbar=false

الموقع الرسمي جامعة الملك سعود، **وكالة العمادة لشؤون الجودة**، وحدة إتقان، (٢٠٢٢)https://dqd.ksu.edu.sa/ar/node/1508

هجيره، شيخ. (٢٠١٨) دور الذكاء الاصطناعي في إدارة علاقة الزبون الإلكتروني للقرض الشعبي الجزائري**.(CPA)الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية** . ٢٠. ٨١-٩٠.

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا): Saudi Data and AI Authority (SDAIA). (١٤-١١-٢٠٢٢م)#https://sdaia.gov.sa/?Lang=ar&page=SectionAchievements

اليوبي، بندر، خوالدي، كمال (٢٠٢١). أثر نظم المعلومات الإدارية على عملية اتخاذ القرارات الإدارية: دراسة تطبيقية على الموظفين الإداريين والفنيين بجامعة الملك عبد العزيز. **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانوني**. المركز القومي للبحوث غزة، ٥ (٢١). ١٥٢-١٦٩.

اليونس، صباح. (٢٠١٢) استخدام تقانة الذكاء الاصطناعي في إعادة هندسة العمليات .**مجلة بحوث مستقبلية الدورية العلمية**، مركز الدراسات المستقبلية، كلية الحدباء الجامعة. (١) ٣. ٣٣-٦٤.

المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Al-Aklubi, Ali. (2019). Big Data and Decision Making at King Saud University: An Evaluation Study of Itqan System. **Journal of Information Studies and Technology**.(In Arabic). Specialized Libraries Association, Arabian Gulf Branch. 15 (2)1-12.

Al-Amoud, Maha (2021). The degree of practicing the data-based decision-making method and the mechanisms of its application in the College of Education at King Saud University. **Journal of Educational Sciences**.(In Arabic). 33 (2). 389-404.

Ary,D. Jacobs, Sorensen, L. C., &Razavieh, C. (2010). **Introduction to research in education** (8th ed.): Cengage Learning.

Bakari, Mukhtar. (2022). The Challenges of Artificial Intelligence and its Applications in Education. **Journal of Economic Studies and Research**.(In Arabic). Mostafa Istanbul Mascara University, Algeria, 6 (1), 286-305.

Bieraugel Mark (2013)."Keeping Up With... Big Data", **American Library Association**, June 19, 2013.https://www.ala.org/acrl/publications/keeping_up_with/big_data

Bokhari, S. A. A., &Myeong, S. (2022). Use of artificial intelligence in smart cities for smart decision-making: **A social innovation perspective**. Sustainability, 14(2), 620.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in Psychology**, 3(2), 77-101.

Chou, J. (2018). **Artificial intelligence can help leaders make better decisionsfaster**. Entrepreneur. com.https://www.entrepreneur.com/article/317748

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2014). Research design: **Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. Sage publications. http://fe.unj.ac.id/wp-content/uploads/2019/08/Research-Design_Qualitative-Quantitative-and-Mixed-Methods-Approaches.pdf

Creswell, J. W. (2007). **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches** (2nd ed.): SAGE Publications

Copeland, B. J., (2019): Artificial Intelligence,https://www.britannica.com/technology/artificial-intelligence

Al-Elwan, Mohammed. (2019). The impact of decision support systems on improving the decision-making process in Jordanian universities. **Hama Lakhdar University in Algeria**.(In Arabic). 4(2). 157-172.

Al-Elwani, Salem. (2022). Employing the Internet of Things in Saudi universities from the viewpoint of faculty members: (opportunities and challenges).**Educational Journal**.(In Arabic). 93. 1439-1472.

Fernández-Caramés, T. M., & Fraga-Lamas, P. (2019). Towards next generation teaching, learning, and context-aware applications for higher education: A review on blockchain, IoT, fog and edge computing enabled smart campuses and universities. **Applied Sciences**, 9(21), 4479.

Gearhart , Jana Bouwma& Gearhart , Jennifer (2015) "What We Know About Data-Driven Decision Making In Higher Education: Informing Educational Policy and Practice," Proceedings of International Academic Conferences 2805154, **International Institute of Social and Economic Sciences**.

Giancarlo Elia Valori., (2019) : **Artificial Intelligence, Machine Learning And Intelligence – Analysis**, https://www.eurasiareview.com/05042019-artificial-intelligence-machine-learning-and-intelligence-analysis/

Al-Habib, Haifa. Mayouf, Salah. (2021). Leadership Effectiveness in Virtual Teams A Systematic Literature Review and Recommendations for Research and Practice. **The comprehensive multidisciplinary electronic journal**. (In Arabic).35(4), 1-17.

Al-Habib, Majid. (2022) Employing artificial intelligence applications in training faculty members in Saudi universities from the point of view of education experts: (A suggested proposal). **Journal of the Islamic University of Educational and Social Sciences**. (In Arabic). 9. 276-319.

Hajira, sheikh. (2018) The role of artificial intelligence in managing the electronic customer relationship of the Algerian

People's Loan (CPA). **Academy of Social and Human Studies**.(In Arabic). 20. 81-90.

Hariri, Hind. (2021). A Proposed Vision for Using Artificial Intelligence to Support Education in Universities in the Kingdom of Saudi Arabia to Confront the Corona Pandemic (Covid-19) in Light of Benefiting from the Experience of China. **Journal of the Islamic University of Educational and Social Sciences**.(In Arabic). The Islamic University of Madinah. special number. (365-427).

Hashim, Mohamed. Tlemsani, I, & Matthews, R. (2022). Higher education strategy in digital transformation. **Education and Information Technologies**, 27(3), 3171-3195.

Al-Hujaili, Samar. Al-Farani, Lina. (2020) Artificial Intelligence in Education in The Kingdom of Saudi Arabia. **The Arab Journal of Specific Education** (In Arabic). Arab Foundation for Education, Science and Arts. (11). 71-84.

Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches. Sage publications.

Al-Kholany, Marwa. (2021). Activating smart digitization in Egyptian universities in light of4ThIndustrial Revolution . **Educational Journal**,(In Arabic), Vol. 87, 1409-1498.

Al-Khodary, Jahan. Salamy, Huda. Klippy, Neama. (2020). Cybersecurity and artificial intelligence in Saudi universities: a comparative study.**Journal of University performance Development (JUPD)** .(In Arabic). Mansoura University - University Performance Development Center. 12(1). 217-233.

Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. All Ireland **Journal of Higher Education**, 9(3).http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/335

Mahrinasari, M. S., Hussain, S., Yapanto, L. M., Esquivel-Infantes, S. M., Untari, D. T., Yusriadi, Y., &Diah, A. (2021). The impact of decision-making models and knowledge management practices on performance. **Academy of Strategic Management Journal**, 20, 1-13.

Marsh, J. A., Pane, J. F., & Hamilton, L. S. (2006). **Making Sense of Data-Driven Decision Making in Education**: Evidence

from Recent RAND Research. Occasional Paper. Rand Corporation.

Mostafa, Umimah. Lashin, Karima (2019). A Suggested Perspective for Improving University Decisions at Tanta University in Light of the Performance Evaluation Outcomes of its Colleges Using Balanced Scorecard. **Journal of the Faculty of Education in Mansoura**. (In Arabic).106 (1). 151-277

Muhammad, Al-Hassan (2022). Big Data: Definition, Importance, Elements. Internationa. **Arab Journal of Knowledge Management**.(In Arabic). The Arab Foundation for Knowledge Management. 1(2). 99-148.

Al-Mutairi, Adel (2019) Artificial intelligence as an input to the development of educational decision-making in the Ministry of Education in the State of Kuwait. **Journal of Scientific Induction in Education**.(In Arabic). Egypt, 20 (11). 537-588.

Nieto, Y., García-Díaz, V., Montenegro, C., & Crespo, R. G. (2019). Supporting academic decision making at higher educational institutions using machine learning-based algorithms. **Soft Computing**, 23(12), 4145-4153.

Ohio University, (2021). 5 **Essentials for Implementing Data-Driven Decision-Making.** March 8, 2021. Retrive 7-7-2022 from: https://onlinemasters.ohio.edu/blog/data-driven-decision-making/

Patterson, D. (1990). **Introduction to artificial intelligence and expert systems**. Prentice-Hall, Inc.

Perraju, T. (2013). Artificial intelligence and decision support systems. **International Journal of Advanced Research in IT and Engineering**, 2(4), 17-26.

Picciano, A. G. (2012). The evolution of big data and learning analytics in American higher education. **Journal of asynchronous learning networks**, 16(3), 9-20..

Taher, Mazyani. (2016) Internal communication and its relationship to the effectiveness of the decision-making process in the organization, a field study at the Sonelgaz complex in Algiers.**Guide Magazine** (In Arabic). 6 (1). 80-100.

Tasmin. Lockwood., (2018): **Artificial Intelligence Can Now Explain Its Own Decision Making,**

https://medium.datadriveninvestor.com/artificial-intelligence-can-now-explain-its-own-decision-making-71fe14d2f53f

Webber, C. F. (2016). Higher education administration, and leadership: Current assumptions, responsibilities, and considerations. **Research in Educational Administration and Leadership**, 1(1), 61-84.

Xia, X. & Li, X. (2022). **Artificial Intelligence for Higher Education Development and Teaching Skills**. Wireless Communications and Mobile Computing, 2022.

Yin, R. K. (2011). **Qualitative research from start to finish.** New York: Guilford Publications.

Al-Yones, Sabah. (2012) The Use of Artificial Intelligence in the Re- Engineeringof the Operations In The State Company for Drugs Industries and Medical Appliances in Nineveh..**BuhuthMustaqbaliya Scientific Periodical Journa**l,(In Arabic). Al-Hadbaa University College. (1) 3. 33-64.

Al-Youbi, Bandar, Khoualdi, Kamel (2021). The impact of management information systems on the administrative decision-making process: an applied study on administrative and technical personnel at King Abdulaziz University.**Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences**. (In Arabic). Gaza National Research Center, 5 (21). 152-169.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education–where are the educators? **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, 16(1), 1-27.

الصعوبات الاجتماعية الانفعالية والشخصية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في جامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها ببعض المتغيرات

أ.د. حسين عبد المجيد مفلح النجار
عمادة شؤون الطلاب – مركز الأشخاص ذوي الإعاقة
جامعة الملك عبد العزيز

الصعوبات الاجتماعية الانفعالية والشخصية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في جامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها ببعض المتغيرات

د. حسين عبد المجيد مفلح النجار

عمادة شؤون الطلاب – مركز الأشخاص ذوي الإعاقة
جامعة الملك عبد العزيز

تاريخ تقديم البحث: ١٨/ ٩/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ١٩/ ١٠/ ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الصعوبات الاجتماعية الانفعالية والشخصية التي يواجهها الطلبة ذوو الإعاقة البصرية في جامعة الملك عبد العزيز ومدى ارتباطها ببعض المتغيرات. تكونت العينة من (٨٥) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية. تم جمع البيانات باستخدام استبانة تم بناؤها تشكلت من (٣٥) فقرة تقيس (٤) أبعاد وهي: القلق والعزلة والاعتمادية والاكتئاب، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي. أشارت النتائج إلى أن مستوى الصعوبات الاجتماعية الانفعالية والشخصية كان متوسطاً. ولم يكن هناك فروق تعزى للجنس إلا في بعد الاعتمادية ولصالح الإناث. وبالنسبة لمتغير السنة الدراسية فلم يكن هناك فروق ذات دلالة. أما بالنسبة لمتغير الوضع الاقتصادي، فقد كان هناك فروق لصالح الوضع الاقتصادي والفروق كانت لصالح الأسر التي دخلها خمسون ألفًا فأكثر.

الكلمات المفتاحية: صعوبات اجتماعية انفعالية شخصية (القلق، العزلة، الاعتمادية، الاكتئاب) – الإعاقة البصرية– الطلبة ذوو الإعاقة البصرية.

*** شكر وتقدير: تم تمويل هذا المشروع من قبل عمادة البحث العلمي في جامعة الملك عبد العزيز تحت منحة رقم (G:172–211–1442) لذلك يتقدم الباحث بالامتنان مع الشكر لعمادة البحث العلمي نظراً للدعم المالي والتقني.**

Social, emotional and personal difficulties facing students with visual disabilities at King Abdulaziz University and their relationship to some variables

Dr. HUSSEIN A. MUFLIH AL- NAJJAR
DEANSHIP OF STUDENTS AFFAIRS - CENTRE OF DISABILITY PERSONS
KING ABDULAZIZ university

Abstract:

This study aimed to identify the social, emotional and personal difficulties faced by students with visual disabilities at King Abdul Aziz University and the extent to which they are related to some variables. The sample consisted of (85) male and female students with visual impairment. The data were collected using a questionnaire that was constructed of (35) items that measure (4) dimensions: anxiety, isolation, dependence, and depression, and the descriptive survey method was used. The results indicated that the level of social, emotional and personal difficulties was moderate. There were no differences attributable to gender except in the dependency dimension and it was for the benefit of females. As for the academic year variable, there were no significant differences. As for the economic situation variable, there were differences for the benefit of the economic situation, and the differences were in favor of families whose income was fifty thousand or more.

key words: Social, emotional and personal difficulties (anxiety, isolation, dependency, depression) -Visual impairment- Students with visual impaired.

مقدمة:

يعد غياب الاتصال بالعين من أكثر الوسائل التي تحرم الطفل من ملاحظة حركات أمه عند اقترابها وابتعادها وابتسامها وغضبها، لذلك يتم حرمانه من تعلم وتقليد ما هو مقبول من المجموعة. كما تؤثر حركة المعوق بصريًّا على فرصه في الاستكشاف، واكتساب المزيد من الخبرات، وعلى علاقاته مع الآخرين. كما أن الأطفال الذين يولدون معوقين بصريًّا لسبب ما لا يدركون أنهم يختلفون عن الآخرين، حتى يبدأ الآخرون بمعاملتهم بشكل مختلف، وعندما يشار لهم بأنهم عاجزون عن القيام ببعض الأعمال لأنهم لا يبصرون، عندها يبدأ الإحساس بالنقص، مما يؤثر على سلوكهم الاجتماعي. ويعزو برادوي (Bradway) في دراسة له إخفاق المعوقين بصريًّا في الأنشطة الاجتماعية إلى الأساليب الخاطئة في التنشئة والتعليم والظروف البيئية والأسرية السيئة التي يعيشونها (الريماوي، ٢٠٠٨).

وتعد الإعاقة البصرية حالة جسدية، والتي مع تداخلها مع معيقات أخرى تعمل على إعاقة المشاركة الكاملة والفعالة في المجتمع، على أساس متكامل مع الآخرين، وهذا يقود إلى أن يصنف هؤلاء الطلبة كطلبة معاقين، كما تعد الإعاقة البصرية هي الإعاقة الوظيفية الأكثر انتشاراً(Suraweera, 2022). وتؤدي أيضاً إلى تأثيرات سلبية من حيث مفهوم الفرد عن ذاته، وعلى صحته النفسية، ومن الممكن أن تؤدي بالكفيف إلى سوء التكيف الشخصي والاجتماعي، وكذلك الاضطراب النفسي كنتيجة للشعور بالعجز والدونية والإحباط والتوتر، وفقدان الشعور بالأمن(العرايضة، ٢٠١٦).

ويُعدّ موضوع الضغوط النفسية والاجتماعية ذا قدر كبير من الأهمية؛ إذ تعمل على تشكيل حاجز يحد من توافق الفرد مع البيئة المحيطة، وتعمل على إعاقة

التقدم والاستمرار في الحياة كشخص قادر على الإنتاج، وعندما يفقد أحد الأفراد بصره فإنه يواجه مشكلتين هما: أولاً يجب عليه أن يتعلم تلك المهارات والأساليب التي يتمكن بمقتضاها من القيام بدوره في المجتمع كمواطن عادي، وثانياً: يجب عليه أن يكون واعياً باتجاهات الآخرين ومفاهيمهم الخاطئة عن الإعاقة البصرية (عبد الله والهادي وحبارة، ٢٠١٨).

وتؤثر الإعاقة البصرية كذلك في فهم الكفيف لانفعالاته وانفعالات الآخرين وخاصة مع عجز الكفيف عن التواصل البصري مع الآخرين؛ لذا فإن نفسية الكفيف تتعرض لأنواع متعددة من الصراعات فهو في صراع بين التمتع بمباهج الحياة، وبين دافع الإنزواء لطلب الأمن والاستقلالية والرعاية، ففي حين يسعى كي يكون شخصية مستقلة، فإنه يدرك بقاءه إلى درجة ما غير قادر على الاعتماد على نفسه بالدرجة التي يتمناها(بريك، ٢٠١٦).

كما أنه لا يوجد نفسية خاصة بالمكفوفين تميزهم عن الأشخاص المبصرين، ولا يوجد أيضاً تجانس كبير بين الأكفاء أنفسهم، ولعل الصفة الوحيدة التي يتشاركوها هي فقدان البصر. أما ما عدا ذلك فيوجد فروق جوهرية بينهم على صعيد الخصائص والقدرات الشخصية والاجتماعية والانفعالية والمعرفية؛ حيث يختلفون من حيث مستوى التكيف مع الإعاقة ومستواه؛ فالقيود الجسمية والوظيفية التي تقود شخصاً ما إلى الاعتمادية واليأس قد تبعث في نفس الآخر الطموح والرغبة في الاستقلالية والنجاح(سوالمة،٢٠١٨).

مشكلة الدراسة:

يواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية الكثير من التحديات التي تعوق تكيفهم الاجتماعي والانفعالي والشخصي، وتحد من قدرتهم على المساهمة الفعالة في تقدم

مجتمعهم. كما تحد من قدرتهم على بناء علاقات اجتماعية ناجحة إلى حد كبير. لذا فإن هذه الدراسة تعمل على دراسة الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية- التي تواجههم كطلبة جامعيين- وارتباطها ببعض المتغيرات أملاً في مساعدتهم على كيفية التغلب على هذه المشكلات، وأيضاً مما يساهم في إنجازهم الأكاديمي.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية التي يواجهها الطلبة ذوو الإعاقة البصرية في جامعة الملك عبد العزيز ومدى ارتباطها ببعض المتغيرات.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مستوى الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية التي يعاني منها الطلبة ذوو الإعاقة البصرية؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تعزى للجنس؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تعزى لمتغير السنة الدراسية؟

٤- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تسعى هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية التي يواجهها الطلبة ذوو الإعاقة البصرية، وبالتالي تعريف المسؤولين بهذه الصعوبات التي يواجهها الطلبة ذوو الإعاقة البصرية في جامعة الملك عبد العزيز.

الأهمية التطبيقية:

يؤمل أن تؤدي هذه الدراسة لتطوير برامج إرشادية تعمل على تخفيف الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية التي تواجه الطلبة المعاقين بصريًّا، خاصة أن الوضع النفسي الجيد للطلبة يُعدّ عاملاً أساسياً للنجاح الأكاديمي والعائلي والمهني.

حدود الدراسة:

- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢١ – ٢٠٢٢ م.
- الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على طلبة جامعة الملك عبد العزيز للعام الدراسي ٢٠٢١ – ٢٠٢٢ م.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في جامعة الملك عبد العزيز.
- الحدود الموضوعية: تركز هذه الاستبانة على دراسة الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية عند الطلبة الجامعيين من ذوي الإعاقة البصرية في جامعة الملك عبد العزيز.

مصطلحات الدراسة:

الطلبة ذوو الإعاقة البصرية:

"هم الطلبة الذين يدرسون في جامعة الملك عبد العزيز من ذوي الإعاقة البصرية.

الإعاقة البصرية:

١. ضعف في حاسة البصر يحد من قدرة الفرد على استخدامها بفعالية مما يؤثر سلباً في أدائه ونموه (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٥).

ويصنف المعوقون بصريًّا إلى فئتين:

٢. الإعاقة البصرية أو كف البصر(Blindess): ويقصد به عدم قدرة الشخص على الرؤية على نحو يمكنه من أداء الوظائف اليومية الحياتية.

٣. الإبصار الجزئي(Partially Sighted): ويُعدّ الشخص ضعيف البصر من الناحية الطبية القانونية إذا تراوحت حدة الإبصار لديه ما بين ٢٠/٧٠ – ٢٠/٢٠٠ بالأقدام أو ٦/٢١ – ٦/٦٠ بالأمتار في العين الأفضل بعد تنفيذ كل الإجراءات الطبية التصحيحية الممكنة (الخطيب وآخرون، ٢٠١٨).

الاكتئاب، والقلق، والعزلة، والاعتمادية والممثلة بالأبعاد الأربعة لأداة الدراسة. وتقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في أبعاد الاستبانة التي تقيس هذه الصعوبات. وفيما يلي التعريف العلمي والإجرائي لكل بعد.

– الإكتئاب (التعريف العلمي): خبرة وجدانية تتسم بأعراض متعددة كالحزن، والتشاؤم، وفقدان الاهتمام، واللامبالاة، والشعور بالفشل، والرغبة في إيذاء الذات، وفقدان الشهية، والإرهاق، ومشاعر الذنب، واحتقار الذات، وبطء الاستجابة، وعدم القدرة على بذل أي جهد(المقدادي والإبراهيم،٢٠١٤). وتعرفه

الدوسري(٢٠١٩) بأنه اتجاه أو موقف عاطفي انفعالي يشير أحياناً إلى حالة مرضية واضحة المعالم، كما يشتمل على شعور من جانب المرء بالقصور أو عدم الكفاية والعجز واليأس، ومن الممكن أن يرافقه انخفاض عام في النشاط النفسي والجسمي.

- التعريف اللغوي: كئب-كآبة: تغيرت نفسه وانكسرت من شدة الهم والحزن، فهو كئب وكئيب(ضيف، ٢٠٠٨).
- الاكتئاب (التعريف الإجرائي): يقاس بدرجة استجابات أفراد الدراسة على فقرات الدراسة الخاصة ببعد الاكتئاب.
- القلق (التعريف العلمي): خبرة انفعالية غير سارة، يشعر بها الفرد عندما يتعرض لمثير مهدد أو مخيف، وكثيراً ما يصاحب ذلك بعض المظاهر مثل: ازدياد ضربات القلب، وزيادة التنفس، وارتفاع ضغط الدم، وفقدان الشهية، والارتعاش في الأيدي والأرجل(الشبؤون، ٢٠١١). ويعرف أيضاً بأنه خبرة انفعالية غير سارة يشعر بها الفرد عندما يتعرض لمثير مهدد أو مخيف، وقد يصاحبها تأثر إدراك الفرد للموضوعات المحيطة به في موقف القلق(محمد، ٢٠١٨).

-التعريف اللغوي: قلق قلقاً أي لم يستقر في مكان واحد، ولم يستقر على حال. وهي حالة انفعالية تتسم بالخوف مما يحدث(ضيف، ٢٠٠٨).

- القلق (التعريف الإجرائي): يقاس بدرجة استجابات أفراد الدراسة على فقرات الدراسة الخاصة ببعد القلق.
- العزلة (التعريف العلمي): الانسحاب من الحياة العامة، والتمركز حول الذات، وعدم المشاركة في النشاطات الاجتماعية(الخطيب، ٢٠٠١). وتعرف

أيضاً بأنها انخفاض قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي الفعال الذي يشمل شبكة علاقات اجتماعية ناجحة ومشبعة له(قشقوش وشند، ٢٠١٢).

- التعريف اللغوي: عزل يعزل عزلاً أي أبعده ونحاه. ويقال عزل المرضى عن الأصحاء؛ أي أنزلهم في مكان منعزل اتقاء العدوى. ويقصد بها الابتعاد عن الآخرين والوحدة، والانقطاع عن العالم(ضيف، ٢٠٠٨).
- العزلة (التعريف الإجرائي): تقاس بدرجة استجابات أفراد الدراسة على فقرات الدراسة الخاصة ببعد العزلة.
- الاعتمادية (التعريف العلمي): عدم الاعتماد على الذات، مع تطور الشعور بالإحباط والفشل، وعدم القدرة على الإنجاز(الخطيب ٢٠٠١). وتعرف أيضاً بأنها اعتماد الفرد على غيره من الأفراد من أجل بلوغ أهدافه(السويركي، ٢٠١٣).
- التعريف اللغوي: اعتمد الشيء وعليه: اتكأ. ويقال اعتمد فلاناً وعليه اتكل، ويقصد بها الاتكالية(ضيف، ٢٠٠٨).
- الاعتمادية (التعريف الإجرائي): تقاس بدرجة استجابات أفراد الدراسة على فقرات الدراسة الخاصة ببعد الاعتمادية.

الإطار النظري للدراسة:

تطورت معاملة الكفيف؛ فاتسمت تارة بالرحمة والشفقة والعطف متأثرة بعامل الدين، وبالقسوة والنبذ والشدة تارة أخرى في ظل غيره. وقد أصبح في مطلع القرن العشرين تعليم المكفوفين إلزامياً، وبدأت القوانين والتشريعات لصالحهم في دول الغرب، وقد برز الكثير منهم في الميادين المختلفة، وأسهم بعضهم في تطوير بعض الأدوات الخاصة بالمكفوفين، مما يجعل ميدان الإعاقة البصرية الأكثر حظاً فقد نال اهتماماً مبكراً؛ إذ نالت هذه الفئة اهتماماً ورعاية من جانب الأخصائيين والباحثين التربويين النفسيين والاجتماعيين(العوراني، ٢٠١٥).

ويُعدّ ما سبق مدعوماً بنتائج الدراسات التي أشارت إلى أن الإعاقة البصرية لا تعد عائقاً أمام التعلم الناجح؛ إذ إن مشاكل الأشخاص المعاقين بصريًّا لا تعزى إلى البعد المعرفي، فبالرغم من أن غياب حاسة البصر يعني مواجهة تحديات مؤكدة في البحث عن المعلومات ونشرها، فإن إعطاء الأدوات الصحيحة والأدوات الداعمة يمكنهم من اكتساب المعرفة مستخدمين الحواس الأربعة الأخرى؛ حيث إن توفير البيئة الأكاديمية المناسبة والتكنولوجيا المساعدة لهم سيجعلهم قادرين على المنافسة بشكل متساو مع الزملاء الآخرين المبصرين(Spinath, 2012).

وقد تؤدي الإعاقة البصرية إلى ما يسمى بالعجز الاجتماعي المتعلم بسبب قلة تفاعلهم الاجتماعي، أو بسبب تدني مفهومهم عن أنفسهم، مما يشكل نوعاً من المعاناة النفسية لدى أفراد هذه الفئة. فيتكون لديهم الشعور بالنقص، والدونية ومشاعر الإحباط، والفشل وعدم الرضا عن الذات، وعدم تحقيق الذات. وهذا بدوره يؤدي إلى صعوبة تحقيق التكيف الاجتماعي مع الآخرين، مما يقود لنوع من العزلة. كما يعانون من قلة الضبط الداخلي؛ مما يسهل من سيطرة الآخرين عليهم.

كما أنهم يعانون من اضطرابات في الشخصية ونقص في المهارات الاجتماعية، إضافة لمستوى عال من القلق والانفعال، وكذلك فإن الاكتئاب قد يكون أكثر انتشاراً عند المكفوفين. كما أن لديهم نقصاً في الإثارة البيئية وتنتابهم المخاوف، وعدم الشعور بالأمن من حين لآخر(جميل، ٢٠٠٣).

وتعدّ القراءة، والقيادة، ومشاهدة التلفاز، والمشاركة الرياضية هي نشاطات الحياة اليومية التي يمكن أن يواجهوا من خلالها صعوبات جمة في إنجازها. وهذه القيود تتواكب مع الحاجة للدخول للمعلومات، والتدريب، والتوظيف، والتعليم.

كما يمكن للإعاقة البصرية أن تؤثر على جودة الحياة خصوصاً لأنهم يواجهون صعوبات في إنجاز نشاطات الحياة اليومية، وعقبات في المشاركات الاجتماعية. ويشير الأدب بأن الأولاد أفضل من الإناث فيما يتعلق بجودة الحياة، في حين لاحظ الباحثون أن جودة الحياة كانت أعلى عند الشباب(Oliveira, et al, 2018). كما أنهم يحتاجون لتعلم كيف يتكيفون لخسارة البصر من أجل أن يعيشوا وينهمكوا في عالم خلق وصمم للمبصرين(Nastasi, 2018).

ولذا، فقد تزايد الاهتمام بضغوط أحداث الحياة وأساليب مواجهتها. حيث يتعرض الأفراد في جميع مراحل حياتهم إلى العديد من المواقف الصعبة والضاغطة، ومن مصادر هذه المواقف الضاغطة: المنزل، وبيئة العمل (الجامعة)، والمجتمع، حتى أطلق البعض على هذا العصر عصر القلق والصعوبات النفسية. والسبب في ذلك تعقيد أساليب الحياة، والمواقف الأسرية الضاغطة، وبيئة الدراسة، وطبيعة الحياة الاجتماعية (عبد الرحمن، ٢٠١٩).

وفي دراسة بابادوبولس وآخرين (Papadopoulos, et al, 2015) والتي هدفت لاختبار بنية الشبكات الاجتماعية الفعالة للأفراد ذوي الإعاقة البصرية، من حيث

الدعم الاجتماعي الذي يتلقونه من شبكاتهم الاجتماعية، ومدى رضاهم عن نوعية ذلك الدعم. حيث تم بحث العوامل المتنبئة بالسعادة لديهم، فأشار ما نسبته ٩٦ % من الأفراد والذين تتراوح أعمارهم من ١٦-٥٠، إلى أنهم كانوا راضين عن الدعم الذي تلقوه، وقد تلقوا دعماً إيجابياً أكثر من الدعم السلبي. كما أشارت النتائج إلى مدى أهمية الدعم الاجتماعي لسعادة ذوي الإعاقة البصرية.

ويعاني طلبة الجامعات من مواقف وأزمات عديدة تتمثل في مواجهة الامتحانات والعلاقات مع الزملاء والأساتذة، والمنافسة من أجل النجاح والمشكلات العاطفية، والتعامل مع مقتضيات البيئة الجامعية، وأنظمتها وقوانينها. ومن عوامل الصعوبات التي يتعرض لها الطلبة الصراع مع الآباء، والصراع القيمي بين ما هو أصيل وما هو وافد، والتخطيط للمستقبل، ومحاولة تأكيد الذات وتحقيقها (عبد الرحمن، ٢٠١٩). كما يحتاج المعاقون بصريًّا معدات دعم خاصة مثل الحواسيب، وأجهزة البحث الخاصة عن المراجع المختلفة، ووسائل قراءة برايل. كما يحتاجون لمبان مجهزة بالتسهيلات المختلفة مثل المواقف، والمصاعد مع المداومة على تطويرها. وهم في حاجة أيضاً إلى خدمات داعمة من البيئة المحيطة لتطوير نوعية حياتهم(Aziah, et al, 2013).

وتعد الصعوبات أحد المظاهر الرئيسة التي تتصف بها حياتنا المعاصرة، وهذه الصعوبات ما هي إلا رد فعل للتغيرات الحادة والسريعة التي طرأت على كافة مناحي الحياة؛ إذ يوصف العصر الحالي بعصر الصعوبات النفسية. ولا تؤثر هذه الصعوبات على جميع الأشخاص بالدرجة نفسها، إذ يختلف هذا التأثير وفقًا لعدد من المحددات منها، الأحداث السلبية التي يواجهها ذوو الإعاقة البصرية، وزيادة

الأعباء والأدوار، ومجالات الحياة الرئيسية، والأنماط النفسية، والسمات النفسية، ونوعية وأساليب التوافق المستخدمة(مبروك ورضون، ٢٠١١).

كما يظهر الناضجون من ذوي الإعاقة البصرية أعراضاً من الإحباط وعدم الإحساس بالتكيف مقارنة بالأشخاص غير المعاقين. وبالنسبة لهم فإن أعراض الإحباط يعتقد بأنها نتيجة للدعم الاجتماعي، والحماية الزائدة التي يتلقونها من الضغط النفسي الاجتماعي المرتبط بعدم الشفاء من الصدمة كنتيجة لوجود الإعاقة. وبالإضافة لذلك فإنه عند مقارنة الإعاقة البصرية بالإعاقات الأخرى فإنهم يكونون أكثر ميلاً للإحباط نظراً لتأثيرها السلبي الكبير على الإحساس بالتكيف(Emam,2013). وقد أشارت إحدى الدراسات التي هدفت إلى معرفة معرفة مدى انتشار السلوك الانتحاري بين الطلبة ذوي الإعاقات الحسية (السمعية والبصرية)، والأشخاص العاديين. إلى أن الانتشار الأعلى لنسبة الانتحار كانت بين المعاقين بصريًّا بنسبة (38%)، ثم المعاقين سمعياً بنسبة (32%)، ثم غير المعاقين وبنسبة (13%)(Akram & Mehak,2018).

كما أن ما تفرضه طبيعة الخبرات والأحداث اليومية، وما يرافقها من أمور متقلبة سواء على مستوى الأسرة أو الفرد، يؤدي إلى حاجة الشخص لقدر كبير من عمليات الضبط والتحكم الذاتي لتحقيق حالة من التوازن بين طاقاته، وإمكاناته الشخصية، والمؤثرات المحيطة به لتخفيف المشكلات النفسية والشخصية وصولاً للانسجام والتوافق النفسي الذي تنتظم معه مقدرته للتعايش مع الواقع، وهذا يقتضي العمل على اتخاذ الإجراءات المناسبة التي تعيد التماسك والاستقرار والتوازن للبيئة الأسرية، وتحقيق التفاعل الإيجابي الفعال في ظل الظروف المحيطة(النجار، ٢٠١٩).

الدراسات السابقة:

قام أزيان وآخرون (Azian, et al, 2021) بدراسة هدفت إلى اكتشاف التحديات التي يواجهها الطلبة ذوو الإعاقة البصرية في معهد للتعليم العالي في ماليزيا. وقد تمت مقابلة (٥) ذكور و(١) أنثى. كشفت الدراسة بأن الطلبة يواجهون ٥ أنواع من التحديات، وهي: الجوانب المالية، والوصمة العامة، وسهولة الوصول، وتقبل الأقران، وصعوبات في التعلم.

وفي دراسة أجراها المالكي (٢٠٢١) هدفت للتعرف على أبرز التحديات التي واجهت الطلبة ذوي الإعاقة البصرية خلال دراستهم لمرحلة البكالوريوس. اعتمدت الدراسة الأسلوب النوعي؛ إذ تمت مقابلة هؤلاء الطلبة والذين بلغ عددهم (١٤) طالباً. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ٣ تحديات، وهي: التحديات الأكاديمية، والتحديات المتعلقة بالبنية التحتية للجامعة، والتحديات الإدارية.

وأجريت دراسة هدفت للتعرف على مشكلات الطلبة الكفيفين في الجامعات الأردنية، والتعرف على الفروق في مشكلات الطلبة تبعًا لمتغيرات المستوى التعليمي، والتخصص، وشدة الإعاقة، والجنس. بلغ حجم عينة (٦٨) طالبًا وطالبة من المكفوفين الملتحقين بالجامعة. أشارت النتائج إلى أن الطلبة يواجهون مشكلات بدرجة متوسطة، مع وجود فروق في مشكلات القراءة وإجراء الامتحانات لصالح المكفوفين تعزى لشدة الإعاقة، وعدم وجود فروق في مشكلات الطلبة فيما يتعلق بالمستوى العلمي، والتخصص، والجنس (العرايضة، ٢٠١٦).

وقامت حموش (٢٠١٣) بدراسة سعت لتعرف المشكلات التي يعاني منها طلبة جامعة تشرين الكفيفين من وجهة نظرهم هم، وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة. بلغت عينة الدراسة ٢٥ طالباً وطالبة، ١٥ كفيفين و١٠ ضعيفي بصر. أوضحت النتائج بأن الطلبة يعانون من مشكلات بدرجة متوسطة، سواء من وجهة نظرهم ونظر المدرسين، وكذلك فروق فيما يتعلق ببعد العمليات الامتحانية، والخدمات التي توفرها الجامعة. كما تبين وجود فروق في المشكلات التي يلاقيها الكفيفون تبعًا لمتغير الجنس وتخصص عضو هيئة التدريس.

وسعت دراسة ملحم (٢٠٠٧) لتعرف مصادر ومستويات الصعوبات النفسية لدى المعاقين بصريًّا وأسرهم واستراتيجيات التكيف معها. تشكلت عينة الدراسة من ١٥٠ معاق بصريًّا و١٨٠ أسرة. أوضحت النتائج أن المعاقين بصريًّا يعانون من مستوى مرتفع من الضغط النفسي.

وهدفت دراسة المهايرة وآخرين (٢٠١٨) للتعرف على مستوى الصعوبات والمرونة النفسية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة. تشكلت عينة الدراسة من ٦٠ طالباً وطالبة من الإعاقات البصرية والحركية والسمعية. كشفت النتائج بأن مستوى الصعوبات النفسية كان منخفضاً على جميع الأبعاد باستثناء البعد الجامعي؛ حيث كان متوسطاً، وكذلك فيما يتعلق بالمرونة النفسية؛ حيث كانت متوسطة عند عينة الدراسة على جميع الأبعاد باستثناء البعد الروحي؛ حيث كان مرتفعاً. وقد كان مستوى الصعوبات النفسية منخفضاً لدى الذكور ومتوسطاً لدى الإناث.

وفي دراسة سينال (Ciinal, 2017)، والتي هدفت للكشف عن المشاكل الاجتماعية والأكاديمية التي يواجهها ذوو الإعاقة البصرية في كلية التربية في تركيا،

من أجل تطوير اقتراحات لحل هذه المشاكل، وللمساهمة في خلق بيئة جامعية سهلة الوصول. تمت مقابلة ٥ من الطلبة. أشارت النتائج إلى أنه وبالرغم من أن حاجات الطلبة تمت المحاولة لحلها، إلا أنهم ما زالوا يواجهون مشكلات في البيئة الأكاديمية من حيث ترتيب وضع الاختبارات، والمختبر الذي سوف يعطيها. كما أشار الطلبة إلى أنهم لا يتم إخبارهم عن النشاطات الاجتماعية التي تعقد في الجامعة، إضافة إلى عدم كفاية المواصلات العامة داخل الحرم الجامعي.

وفي دراسة شملت ١٦٢ من الألمان الناضجين من ذوي الإعاقة البصرية بهدف معرفة درجة القلق لديهم. أشارت النتائج إلى أن معظمهم كان لديهم مستويات متدنية من القلق. لكن ٢٥ % منهم أظهروا مستوى متوسطاً إلى عال من القلق مرتبطاً بزيادة الانحدار في البصر، وعدم إيجاد الشريك الرومانسي. في حين أن ذوي الإعاقة البصرية الشديدة قلقوا أكثر من ذوي الإعاقة البصرية الجزئية. كما أن القلق كان مرتبطًا أكثر بزيادة أعراض الإحباط وجزئيًّا بقلة التفاؤل، والعمر المتقدم، والدرجات السيئة في المدرسة(Pinquart & Pfeiffer,2014).

وفي دراسة غنيم، المكاحلة، عبيدات (٢٠١٦) هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة الصعوبات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة البلقاء التطبيقية من الجوانب: الأكاديمية، والمادية، والنفسية والاجتماعية، وبيان أكثر فئات الإعاقة تأثراً بطبيعة الصعوبات التي يواجهونها في الجامعة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. تكونت عينة الدراسة من (٤٨) فردًا. من الإعاقات السمعية والبصرية والحركية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن ٨٢ % من الصعوبات بمجموعها كانت كبيرة ومتوسطة، وإلى عدم وجود فروق في درجة الصعوبات تعزي لأي من المتغيرات: الجنس، المستوى التعليمي، والتخصص، سواء على الأداة ككل أو على

مجالاتها الثلاثة. بينما توجد فروق في درجة الصعوبات في المجالات: الأكاديمية، والنفسية والاجتماعية تعزى لنوع الإعاقة بين أفراد عينة الإعاقة السمعية وكل من الإعاقة البصرية والحركية لصالح عينة الإعاقة السمعية. وإلى وجود فروق في درجة الصعوبة في المجال المادي تعزى لنوع الإعاقة بين أفراد عينة الإعاقة البصرية وكل من أفراد الإعاقة السمعية والحركية لصالح عينة الإعاقة البصرية. وأما بالنسبة إلى الأداة ككل فقد كانت الفروق دالة إحصائيًا بين الإعاقة السمعية والبصرية ولصالح عينة الإعاقة السمعية.

وفي دراسة العايد وآخرين (٢٠١٠)، والتي هدفت لبحث المشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الإعاقة في جامعة الطائف (١٧) طالباً وطالبة (٥) إعاقة حركية و(٣) إعاقة سمعية و(٩) بصرية. أوضحت النتائج أن أكثر الأبعاد في المشكلات هي المشكلات الاقتصادية، ثم المشكلات الإدارية، أما البعد السادس فكان النقل والمواصلات. وقد كان من أقل الأبعاد والتي مثلت مشكلة لديهم هي البعد المتمثل في المشكلات النفسية.

التعليق على الدراسات السابقة:

أثبتت الدراسات وجود صعوبات اجتماعية وانفعالية وشخصية عند ذوي الإعاقة البصرية. مثل دراسة إبراهيم (العرايضة، ٢٠١٦)، ودراسة حموش (٢٠١٣)، في حين لم تثبت وجود صعوبات اجتماعية وانفعالية عند ذوي الإعاقة البصرية كما أشارت لذلك دراسة المهايرة (٢٠١٨)؛ حيث أشارت إلى معاناة الطلبة بشكل منخفض. كما اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، في حين اتبعت بعض الدراسات المنهج النوعي مثل دراسة (Azian, et al, 2017)،

ودراسة المالكي (٢٠٢١)، ودراسة (Ciinal, 2017). وتميزت هذه الدراسة باستخدام متغير السنة الدراسية (سنة أولى أو ثانية – سنة ثالثة أو رابعة فأكثر).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لأغراض الدراسة. حيث تتضمن جمع بيانات ومعلومات بطريقة مباشرة من مجتمع وعينة الدراسة عن طريق واحدة من أدوات جمع البيانات سواء كانت الملاحظة أو المقابلة أو الاستبيانات، وتعتمد على أساليب إحصائية من شأنها توضيح وتفسير التأثيرات والعلاقات بين متغيرات البحث(المحمودي، ٢٠١٩).

مزايا المنهج الوصفي المسحي:

١. يعطي قوة كبيرة للبحث وللمجتمع ككل، حيث يتم استخدامه لتجميع معلومات عن الأفراد واتجاهاتهم وسلوكهم.
٢. من الممكن تعميم النتائج على مجتمعات تحمل خصائص عينة الدراسة.
٣. يتم الاعتماد على أكثر من أداة لجمع المعلومات مثل المقابلات والملاحظات والاستبيانات.
٤. يسمح بتأكيد النظريات أو تطويرها(المحمودي، ٢٠١٩).

عيوب المنهج الوصفي المسحي:

١. غالباً ما تكون رغبة المستجيبين مقيدة وغالباً ما يكونون غير متعاونين.
٢. تخضع العينة إلى أخطاء تسمى أخطاء العينة وبالتالي يكون تفسير النتائج خاطئًا.

٣. يعتمد بشكل كبير على السلوك اللفظي، وبالتالي من الممكن الحصول على إجابات خاطئة.
٤. يتأثر بأخطاء القياس.
٥. العينة من الممكن ألا تعطي تمثيلاً صحيحًا للمجتمع.
٦. لا يكفي وحده لتحليل المنظمات الاجتماعية بشكل دقيق.
٧. مكلف من حيث الوقت والتكلفة المالية(الضامن، ٢٠٠٦).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الذكور والإناث المعاقين بصريًّا في جامعة الملك عبد العزيز للعام الدراسي ٢٠٢١- ٢٠٢٢م. والجدول رقم ١ يوضح مجتمع الدراسة.

جدول (١): يوضح مجتمع الدراسة

ذكور	74
إناث	50
المجموع	124

عينة الدراسة:

بلغ عدد عينة الدراسة (85) طالباً وطالبة. (59) ذكورًا و(26) إناثًا. وعينة الدراسة هي نفس المجتمع حيث تم التواصل مع جميع المجتمع الدراسي (124) طالب وطالبة، واستجاب منهم فقط 85 طالباً وطالبة.

متغيرات الدراسة:

جدول (٢): متغيرات الدراسة

المتغير	مستوياته	العدد
الجنس	ذكر	59
	أنثى	26
المجموع		85

المتغير	مستوياته	العدد
السنة الدراسية	سنة أولى أو ثانية	44
	سنة ثالثة أو رابعة فأكثر	41
المجموع		85
المستوى الاقتصادي	50000 ألف ريال فأقل	57
	أكثر من 50000 ريال	28
المجموع		85

أدوات الدراسة:

لأغراض هذه الدراسة قام الباحث باستخدام أداة:

مقياس الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس للكشف عن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية التي يواجهها الطلبة المعاقون بصريًّا، وتم الاستفادة من دراسة المالكي (٢٠٢١)، ودراسة الريماوي (٢٠٠٨)، ودراسة جميل (٢٠٠٣)، ودراسة حموش (٢٠١٣)، ودراسة العرايضة (٢٠١٦)، والمهايرة وآخرين(٢٠١٨)، ودراسة غنيم والمكاحلة وعبيدات(٢٠١٦).

حيث تم بناؤه من خلال الاطلاع على المقاييس التي تناولت الأبعاد الأربعة موضوع الدراسة وهي: الاكتئاب، والقلق، والعزلة، والاعتمادية. وقد تكونت أداة الدراسة من (٣٥) فقرة موزعة على أبعاد المقياس الأربعة.

تصحيح الاستبانة:

تألفت الاستبانة من ٣٥ فقرة تم تدريج الإجابة عن كل فقرة من فقرات الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي وحددت بخمسة مستويات هي: يحدث دائما (٥ درجات)، يحدث كثيراً (٤ درجات)، يحدث قليلاً (٣ درجات)، يحدث نادراً (درجتان) لا يحدث (درجة واحدة). وقد اعتمد المعيار التالي للحكم على

المتوسطات الحسابية لاستجابة الأفراد على المجالات الفرعية والدرجة الكلية للاستبانة:

2.33 – منخفض

2.34 - 3.67 متوسط

3.68 - 5 مرتفع

وقد تم التوصل إلى المعيار من خلال قسمة مدى العلامات إلى ثلاث فئات متساوية (إبراهيم وعمران، ٢٠٢١).

الصدق:

تم التحقق من اثنين من أنواع الصدق للاستبانة وهما:

صدق المحتوى:

حيث تم عرض الاستبانة على ٨ من المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة من أجل إبداء رأيهم بملاءمة الفقرات وانتمائها للأبعاد الفرعية التي تنتمي إليها وسلامتها اللغوية وإعطاء أي ملاحظات يجدونها مناسبة من أجل تحسين الاستبانة.

صدق البناء:

تم حساب معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات الفرعية التي تنتمي إليها من أجل (معاملات التمييز) كمؤشر على صدق البناء وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (٣): معاملات التمييز لفقرات استبانة الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية

المجالات						
القلق		العزلة		الاكتئاب		الاعتمادية	
الرقم	التمييز	الرقم	التمييز	الرقم	التمييز	الرقم	التمييز
١	٠,٦٦	١١	٠,٣٥	١٨	٠,٥٧	٢٨	٠,٣٩
٢	٠,٥١	١٢	٠,٦٤	١٩	٠,٦٤	٢٩	٠,٥٧
٣	٠,٦٢	١٣	٠,٥١	٢٠	٠,٦٧	٣٠	٠,٦٨
٤	٠,٧٥	١٤	٠,٣٨	٢١	٠,٦٧	٣١	٠,٢١
٥	٠,٧٤	١٥	٠,٧٣	٢٢	٠,٧٠	٣٢	٠,٤٦
٦	٠,٧٤	١٦	٠,٥٩	٢٣	٠,٢٦	٣٣	٠,٧١
٧	٠,٧٢	١٧	٠,٤٨	٢٤	٠,٧٠	٣٤	٠,٥٢
٨	٠,٦٥			٢٥	٠,٣٧	٣٥	٠,٥٦
٩	٠,٦٥			٢٦	٠,٦٠		
١٠	٠,٥٤			٢٧	٠,٦٨		

يتضح من الجدول رقم (٣) أن معاملات التمييز لفقرات استبانة الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية تراوحت بين (0.21-0.75) حيث كان أدنى معامل تمييز للفقرة رقم (31) وأعلى معامل تمييز للفقرة رقم (4) ، وقد كانت جميع معاملات التمييز أعلى من (0.20) مما يدل على أن جميع الفقرات تتمتع بمعاملات تمييز مقبولة.

الثبـــات:

قام الباحث بالتحقق من اثنين من أنواع الثبات هما:

الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا:

حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة الاستطلاعية، واعتماداً على استجابات العينة على فقرات الدراسة تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب الثبات للاستبانة ككل وللمجالات الفرعية التي تتكون منها الاستبانة.

الثبات بالطريقة النصفية:

تم حساب الثبات أيضاً اعتماداً على استجابات عينة الدراسة الاستطلاعية على استبانة الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية، وفي هذه الطريقة يتم تقسيم فقرات المقياس والأبعاد الفرعية إلى نصفين عشوائيّاً، ثم يتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين النصفين ثم يتم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون، والجدول التالي يبين نتائج معاملات الثبات التي تم حسابها للمقياس بالطريقتين:

جدول (٤): معاملات الثبات المحسوبة لاستبانة الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية

الرقم	المجال	كرونباخ ألفا	الطريقة النصفية
1	القلق	0.88	0.90
2	العزلة	0.74	0.80
3	الاكتئاب	0.78	0.86
4	الاعتمادية	0.78	0.79
الكلي		0.91	0.88

يتضح من الجدول رقم (٤) أن معامل الثبات للاستبانة ككل المحسوب باستخدام معادلة كرونباخ ألفا قد بلغ (0.91)، أما معاملات الثبات للمجالات الفرعية فقد تراوحت بين (0.74-0.88) حيث كان أعلى معامل ثبات لمجال القلق

(0.88) وأقل معامل ثبات لمجال العزلة (0.74)، وفيما يتعلق بمعاملات الثبات المحسوبة بالطريقة النصفية ألفا فقد بلغ معامل الثبات للاستبانة ككل (0.88)، أما المجالات الفرعية فقد تراوحت معاملات الثبات لها بين (0.79-0.90) حيث كان أعلى معامل ثبات لمجال القلق (0.90) وأقل معامل ثبات لمجال الاعتمادية (0.79)، ويتضح من النتائج السابقة أن معاملات الثبات المحسوبة بالطريقتين مقبولة وتفي بأغراض الدراسة.

تصحيح الاستبانة:

تألفت الاستبانة من 35 فقرة تم تدريج الإجابة عن كل فقرة من فقرات الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي وحددت بخمسة مستويات هي: يحدث دائماً (5 درجات)، يحدث كثيراً (4 درجات)، يحدث قليلاً (3 درجات)، يحدث نادراً (درجتان) لا يحدث (درجة واحدة) وقد اعتمد المعيار التالي للحكم على المتوسطات الحسابية لاستجابة الأفراد على المجالات الفرعية والدرجة الكلية للاستبانة:

وقد تم التوصل إلى المعيار من خلال تقسيم مدى الأعداد من 5-1 في 3 فئات للحصول على مدى كل مستوى بمعنى 1.33= 5-1 وعليه تكون المستويات كالآتي:

2.33 – منخفض

2.34 - 3.67 متوسط

3.68 - 5 مرتفع (إبراهيم وعمران، ٢٠٢١).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في الصعوبات الاجتماعية والانفعالية وفقًا لمتغير الجنس، ومتغير السنة الدراسية، ومتغير الوضع الاقتصادي. وبالنسبة لصدق المحتوى تم حساب معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات الفرعية التي تنتمي إليها من أجل معاملات التمييز كمؤشر على صدق البناء. ولحساب الثبات فقد تم حساب الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وكذلك استخدام الثبات بالطريقة النصفية.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

س١ ما مستوى الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية التي يعاني منها الطلبة ذوو الإعاقة البصرية؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة الطلبة على استبانة الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية وذلك للدرجة الكلية، وللمجالات الكلية على المقياس ولكل فقرة من فقرات المقياس وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

أولا المجالات الفرعية والدرجة الكلية على المقياس:

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على استبانة الصعوبات الاجتماعية والانفعالية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	القلق	٢,٥٦	١,٠٢	متوسط
٢	العزلة	٢,٣٧	٠,٩١	متوسط
٣	الاكتئاب	١,٨٨	٠,٧٩	منخفض

٤	الاعتمادية	٤,٠٤	٠,٧٤	مرتفعا
	الصعوبات الاجتماعية والانفعالية	٢,٦٧	٠,٥٦	

يتضح من الجدول رقم (٥) أن تقدير الطلبة ذوي الإعاقة البصرية لمستوى الضغوط الاجتماعية والانفعالية كان متوسطاً بشكل عام بمتوسط حسابي (2.67) وانحراف معياري (0.56)، أما فيما يتعلق بالمجالات الفرعية للاستبيان فقد كان أعلى تقديرًا للطلبة ذوي الإعاقة البصرية في مجال الاعتمادية حيث كان تقدير الطلبة مرتفعاً بمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (0.74)، يلي ذلك مجال القلق حيث كان تقدير الطلبة ذوي الإعاقة البصرية للقلق متوسطاً بمتوسط حسابي (2.56) وانحراف معياري (1.02)، ثم مجال العزلة حيث كان تقدير الطلبة لشعورهم بالعزلة متوسطاً بمتوسط حسابي (2.37) وانحراف معياري (0.91)، وأخيراً جاء تقدير الطلبة ذوي الإعاقة البصرية لمجال الاكتئاب منخفضاً بمتوسط حسابي (1.88) وانحراف معياري (0.79).

ثانيًا: فقرات المقياس

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على فقرات استبانة الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الصعوبات
المجال الأول: القلق				
١٠	أحتاج إلى من يطمئنني بشكل متواصل	٢,٨٦	١,٥٣	متوسط
١	أشعر بشيء من عدم الرضا عن حياتي الخاصة	٢,٧٥	١,٣٦	متوسط
٥	أشعر بأنني دائمًا مهموم	٢,٧١	١,٣٨	متوسط
٩	أنا حساس أكثر من اللازم	٢,٦٨	١,٤٦	متوسط

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الصعوبات
٨	أشعر بالخوف على نفسي مع تقدم العمر	٢,٥٩	١,٤٣	متوسط
٦	يتملكني اليأس عندما أفكر في المستقبل	٢,٥٨	١,٤٠	متوسط
٢	ينتابني الخوف دون سبب واضح	٢,٤٤	١,٤٠	متوسط
٤	أحس بأنني أقل أهمية من غيري	٢,٤٠	١,٤٤	متوسط
٧	أشعر بالتوتر وعدم الاستقرار	٢,٣٣	١,٣٠	منخفض
٣	أعاني من تدنٍ في ثقتي في نفسي	٢,٢١	١,٢٨	منخفض
	المجال الثاني: العزلة			
١٧	أعد نفسي خجولاً	٢,٦٢	١,٣٥	متوسط
١٢	أعمل على اختلاق الأعذار لتجنب المناسبات الاجتماعية	٢,٥٥	١,٤٣	متوسط
١٦	أواجه صعوبة عند الحديث مع الجنس الآخر	٢,٥٥	١,٥٦	متوسط
١٥	ينتابني التوتر في المناسبات المختلفة	٢,٤٩	١,٥٣	متوسط
١١	أشعر بالراحة عندما أكون مع الآخرين	٢,٣٩	١,٢٦	متوسط
١٤	يتم استغلالي ممن أحاول أن أصادقهم	٢,٠٠	١,٢٣	منخفض
١٣	أشعر أنه من العبث محاولة بناء صداقة مع أحد	١,٩٩	١,٣٣	منخفض
	المجال الثالث: الاكتئاب			
٢٦	أنا قلق جداً بسبب وضعي الصحي	٢,٤٦	١,٥٥	متوسط
٢٥	لا أنام جيداً	٢,٣٩	١,٣٩	متوسط
٢٤	ينتابني شعور بالذنب في معظم الأوقات	١,٩٦	١,١١	منخفض
٢٣	ميلي للطعام ليس جيداً	١,٩٤	١,١٦	منخفض
٢٠	لا يمكنني إنجاز أو عمل أي شيء	١,٨٣	١,١٨	منخفض
٢٧	أنا حزين طيلة الوقت	١,٨٣	١,١٢	منخفض
٢٢	أكره نفسي في معظم الأوقات	١,٧٢	١,١٥	منخفض
٢١	يتملكني إحساس بأنني فاشل	١,٦٨	١,١٩	منخفض
١٨	أعتقد بأنني أبدو قبيحًا	١,٦١	١,١٠	منخفض

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الصعوبات
١٩	أشعر بأنني معاقب ومعذب في حياتي وأنا مستحق لذلك	١,٣٢	٠,٨٠	منخفض
	المجال الرابع: الاعتمادية			
٣٢	أسعى للاعتماد على نفسي في توفير احتياجاتي	٤,٤٩	٠,٩٢	مرتفع
٣٠	أستطيع الاهتمام والعناية بنفسي	٤,٤٨	٠,٨٢	مرتفع
٣١	أعتبر نفسي عبئًا على عائلتي	٤,٢٦	١,١٦	مرتفع
٣٣	لدي القدرة على مواجهة مشكلاتي	٤,٠٦	١,٢٦	مرتفع
٣٥	أستطيع الوصول إلى أي مكان أريده	٣,٥٦	١,٣١	مرتفع
٢٩	أستطيع تنفيذ ما يطلب مني من أعمال	٣,٩٦	١,٠٦	مرتفع
٣٤	أخطط لمستقبلي وأضع أهدافا قريبة وأخرى بعيدة	٣,٨٠	١,٢٥	مرتفع
٢٨	أستطيع تأدية ما تتطلبه دراستي من واجبات	٣,٧٦	١,٢٧	مرتفع

يتضح من الجدول رقم (٦) ما يلي:

أولاً: مجال القلق

يتضح من الجدول رقم (٦) أن تقدير الطلبة لذوي الإعاقة البصرية للقلق متوسط في ثمان فقرات ومنخفض في فقرتين حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (2.21 -2.86) ، وقد كان أعلى تقدير للقلق ممثلاً في الفقرة رقم (10) التي كان نصها " أحتاج إلى من يطمئنني بشكل متواصل " بمتوسط حسابي (2.86) وانحراف معياري (1.53)، وأدنى تقدير ممثلاً في الفقرة رقم (3) التي كان نصها " أعاني من تدنٍ في ثقتي في نفسي " بمتوسط حسابي (2.21) وانحراف معياري (1.28).

ثانياً: مجال العزلة

يتضح من الجدول رقم (٦) أن تقدير الطلبة لذوي الإعاقة البصرية للعزلة لديهم متوسط في خمس فقرات ومنخفض في فقرتين حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (1.99- 2.62)، وقد كان أعلى تقدير للعزلة لديهم ممثلاً في الفقرة رقم (17) التي كان نصها " أعد نفسي خجولاً " بمتوسط حسابي (2.62) وانحراف معياري (1.35)، وأدنى تقدير ممثلاً في الفقرة رقم (13) التي كان نصها " أشعر أنه من العبث محاولة بناء صداقة مع أحد " بمتوسط حسابي (1.99) وانحراف معياري (1.33).

ثالثاً: مجال الاكتئاب

يتضح من الجدول رقم (٦) أن تقدير الطلبة لذوي الإعاقة البصرية للاكتئاب لديهم كان متوسطاً في فقرتين ومنخفضاً في ثمان فقرات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (1.32 - 2.46)، وقد كان أعلى تقدير للاكتئاب لديهم ممثلاً في الفقرة رقم (26) التي كان نصها " أنا قلق جداً بسبب وضعي الصحي " بمتوسط حسابي (2.46) وانحراف معياري (1.55)، وأدنى تقدير ممثلاً في الفقرة رقم (19) التي كان نصها " أشعر بأنني معاقب ومعذب في حياتي وأنا مستحق لذلك " بمتوسط حسابي (1.32) وانحراف معياري (0.80).

رابعًا: مجال الاعتمادية

يتضح من الجدول رقم (٦) أن تقدير الطلبة لذوي الإعاقة البصرية للاعتمادية لديهم كان مرتفعاً في جميع الفقرات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.76- 4.49)، وقد كان أعلى تقدير للاعتمادية ممثلاً في الفقرة رقم (32) التي كان نصها " أسعى للاعتماد على نفسي في توفير احتياجاتي " بمتوسط

حسابي (4.49) وانحراف معياري (0.92)، وأدنى تقدير ممثلاً في الفقرة رقم (28) التي كان نصها "أستطيع تأدية ما تتطلبه دراستي من واجبات " بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (1.27).

س٢ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وفقًا لمتغير الجنس، كما تم استخدام اختبار للحكم على دلالة الفروق بين الذكور والإناث، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (٧): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية وفقًا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
القلق	ذكر	٥٩	٢,٦٦	١,٠١	١,٤٣	٨٣	٠,١٥٧
	أنثى	٢٦	٢,٣٢	١,٠٢			
العزلة	ذكر	٥٩	٢,٣٧	٠,٩٠	٠,٠٠	٨٣	٠,٩٩٨
	أنثى	٢٦	٢,٣٧	٠,٩٦			
الاكتئاب	ذكر	٥٨	١,٩٨	٠,٨٢	١,٩٠	٨٢	٠,٠٦١
	أنثى	٢٦	١,٦٣	٠,٦٨			
الاعتمادية	ذكر	٥٨	٣,٩١	٠,٧٢	٢,٣٢-	٨٢	٠,٠٢٣
	أنثى	٢٦	٤,٣١	٠,٧١			
الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية	ذكر	٥٩	٢,٧٠	٠,٥٦	٠,٨١	٨٣	٠,٤١٨
	أنثى	٢٦	٢,٥٩	٠,٥٧			

يتضح من الجدول رقم (٧) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في القلق لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة ت (1.43)، وهي غير دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في العزلة لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة ت (0.00)، وهي غير دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في الاكتئاب لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة ت (1.90)، وهي غير دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

- وجود فروق دالة إحصائيًّا في الاعتمادية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة ت (2.32-)، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ولقد كانت هذه الفروق لصالح الطالبات.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة ت (0.81)، وهي غير دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

س٣ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تعزى لمتغير السنة الدراسية؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وفقًا لمتغير السنة الدراسية، كما

تم استخدام اختبار ت للحكم على دلالة الفروق بين فئتي متغير السنة الدراسية، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (٨): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية وفقًا لمتغير السنة الدراسية

المجال	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
القلق	سنة أولى أو سنة ثانية	٤٤	٢,٥٩	١,٠٨	٠,٣١	٨٣	٠,٧٥٤
	سنة ثالثة أو رابعة فأكثر	٤١	٢,٥٢	٠,٩٧			
العزلة	سنة أولى أو سنة ثانية	٤٤	٢,٤٦	٠,٩٥	٠,٩٦	٨٣	٠,٣٤٢
	سنة ثالثة أو رابعة فأكثر	٤١	٢,٢٧	٠,٨٧			
الاكتئاب	سنة أولى أو سنة ثانية	٤٤	٢,٠١	٠,٨٣	١,٦٠	٨٢	٠,١١٣
	سنة ثالثة أو رابعة فأكثر	٤٠	١,٧٣	٠,٧٣			
الاعتمادية	سنة أولى أو سنة ثانية	٤٤	٤,٠٥	٠,٦٩	٠,٢٠	٨٢	٠,٨٤٥
	سنة ثالثة أو رابعة فأكثر	٤٠	٤,٠٢	٠,٧٩			
الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية	سنة أولى أو سنة ثانية	٤٤	٢,٧٣	٠,٦٢	١,١٢	٨٣	٠,٢٦٧
	سنة ثالثة أو رابعة فأكثر	٤١	٢,٦٠	٠,٥٠			

يتضح من الجدول رقم (٨) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في القلق لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تعزى لمتغير السنة الدراسية، حيث كانت قيمة ت (0.31)، وهي غير دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في العزلة لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تعزى لمتغير السنة الدراسية، حيث كانت قيمة ت (0.96)، وهي غير دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في الاكتئاب لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تعزى لمتغير السنة الدراسية، حيث كانت قيمة ت (1.60)، وهي غير دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في الاعتمادية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تعزى لمتغير السنة الدراسية، حيث كانت قيمة ت (0.20)، وهي غير دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تعزى لمتغير السنة الدراسية، حيث كانت قيمة ت (1.12)، وهي غير دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

س٤ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وفقًا لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة، كما تم استخدام اختبار ت للحكم على دلالة الفروق بين فئتي متغير الوضع الاقتصادي للأسرة، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (٩): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية وفقًا لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة

المجال	الوضع الاقتصادي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
القلق	خمسون ألف ريال فأقل	57	2.65	1.08	1.18	83	0.242
	أكثر من خمسين ألف ريال	28	2.37	0.87			
العزلة	خمسون ألف ريال فأقل	57	2.37	1.02	0.01	83	0.992
	أكثر من خمسين ألف ريال	28	2.37	0.67			

المجال	الوضع الاقتصادي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاكتئاب	خمسون ألف ريال فأقل	57	1.98	0.90	1.82	82	0.072
	أكثر من خمسين ألف ريال	27	1.65	0.42			
الاعتمادية	خمسون ألف ريال فأقل	57	3.89	0.80	2.72	82	0.008
	أكثر من خمسين ألف ريال	27	4.34	0.46			
الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية	خمسون ألف ريال فأقل	57	2.69	0.64	0.63	83	0.531
	أكثر من خمسين ألف ريال	28	2.61	0.35			

يتضح من الجدول رقم (٩) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في القلق لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة، حيث كانت قيمة ت (1.18)، وهي غير دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في العزلة لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة، حيث كانت قيمة ت (0.01)، وهي غير دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في الاكتئاب لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة، حيث كانت قيمة ت (1.82)، وهي غير دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- وجود فروق دالة إحصائيًّا في الاعتمادية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة، حيث كانت قيمة ت (2.72)، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ولقد كانت هذه الفروق لصالح الأسر التي يبلغ دخلها السنوي خمسون ألف ريال أو أكثر.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة، حيث كانت قيمة ت (0.63)، وهي غير دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

مناقشة النتائج وتفسيرها:

يتضمن هذا الجزء مناقشة للنتائج التي توصلت إليها الدراسة حسب تسلسل أسئلتها كما يلي:

أولاً: فيما يتعلق بمستوى الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، أشارت النتائج إلى أن مستوى الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية التي يعاني منها الطلبة ذوو الإعاقة البصرية كانت بدرجة متوسطة. وقد يكون ذلك عائداً إلى الخدمات الجمة التي تميزت الجامعة في تقديمها للطلبة- مما جعل معاناتهم بدرجة متوسطة- مثل صرف معونة مالية شهرية، وكذلك العمل على توفير الكتب والمراجع بصيغة مناسبة للإعاقة البصرية.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة إبراهيم (٢٠٠١) ، والتي هدفت للتعرف على مشكلات الطلبة الكفيفين في الجامعات الأردنية؛ حيث أظهرت معاناة الطلبة بدرجة متوسطة. كما اتفقت أيضاً مع نتائج دراسة حموش (٢٠١٣)، والتي سعت لمعرفة المشكلات التي يعاني منها الطلبة في جامعة تشرين. وجاءت متوافقة أيضاً جزئياً مع دراسة المهايرة وآخرين (٢٠١٨)، والتي قصدت للتعرف على مستوى الصعوبات والمرونة النفسية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة، فيما يتعلق بالطالبات؛ إذ كان مستوى الصعوبات متوسطاً.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة ملحم (٢٠٠٧)، والتي هدفت لتعرف مصادر ومستويات الصعوبات النفسية لدى المعاقين بصريًّا وأسرهم واستراتيجيات التكيف معها؛ حيث ذكرت بأن مستوى معاناة الطلبة المعاقين بصريًّا من الصعوبات النفسية كان مرتفعاً. وأيضًا اختلفت مع دراسة المهايرة وآخرين (٢٠١٨)، والتي قصدت للتعرف على مستوى الصعوبات والمرونة النفسية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة؛ حيث كان مستوى معاناة الطلبة من الصعوبات النفسية مرتفعاً.

ثانياً: أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تعزى للجنس، باستثناء بعد الاعتمادية ولصالح الإناث. وقد يعود ذلك إلى ما يمكن أن تتعرض له الإناث من مضايقات، ولما تفرضه ثقافة وأعراف وتقاليد المجتمع، إذ تحاط الإناث بالحماية الزائدة، والخوف، والقلق على مستقبلهن. وقد أيد ذلك دراسة (Pinquart & Pfeiffer, 2014)، حيث أوضحت بأن القلق كان مرتبطاً أكثر بزيادة أعراض الإحباط وجزئياً بقلة التفاؤل، والعمر المتقدم، والدرجات السيئة في المدرسة.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة إبراهيم (٢٠٠١) والتي هدفت للتعرف على مشكلات الطلبة الكفيفين في الجامعات الأردنية، والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة في مستوى الصعوبات الاجتماعية فيما يتعلق بالجنس. واتفقت أيضاً مع دراسة المهايرة وآخرين (٢٠١٨)، والتي قصدت للتعرف على مستوى الصعوبات والمرونة النفسية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة؛ إذ بينت بأن مستوى

الصعوبات النفسية لدى الإناث كان متوسطاً. كما اتفقت أيضاً مع دراسة غنيم والمكاحلة وعبيدات(٢٠١٦)؛ حيث أكدت عدم وجود فروق تتعلق بالجنس.

واختلفت أيضاً مع مع دراسة حموش (٢٠١٣) التي سعت لتعرف المشكلات التي يعاني منها الطلبة في جامعة تشرين، والتي أوضحت وجود فروق في المشكلات التي يلاقيها الكفيفون تبعاً لمتغير الجنس. واختلفت مع دراسة المهايرة وآخرون (٢٠١٨)؛ فقد أشارت الدراسة إلى أن مستوى الصعوبات النفسية كان منخفضاً لدى الذكور. كما اختلفت مع دراسة العايد(٢٠١٠)، حيث أشارت بأن أقل بعد من حيث المشكلات هو بعد المشكلات النفسية.

ثالثاً: أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تعزى لمتغير السنة الدراسية.

وقد يكون ذلك عائدًا لتشابه طبيعة المشكلات التي يواجهها الطلبة في مختلف المراحل الدراسية، وكذلك لمتابعة وكالة الأشخاص ذوي الإعاقة للطلبة والإشراف عليهم، ابتداءً من إجراءات قبولهم، وتسجيل المواد لهم، وإنشاء مجموعة واتس آب خاصة بهم لمتابعة تساؤلاتهم واستفساراتهم.

رابعاً: أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي، باستثناء بعد الاعتمادية حيث كان هناك فروق لصالح الأسر التي يبلغ دخلها السنوي ٥٠٠٠ ريال فأكثر، ويبدو ذلك منطقياً نظراً لما يعنيه الوضع الاقتصادي الجيد من تسهيل أمور الحياة من حيث توفير مرافق للكفيف، وتسهيل تأمين المتطلبات الشخصية والأكاديمة. ويتفق ذلك مع

ما تراه كرستينا وإكوان Kristina & Ikhwan؛ حيث أشارتا أن ما نسبته ٥١,٨ من الطلبة يواجهون مشاكل مالية، وأن أحد أسباب مواجهتهم لها هي عدم تمتعهم بالمهارة الكافية في إدارة شؤونهم المالية (Azian, 2021). وكذلك تتفق مع دراسة العايد(٢٠١٠)، إذ أظهرت أن أكثر الأبعاد التي عانى منها الطلبة هي المشكلات الاقتصادية.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الصعوبات الاجتماعية الانفعالية والشخصية التي يواجهها الطلبة ذوو الإعاقة البصرية في جامعة الملك عبد العزيز ومدى ارتباطها ببعض المتغيرات. وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الصعوبات الاجتماعية الانفعالية والشخصية كان متوسطاً لدى الطلبة، ولم يكن هناك فروق تعزى للجنس إلا في بعد الاعتمادية ولصالح الإناث. وبالنسبة لمتغير السنة الدراسية فلم يكن هناك فروق ذات دلالة. أما بالنسبة لمتغير الوضع الاقتصادي، فقد كان هناك فروق لصالح الوضع الاقتصادي والفروق كانت لصالح الأسر التي دخلها خمسون ألفًا فأكثر. وفي ضوء نتائج الدراسة، يورد الباحث التوصيات التالية:

١. بناء وتطوير برامج إرشادية جمعية والتي تعمل على تعليم الاستراتيجيات المختلفة في التعامل مع الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والشخصية، التي يواجهها الطلبة ذوو الإعاقة البصرية.

٢. العمل على توفير الوظائف المناسبة للطلبة بعد تخرجهم من خلال التعاون بين الجامعة وبين القطاع العام والخاص، مما يعزز ثقة الطلبة بأنفسهم، وكذلك يعزز مبدأ الاستقلالية لديهم.

٣. الحرص على إبلاغ وإشراك الطلبة في النشاطات الاجتماعية المختلفة التي تقيمها الجامعة، مما له من أثر كبير في تغيير الصورة النمطية للطلبة من حيث الاعتزالية والاعتمادية، ولما يلعبه أيضاً من دور كبير في تقبلهم من أقرانهم من الطلبة غير المعاقين.

٤. توفير البرامج التدريبية التي تعمل على تعزيز الاعتماد على النفس، وكذلك استعراض لبعض الحالات المشهورة التي نجحت في التغلب على الإعاقة البصرية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، عبلة وعمران، محمد (٢٠٢١). فاعلية الغرفة الحسية في زيادة الدافعية والتحصيل لدى طالبات صعوبات التعلم الأكاديمية في مدرسة بنات فيصل الحسيني الأساسية، **المجلة العربية للنشر العلمي**، ٣٢، ٣٠٥-٣٢٦.

بريك، السيد (٢٠١٦). مهارات ما وراء الانفعالات لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية والبصرية، **مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل**، ٤ (١٣)، ٨٢-١١٨.

جميل، سمية (٢٠٠٣). دراسة لمشكلات الأطفال المعاقين سمعيا وبصريًّا وبعض المتغيرات المرتبطة بها، **مجلة الإرشاد النفسي**، عين شمس، ١١(١٦) ، ٩٣-١٢٩.

حموش، زينب (٢٠١٣). **المشكلات التي تواجه الطلبة المعوقين بصريًّا في الجامعات السورية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة المعوقين أنفسهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، سوريا، جامعة دمشق.

الخطيب وآخرون (٢٠١٨). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**. الأردن، دار الفكر.

الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠٠٥). **المدخل إلى التربية الخاصة**. الإمارات، دار الفلاح.

الخطيب، جمال (٢٠٠١). **الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل**، مجلس وزراء الشؤون الاجتماعية العرب، المكتب التنفيذي.

الدوسري، فاطمة (٢٠١٩). العلاقة بين مستوى الثقة بالنفس والشعور بالاكتئاب لدى عينة من المتعافين من الإدمان بمجمع الأمل بمدينة الرياض، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ٣ (١٨٣) ، ٣٠٣-٣٤٩.

الريماوي، أميرة (٢٠٠٨). الصعوبات الاجتماعية الانفعالية التي تواجهها المرأة المعوقة وعلاقتها بفئة الإعاقة، **دراسات**، العلوم التربوية، ٣٥، ٥٥٨-٥٧٨.

سوالمة، سامر (٢٠١٨). الفروق في الذكاءات المتعددة بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة ذوي الإعاقة البصرية، **العلوم التربوية**، القاهرة، ٢٦(١)، ٢٣٨-٢٨٢.

السويركي، رمزي (٢٠١٣). **الأمن النفسي وعلاقته بالاستقلال/الاعتمادية وجودة الحياة لدى المعاقين بصريًّا بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية-غزة، فلسطين.

الشبؤون، 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+٤)، ٧٥٩-٧٩٧.

الضامن منذر. (٢٠٠٦). **أساسيات البحث العلمي**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

ضيف، شوقي (٢٠٠٨). **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة.

العايد، واصف وآخرون (٢٠١٠). **المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة الطائف**، الجمعية الخليجية للإعاقة.

عبد الرحمن، سعيد (٢٠١٩). أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية، **العلوم التربوية**(القاهرة)، ٢٧، ٤، ٤٦١-٤١٤.

عبد الله، عبد القادر، الهادي عيسى و حبارة، محمد (٢٠١٨). مصادر ومستويات الضغوط النفسية لدى الأفراد المعاقين بصريًّا الممارسين والغير ممارسين للأنشطة البدنية الرياضية المكيفة، **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، الجزائر، ٣٣، ٣٣٥-٣٥٦.

العرايضة، عماد (٢٠١٦). المشكلات التعليمية التي تواجه الطلاب المعوقين بصريًّا من وجهة نظر أولياء الأمور، **المجلة التربوية**، جامعة سوهاج، ٤٣، ٢٠٣-٢٤٧.

العوراني، عمر (٢٠١٥). **مفهوم الذات والرضا عن الحياة لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وذوي الإعاقة السمعية في الجامعة الأردنية: دراسة مقارنة**، رسالة دكتوراة، عمان،الجامعة الأردنية.

غنيم، خولة، والمكاحلة، أحمد، وعبيدات، عمر (٢٠١٦). درجة الصعوبات التي تواجه ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ١٤ (٢)، ١٣٩-١٦٣.

قشقوش، إبراهيم و شند، سميرة (٢٠١٢). مقياس العزلة الاجتماعية، **مجلة الإرشاد النفسي**، مصر، ٣٣، ٤٩٩-٥٢٩.

المالكي، سعيد (٢٠٢١).التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بجامعة الملك سعود: دراسة نوعية، **مجلة كلية التربية** (جامعة أسيوط)، ٣٧ (١٢)، ٣٤٨- ٣٨١.

مبروك، رشا ورضوان، فوقية (٢٠١١). أساليب إدارة الصعوبات النفسية وعلاقتها بالجنس لدى المراهق الكفيف، **مجلة كلية التربية**، جامعة بور سعيد، ١٠، ٥٥٣-٥٧٨.

محمد، مواهب (٢٠١٨). القلق لدى طالبات كلية التربية بالزلفي وعلاقته ببعض المتغيرات. **المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية**، ٥، ١-٢٣.

المحمودي، محمد سرحان علي (٢٠١٩). **مناهج البحث العلمي**. دار الكتب، صنعاء.

المقدادي، يوسف والإبراهيم، أسماء (٢٠١٤). الصلابة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة والاكتئاب لدى المسنين والمسنات المقيمين في دور الرعاية في الأردن، **مجلة المنارة**، ٢٠ (٢) ، ٣١٧-٣٤٠.

ملحم، نسرين (٢٠٠٧). **مصادر ومستويات الضغوط النفسية واستراتيجيات التكيف معها لدى الأفراد المعاقين بصريًّا وأسرهم في سوريا**، رسالة ماجستير، جامعة دمشق.

المهايرة، وآخرون (٢٠١٨). مستوى الصعوبات النفسية والمرونة النفسية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة الأردنية، **عمادة البحث العلمي**، الجامعة الأردنية، ٤٥ (١)، ٢٣٣-٢٤٨.

المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية :

Abdullah, Abdulqader, Alhadi, Issa, habara, Muhammad.(2018). Sources and Levels of Psychological Stress Among Visually Impaired Individuals Practicing and Not Practicing Adapted Sports Physical Activities: A Study at The Center for The Blind in M'sila Province, Algeria, **Journal of the Researcher in the Humanities and Social Sciences**, (In Arabic),33, 335-356.

Akram, B.& Mehak,B.,(2018). Suicidal Behavior among the youth with and without sensory impairment: Prevalence and comparison, **Journal of Death and Dying**, 81, 3, 1-11.

Al Chaboun, Dania. (2011). Anxiety and its relationship to depression in adolescents: a correlational field study among a sample of ninth grade students of basic education in Damascus public schools, **Damascus University Journal**, (In Arabic), 27 (3+4), 759-797.

Al- Najjar, Hussein(2019). The level of psychosocial pressure faced by parents of autistic students and their relevance to certain variables , **American Academic & Scholarly Research Journal** (in Arabic), 11, 3, 1-29.

Alaraideh, Emad. (2016). Educational Problems Facing Visually Impaired Students from A Parent's Perspective, **Educational Journal**, (In Arabic), Sohag University,43, 203-247.

Al-Dossary, Fatima. (2019). The Level of Self-Confidence and its Impact in Alleviating the Feeling of Depression among a Sample of Recovered from Addiction in Al-Amal Academy in Riyadh, **Journal of the College of Education,** (In Arabic),3 (183), 303-349.

Al-mahaira, et al. (2018). The Level of Psychological Difficulties and Psychological Resilience among Students with Special Needs at the University of Jordan, **Deanship of Scientific Research**, (In Arabic),45 (1), 233-248.

Almaleki, Said. (2021). Challenges Facing Students with Visual Disabilities at King Saud University: A Qualitative Study, **Journal of the College of Education**, (In Arabic), 37 (12), 348-381.

Aziah,R., et al,.(2013). What do the disable students need? A study on the need of the special education needs (SEN) learners

in Malaysian public universities, **The European Journal Social and Behavioral Sciences**, 602-623.

Azian,A,. et al,.(2021).Main challenges of students with visual impairment at higher education, **International Journal of Academic Research in Progressive Education & Development**. 10, 1, 734-747.

Boriek, Elsayed. (2016). Meta Emotional Skills at Students; The Hearing Impaired and the Visual Impaired, **Journal of Special Education and Rehabilitation,** (In Arabic),4 (13), 82-118.

Ciinal, Y.,(2017). Acacademic and social problems faced by impaired students during university education, **Journal of Education and Practice**, 8, 17, 144-149.

Emam, M.(2013). Problem –solving orientation and attributional style as pridictors of depressive symptoms in Egyptian adolescents with visual impairment. **The British Journal of Visual Impairment**,31, 2, 150-163.

Gamil, Somia. (2003). Metaemotional skills of students with hearing and visual disabilities, **Special Education and Rehabilitation Foundation**, (In Arabic),11 (16), 93-129.

Ghunaim, Khawlah & Al-makahleh, Ahmed, Abidat, Oumar. (2016). The Degree of Difficulties Faced by Students with Special Needs at Al-Balqa` Applied University from The Perspective of The Students Themselves, **Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology**, (In Arabic),14 (2), 139-163.

Ibrahim, Abla.& Omran, Muhammad.(2021). The Effectiveness of the Sensory Room in Increasing Motivation and Achievement Among Students with Academic Learning Difficulties at Faisal Al-Husseini Girls' Basic School. **Arab Journal for Scientific Publishing**, (In Arabic),32,305-326.

Kashkoush, Ibrahim & Shend, samira. (2012). Social Isolation Scale, **Journal of Psychological Counseling**, (In Arabic), 33, 499-529.

Mabrouk, Rasha & Ridwan, Fogueh. (2011). Methods of managing psychological difficulties and their relationship to sex in blind adolescents, **Journal of the College of Education**, (In Arabic), 10, 553-578.

Martens, W., & Palermo, G.,(2005). Loneliness and associated violent antisocial behavior: analysis of the case reports of Jeffrey Dahmer and Dennis Nilsen, **Int J. Offender, Ther, Comp.Criminol**,49, 289-307.

Meqdadi, Yusuf &Al-Ibrahim, Asmaa. (2014). Psychological hardness and its relationship to life satisfaction and depression among the elderly and elderly women residing in care homes in Jordan, **Al-Manara Magazine**, (In Arabic), 20 (2), 317- 340.

Mohammed, Said. (2019). tress Psychological Coping Styles and its Relationship to Self among Students with Sensory Disabilities at University Level, **Educational Sciences**, (In Arabic), 27(4), 414-461.

Muhammad, Moahab. (2018). Anxiety among students of the College of Education in Zulfi and its relationship to some variables, **The comprehensive multi-knowledge electronic journal for publishing scientific and educational research**, (In Arabic),5, 1-23.

Nastasi,J.(2018). The everyday lives of older adults with visual impairment: An occupational perspective, **British Journal of Occupational Therapy**, 81, 5, 266-275.

Oliveira,.O., et al.(2018). Quality of life of children and adolescents with visual impairment, **British Journal of Visual Impairment** 3, 1, 42-56.

Papadopoulos, K., et al.(2015).Social support, social networks, and happiness of individuals with visual impairments, **Rehabilitation Counseling Bulletin**,58.4. 240-249.

Pinquart,M. & Pfeiffer,J.,(2014). Worry in adolescents with visual impairment, **British Journal of Visual Impairment**, 32, 2, 94-107.

Rimaawi, Amira.(2008). Social-emotional difficulties faced by women with disabilities and their relationship to the disability group, **Studies**, (In Arabic). Educational Sciences, 35, 558-578.

Sawalmah, Samer. (2018). Differences in Multiple Intelligences Between Students with Hearing Disability and Students with Visual Disability, **Educational Sciences**, (In Arabic), Cairo,26 (1), 238-282.

Spinath, B,.(2012). **Academic Achievment**, Elsevier, Inc.

Suraweera, T., et al.,(2022). Academic success of prrsons with visual impairment and blindness in the tertiary sector: Explanatory model, **European Journal of Special Education Research**, 8, 1, 45-70.

Veerman,L., Heppe,E., Gold,D.,&Kef,S.(2019). Intra- and Interpersonal factors in adolescence predicting loneliness among young adults with visual impairments. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, 113, 1, 7-18.

مستوى معرفة طالبات برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود لأبعاد مفهوم قيم المواطنة الرقمية

د. خلود بنت راشد بن حمد الكثيري
قسم الطفولة المبكرة – كلية التربية
جامعة الملك سعود

مستوى معرفة طالبات برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود لأبعاد مفهوم قيم المواطنة الرقمية

د. خلود بنت راشد بن حمد الكثيري

قسم الطفولة المبكرة – كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ١٢/ ٨/ ١٤٤٤ هـ تاريخ قبول البحث: ١٠/ ١١/ ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة طالبات برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود لمفاهيم المواطنة الرقمية، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (٨٨) طالبة ببرنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى الآتي: أن أفراد عينة الدراسة يرون أنه (دائماً) لديهن معرفة بمفاهيم المواطنة الرقمية، حيثُ جاء بُعد الحماية في (المرتبة الأولى) يليه (بُعد التعليم)، بينما جاء (بُعد الاحترام) في المرتبة الأخيرة. كما أوضحت النتائج أن الطالبات دائماً لديهن معرفة (ببُعد الاحترام)، وكان أبرز الفقرات في هذا البُعد هي: (آخذ حذري لأي سلوك غير مرغوب في المجتمع الرقمي). يليه (ببُعد التعليم)، وكان من أبرز الفقرات في هذا البُعد هي: (احذر قبول دعوات للتواصل والاتصال الرقمي مع اشخاص مجهولين). كذلك معرفة (ببُعد الحماية)، وكان من أبرز الفقرات التي حصلت على درجة (دائماً) في هذا البُعد هي (اعرف خطر التكنولوجيا على صحتي البدنية)، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في استجاباتهن نحو (التعلم، الحماية، الدرجة الكلية للمواطنة الرقمية)، تبعاً لمتغير المرحلة (بكالوريوس، ماجستير)، بينما كشفت النتائج عن وجود فروق في استجاباتهن نحو بُعد (الاحترام)، تبعاً لمتغير المرحلة، وتبين أن الفروق لصالح طالبات مرحلة الماجستير.

الكلمات المفتاحية: المجتمع الرقمي، قسم الطفولة المبكرة، الاحترام، التعلم، الحماية.

THE LEVEL OF KNOWLEDGE OF EARLY CHILDHOOD PROGRAM STUDENTS AT KING SAUD UNIVERSITY ABOUT THE DIMENSIONS OF THE CONCEPT OF DIGITAL CITIZENSHIP VALUES

Dr. Kholoud Rashed Hamad Alkatheery
Department Early Childhood - Faculty Education
King Saud university

abstract:

This study aimed to identify the level of knowledge of the students of the early childhood program at king saud university about the concepts of digital citizenship. the study adopted the descriptive approach. the questionnaire was used as a tool for the study. the study sample reached (88) students, and the results of the study are the following.the study sample members see that they (always) have knowledge of the concepts of digital citizenship, where the dimension of protection came in (first rank), followed by (learning dimension), while (dimension of respect) came in last rank. the results also showed that female students always have knowledge of (the respect dimension), and the most prominent paragraphs in this dimension were: (take care of any undesirable behavior in the digital society), followed by (the dimension of learning), and the most prominent paragraphs in this dimension are: (beware of accepting invitations to communicate and digital contact with unknown people). also, knowledge of (the protection dimension), and one of the most prominent paragraphs that got (always) in this dimension is (i know the danger of technology to my physical health). the results of the study showed that there were no differences in their responses towards (learning, protection, the total degree of digital citizenship) according to the academic degree variable (bachelor, master). the results revealed that there were differences in their responses to the (respect) dimension, according to the academic degree variable, and it was found that the differences are in favor of the master's degree students.

key words: digital society, early childhood department, respect, learning, protection. digital society, early childhood department, respect, learning, protection.

مقدمة:

تعزز رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) تنمية الاعتزاز بالهوية الوطنية لدى أفراد المجتمع، وغرس القيم السامية التي تنمي الروح الوطنية لدى الطالب والمعلم، وتعزز حب الوطن ومفهوم المواطنة لديه، وأساليب الدفاع عنه والحفاظ على منجزاته وممتلكاته، وتعده للمستقبل ليكون قادراً على التعامل مع متغيرات الحياة بعقل منفتح مستنير.

وفي ظل العصر الرقمي وانتشار التكنولوجيا اتخذت المواطنة أشكالاً وصوراً جديدة، أخذت فيه حقوق وواجبات المواطن شكلاً جديداً يتفق ومطالب العصر الرقمي الذي نعيشه، كما دفع ظهور الرقمية إلى إعادة النظر في مناقشة مفاهيم المواطنة، فالتقدم السريع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات له تأثير كبير على قضايا المواطنة، والهوية الثقافية وقواعد السلوك وتنامي العنف وتفكك العلاقات، مما زاد الاهتمام بموضوع المواطنة على مستوى عالمي(Mossberg et al,2011) .

فالمواطنة الرقمية (Digital Citizenship) تعبر عن معايير السلوك المناسب والمقبول والمرتبط باستخدام التكنولوجيا، وتهدف إلى إيجاد الطريق الصحيح لتوجيه وحماية جميع المستخدمين، وذلك بتشجيع السلوكيات المرغوبة ومحاربة السلوكيات المنبوذة في التعاملات الرقمية من أجل مواطن رقمي يحب وطنه ويجتهد من أجل تقدمه. وأشار ربيل (٢٠١٢) أن ذلك يعتمد على مجالين أساسيين الأول: استخدام سلوك سليم يساعد على احترام وجهات نظر الآخرين، ويكون متسامحاً عبر الإنترنت من خلال الابتعاد عن التحرش والتنمر الإلكتروني والإيذاء الإلكتروني للآخرين، والثاني: المشاركة المدنية عبر الإنترنت من خلال الأنشطة المجتمعية المختلفة كالعمل التطوعي الإلكتروني.

وقد أكدت بعض الدراسات على أهمية تعزيز المواطنة الرقمية الوطنية لجميع فئات المجتمع كدراسة (حسين،٢٠١٧) والتي أسفرت نتائجها عن أثر برنامج في تنمية الانتماء الوطني لدى طفل الروضة ودراسة (عبد القادر، ٢٠١٧) ودراسة (محمد،٢٠١٥). أما دراسية الطوالبة (٢٠١٧) فأظهرت تدني معرفة معلمات التربية الوطنية والمدنية بمحاور ومفاهيم المواطنة الرقمية، وفي حين أظهرت نتائج دراسة محروس (٢٠١٨) قصور معلمات رياض الطفولة بالمملكة العربية السعودية بمعرفة بأبعاد المواطنة الرقمية (الاحترام، والتعليم، والحماية).

وبما أن مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل وأخطرها؛ لما لها من أهمية في تشكيل شخصية الطفل وتكوين مهاراته وأنماطه السلوكية، وهي من بين الشرائح العمرية الأكثر استهدافاً في عصر العولمة (المحروقي، ٢٠٢١). وفي ظل التطور التكنولوجي وما يحصل من تحول على المجتمع من تغيرات ثقافية مختلفة تتطلب العمل على تعليم النشء بمختلف مراحله وأعماره على الاستخدام الأمثل والأمن للتكنلوجيا الرقمية سواء داخل البيئة المدرسية أو خارج أسوارها.

وتأسيساً على ما سبق ركزت هذه الدراسة على أهمية تعزيز المواطنة الرقمية من خلال الكشف عن معرفة طالبات برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود لأبعاد مفهوم قيم المواطنة الرقمية.

مشكلة الدراسة:

تعد المواطنة الرقمية (Digital Citizenship) صمام الأمان في عصر رقمي أصبحت فيه تقنيات التعامل الاجتماعي تتطور وتتجدد بصورة متسارعة داعمة ودافعة لتنامي القوة التواصلية بين المواطنين، كل المواطنين دون استثناء الغني والفقير، والرجل والمرأة والكهل والشاب فهي نمط حياة يسهم في اكتشاف الحواجز والحدود التي يجب أن تحترم في التعامل مع التقنيات الرقمية، واستيعاب الآثار المحتملة، كما تعبر المواطنة الرقمية عن القواعد والضوابط والمعايير والأعراف المتبعة في الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا والتي يحتاجها المواطنون صغاراً وكباراً من أجل المساهمة في رقي الأوطان والمجتمعات. السيد، السيد (٢٠١٩، ص٢).

إن ما وفرته ثورة الاتصالات الرقمية من تسهيل وسرعة في الحصول على مصادر المعلومات لجميع شرائح المجتمع، ومع ما تحمله هذه الثورة من إيجابيات إذا أحسن استغلالها بطريقة رشيدة ومن عواقب ومخاطر إذا لم تستغل بالطريقة الرشيدة، فما أوجدته الرقمية من ممارسات، كالجرائم الإلكترونية التي انتشرت بين الشباب، وأصبحت هاجساً يؤرق العالم، أضف إلى ذلك تلك الممارسات الرقمية المتعلقة بالمخدرات والإرهاب الإلكتروني، وغير ذلك من الممارسات نتيجة للاستخدام غير الرشيد للعالم الرقمي(Thompson,2013).

ونظراً إلى أهمية المواطنة الرقمية فقد تناولتها العديد من الدراسات بالبحث والتحليل، وقد تنوعت الدراسات، منها من تناول المواطنة الرقمية من حيث المهارات مثل دراسة القحطاني(٢٠١٨) سلام(٢٠١٦)، ومنها من ركز على قياس مهارات المواطنة الرقمية لدى المعلمين مثل دراسة الطوالبة(٢٠١٧) والحصري(٢٠١٦)، وكذلك من ركز على مستوى الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية في المجتمع مثل دراسة

الموزان(٢٠١٨) والسيد(٢٠١٦). بينما دراسة الأحمد(٢٠٢٠) ركزت على متطلبات إعداد المواطن الرقمي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠).

كما أوصت دراسة (Heidi Hartikainen & Others,2019) بضرورة حماية الأطفال من أخطار الإنترنت من خلال تطوير حزم تعليمية تحقق الأمان للأطفال عند استخدامهم للإنترنت، وضرورة إشراك الأطفال والمعلمين في التصميم والتقييم؛ لتعزيز فرص الاستفادة من الإنترنت وتقليل المخاطر.

وبما أن المعلمة العنصر الأساسي في الارتقاء بالعملية التعليمية التربوية في مرحلة رياض الأطفال، فإن دور معلمة الطفولة المبكرة يتجه إلى الاستفادة من الوسائط الرقمية في دعم وإثراء أدائهم التدريسي، وتزويد أولياء الأمور بالمصادر المتاحة المرتبطة بالمواطنة الرقمية وأساليب واستراتيجيات تدريسها، وبحكم عمل الباحثة الميداني في مجال الطفولة المبكرة، جاءت فكرة هذه الدراسة للكشف عن مستوى معرفة طالبات برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود بأبعاد مفهوم قيم المواطنة الرقمية. وتمثلت في السؤال الرئيس التالي: **ما مستوى معرفة طالبات برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود بأبعاد مفهوم قيم المواطنة الرقمية؟**

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى معرفة طالبات برنامج الطفولة المبكرة لأبعاد مفهوم قيم المواطنة الرقمية؟ وتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

– ما مستوى معرفة طالبات برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود بمفهوم "الاحترام " للمواطنة الرقمية البعد الأول؟

–ما مستوى معرفة طالبات برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود بمفهوم " التعليم" للمواطنة الرقمية البعد الثاني؟

– ما مستوى معرفة طالبات برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود بمفهوم "الحماية" للمواطنة الرقمية البعد الثالث؟

–هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفرد العينة تبعاً لمتغير المرحلة (بكالوريوس – ماجستير) في معرفة طالبات برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود لإبعاد قيم المواطنة الرقمية؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية لتحقيق الهدف الرئيس التالي: التعرف على مستوى معرفة طالبات برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود لأبعاد مفهوم المواطنة الرقمية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية:

الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية فيما يلي:

١. تكمن أهمية هذه الدراسة الحالية بأنها سوف تلقي الضوء على مفهوم المواطنة الرقمية واستخدامات العالم الرقمي ومخاطره.

٢. سوف تشجع نتائج هذه الدراسة المختصين في أهمية تعزيز المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية.

٣. مسايرة التوجهات التربوية الحديثة والتي تساعد في إنجاح وتعليم العلوم والتكنولوجيا وتزويد العاملين بالميدان بمعارف ومفاهيم تتصل بالمواطنة الرقمية وأبعادها، ودواعي تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى الأطفال.

٤. توجه اهتمام المسؤولين والباحثين وصناع القرار والمهتمين في مجال الطفولة بأهمية تعزيز المواطنة الرقمية لدى طلابها.

الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية فيما يلي:

١. سوف تشجع نتائج هذه الدراسة المختصين في أهمية تعزيز المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية.

٢. ومن المؤمل من أن تساعد هذه الدراسة في إحداث تغيرات إيجابية في توعية الطلاب والمعلمين وحمايتهم من أخطار الإنترنت

حدود الدراسة: تتمثل حدود الدراسة في الحدود الآتية:

الحدود المكانية: تم تنفيذ هذه الدراسة في برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة الحالية في العام (٢٠٢٢).

الحدود البشرية: تم تطبق هذه الدراسة على مجموعة من طالبات (الماجستير والبكالوريوس) ببرنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود.

مصطلحات الدراسة:

الطفولة المبكرة: هي مرحلة عمرية تمتد من السنة الثانية في حياة الطفل إلى السادسة يلتحق الطفل بالروضة. وتعد من أهم المراحل التي يمر بها الفرد في حياته،

لما لها من أهمية في تشكيل الطفل وتكوين مهارته وأنماطه السلوكية، حيث تتحكم هذه المرحلة في جزء كبير من حياته وميوله واتجاهاته المستقبلية.

وتعرفها الدراسة الحالية: بأنها المرحلة العمرية التي تتراوح أعمارهم فيها ما بين (٢-٦) سنوات، الملتحقون برياض الأطفال والروضات وغيرها من المؤسسات التربوية بالمملكة العربية السعودية وتسبق المرحلة الابتدائية.

المواطنة الرقمية: Digital Citizenship

تعرفها طوالبة (٢٠١٧): بأنها" مجموعة من القيم التي يتبناها المواطن في أثناء تعامله مع التقنيات الرقمية التي تعكس مقدرته على تحمل مسؤولية تعامله مع المصادر الرقمية، وتلزمه بالرقابة الذاتية في أثناء تعامله مع وسائطها المتنوعة".

وتعرفها الدراسة الحالية: بأنها الدرجة التي تحصل عليها طالبات برامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود في الاستبيان لمعرفة مستوى طالبات برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود بأبعاد مفهوم المواطنة الرقمية.

طالبات الطفولة المبكرة: يقصد بها الطالبات المعلمات الملتحقات ببرنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود.

أبعاد المواطنة الرقمية: Dimensions of Digital Citizenship

يعرفها دهشان (٢٠١٥) بأنها "مجموعة القواعد والضوابط والمعايير والأعراف والأفكار والمبادئ المتبعة في الاستخدام الأمثل والقويم للتكنولوجيا، والتي يحتاجها المواطنون صغاراً وكباراً من أجل المساهمة في رقي الوطن أي توجيه نحو الاستفادة من منافع التقنيات الحديثة، وحماية من أخطارها.

وتعرفها الدراسة الحالية: التعرف على مستوى معرفة طالبات الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود، وقدرتهن على المشاركة في العالم الرقمي مع الالتزام بمعايير السلوك

المقبول عند استخدام التكنولوجيا بالمدرسة أو المنزل أو مكان آخر، ومعرفتهن بما لهن وما عليهن من حقوق وواجبات وطرق للحماية من مخاطرها.

الإطار النظري للدراسة:

مرحلة الطفولة المبكرة:

تعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل حياة الإنسان، إذ إنها الركيزة الأساسية لحياته وهي خطواته الأولى في طريق النمو، ولما كنا نعيش في عصر العولمة الذي يتميز بالتغير السريع والتطوير العلمي والتكنولوجيا في كافة المجالات ولكي نتمكن من الوفاء بمتطلبات هذا العصر أصبح لزامًا علينا أن نعتني بالطفولة باعتبارها مرحلة البناء والتكوين والسبيل لإعداد أفراد يستطيعون مسايرة هذا العصر والمساهمة في حل مشكلاته (الزهار، وآخرون، ٢٠٢١).

وعرفها المفدى (٢٠٠٢) بأنها تمتد من العام الثاني في حياة الطفل إلى العام السادس، وفي أثناء هذه الفترة ينمو وعي الطفل نحو الاستقلالية، وتتحدد معالم شخصيته الرئيسة، ويبدأ في الاعتماد على نفسه في اعماله وحركاته بقدر كبير من الثقة والتلقائية. وقد اهتمت المملكة العربية السعودية بمرحلة الطفولة المبكرة اهتمامًا كبيراً، باحتضانها المعرض والمنتدى الدولي السادس للتعليم والتعلم في الطفولة المبكرة ٢٠١٨ الذي استقطب متحدثين من جميع أنحاء العالم للتحدث عن تجربة التطوير والتقدم في هذه المرحلة الحساسة، وإقامة ورش عملية للتدريب وإعداد قيادات تتبنى هذه الإستراتيجيات وتجعلها واقعًا في تعليم المملكة (وزارة التعليم،٢٠١٨).

برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود :

تهتم المملكة العربية السعودية بالطفولة اهتماماً بالغاً، حيث أخذت وزارة التربية والتعليم تولي طفل ما قبل المدرسة اهتماماً كبيرًا، واستحدث القائمون على التعليم

أقسامًا وكليات خاصة بإعداد معلمات رياض الأطفال لحاجة مجتمعية يتخرج فيها معلمات يمكن الاعتماد عليهن في تربية وتهذيب أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية، حيث إنهن مزودات بأسس التربية في مرحلة الطفولة المبكرة. وزارة المعارف، (١٤٤٠).

أنشئ برنامج الطفولة المبكرة بقسم السياسات التربوية في العام الجامعي ١٤٠٤هـ/١٤٠٥هـ. وبدأت الدراسة فيه في الفصل الدراسي الثاني من ذلك العام. مدة الدراسة به أربع سنوات تحصل الطالبة على درجة البكالوريوس في الطفولة المبكرة، وفي عام ١٤٠٦هـ تم إنشاء قسم الطفولة المبكرة تحت مسمى (تعليم ما قبل المرحلة الابتدائية) وفي العام ١٤٣٩هـ تم استقلاله عن قسم السياسات التربوية. ويقدم برنامجين هما: (برنامج البكالوريوس في الطفولة المبكرة، برنامج الماجستير في الطفولة المبكرة). وتدرس الطالبة بالبرنامج في برنامج الماجستير (٣٦) وحدة متطلبات الجامعة والكلية، أما برنامج البكالوريوس فتدرس(١٢٠) وحدة دراسية ما بين متطلبات قسم كلية جامعة وتطبق تدريب ميداني(١٢) وحدة دراسية.
https://education.ksu.edu.sa/ar/node/3548

فلسفة رياض الطفولة:

تبلور فلسفة رياض الأطفال حول فكرة أنها ليست امتداداً لحياة الطفل في البيت، بل هي أيضا تحسين لها وإضافة عليها، فهي تعمل على تحقيق حاجات الطفل والتي ربما لا تستطيع الأسرة تحقيقها، وكذلك تعمل على تصحيح كثير من المفاهيم الخاطئة التي يقع فيها الوالدان في التنشئة الأولى. شومان (١٤٢٨).

وتنطلق فلسفة رياض الأطفال من عدة مرتكزات أساسية منها:

- أن تكون رياض الأطفال امتدادًا للبيت من حيث التعامل مع الطفل، فتوفر له الحنان والعطف والرعاية، فالطفل ينتقل إلى الروضة في سن مبكرة فيلزمه أن تكون البيئة الجديدة مؤهلة.
- أن تراعي رياض الأطفال خصوصيات البيئة المحيطة بالطفل ومراعاة حاجات الطفل وميوله واتجاهاته والعمل على تنميتها وتهيئة سبل الإبداع والابتكار وأن تولي رياض الأطفال عناية خاصة للطفل، من حيث العمل على توسيع مداركه وإمداده بالخبرات اللازمة في حياته.

-أن تعود الأطفال على مبدأ التعاون والتسامح وتهذيب الأخلاق وتعليمهم بعض الصفات الحميدة كالصدق والأمانة والإخلاص والعمل مع الجماعة من خلال ممارسة اللعب مع زملائه. شريف(٢٠٠٩)

مفهوم المواطنة الرقمية: (Digital Citizenship)

إن مفهوم المواطنة الرقمية يتضمن سياستين: الأول سياسة وقائية ضد أخطار ومشكلات التكنولوجيا، وذلك من خلال صعوبة التحكم فيما يطلع عليه الأفراد عبر الإنترنت وأجهزة الجوال وغيرها، والثانية سياسة تحفيزية تتضمن الاستفادة والاستخدام الأمثل من إيجابيات التكنولوجيا، لخلق مواطن رقمي يحب وطنه ويسعى ويفكر لخدمته ومصلحته وحمايته بعيداً عن الإساءة والتشهير بالآخرين. ربيبل (٢٠١٣).

خصائص مفهوم المواطنة الرقمية:

للمواطنة الرقمية تسعة عناصر كما حددتها الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم(International Society for Technology in Education ISTE) كما

ذكرها ريبيل (٢٠١٢) في كتاب المواطنة الرقمية في المدارس. الأحمد (٢٠٢٠) وهذه العناصر هي على النحو التالي:

البعد الأول: الاحترام، ويتضمن عدداً من الأبعاد الفرعية التالية:

١. **الوصول الرقمي:** المشاركة الإلكترونية الكاملة في العالم الرقمي.

٢. **القوانين الرقمية:** المسؤولية الرقمية عن الأعمال والأفعال

٣. **اللياقة الرقمية:** المعايير الرقمية للسلوك والإجراءات

البعد الرئيس الثاني: التعليم ويتضمن عدداً من الأبعاد منها:

٤. **الاتصال الرقمي:** التبادل الإلكتروني للمعلومات.

٥. **التجارة الرقمية:** بيع وشراء البضائع الإلكترونية،

٦. **الثقافة الرقمية (محور الأمية الرقمية):** عملية تعليم وتعلم التكنولوجيا واستخدام أدواتها

البعد الثالث الرئيس: الحماية: ويتضمن عدداً من الأبعاد الفرعية التالية:

٧. **الحقوق والمسؤوليات الرقمية:** الحريات التي يتمتع بها الجميع في العالم الرقمي مثل حقوق المواطنين والخصوصية، وحماية ملكيتهم الفكرية وغيرها من الحقوق، وبالمقابل هذه الحقوق توجد مسؤوليات بحث يعرف كيف يتعامل مع المحتويات على الشبكة بالطرق النظامية، وفق سياسة الاستخدام المقبول التي تحتوي على شروط وأخلاقيات تحفظ هويته الرقمية. (الدوسري،٢٠١٧،ص ١١٤).

٨. **الصحة والسلامة الرقمية:** الصحة النفسية والبدانة في عالم التكنولوجيا الرقمية، وتكون بتوعية الطلاب بالمخاطر الجسدية التي يمكن أن تصاحب استخدامها للتكنولوجيا مثل مشاكل في العينين أو الكتفين أو الظهر وغيرها من الأعراض

التي قد تحصل نتيجة الاستخدام غير المسؤول والذي قد يتطور ليصبح إدماناً حقيقياً وقد تترتب عليه بعض المشاكل العقلية والنفسية.

٩. **الأمن الرقمي**: إجراءات ضمان الوقاية والحماية الإلكترونية. ومنها تعليم الطلاب كيفية حماية بياناتهم الإلكترونية عن طريق استخدام برامج الحماية من الفيروسات، وأنظمة الحماية الرقمية. كذلك، عدم تزويد بيانات شخصية لاي شخص على الشبكة الإلكترونية وهذا بدورة يحميهم من مشكلات سرقة الهوية، والاحتيال والتحرش. (الطوالبة٢٠١٧، ص ٢٤). هذه العناصر التسعة تساعد الطلاب على حماية أنفسهم ضد التحديات الفكرية والرقمية، واحترام الآخر والوعي بحقوقه وواجباته، والالتزام بمعايير الأخلاقي عند التعامل مع الآخرين أو المحتوى المعرفي وحقوق الملكية الفكرية، (الذويخ،٢٠١٩).

-مكونات المواطنة:

أشار بعض الباحثين لوجود خمسة مكونات /أساسية للمواطنة الرقمية وهي:

١. **الانتماء**: يعد الانتماء من لوازم المواطنة، وهو شعور داخلي يجعل المواطن يعمل بحماس وإخلاص للارتقاء بوطنه والدفاع عنه. أو الإحساس تجاه أمر معين يبعث على الولاء له. (الشماس،٢٠٠٩).

٢. **الحقوق**: هي التي يجب أن يتمتع بها جميع المواطنين، وفي الوقت نفسه تعد واجبات على الدولة.

٣. **الواجبات**: هي ما يجب على المواطن من التزامات تجاه وطنه ومجتمعه وعليه تأديتها على أكمل وجه، وهذه الواجبات تختلف من دولة لأخرى باختلاف تشريعاتهم وفلسفتهم.

٤. **المشاركة المجتمعية:** من أهم عناصر المواطنة أن يكون المواطن مشاركاً في الأعمال المجتمعية كالأعمال التطوعية. الساعدي، الضحوي (٢٠١٧).

٥. **احترام القيم العامة:** أن يرعى المواطن القيم السائدة في المجتمع ويمثلها بسلوكه الخاص والعام، أن يتحلى المواطن بالصفات الحميدة التي يتطلبها التعامل الإيجابي من أبناء الوطن. عباس ومعلا (٢٠٠٥).

الدراسات السابقة:

ذكرت سيد (٢٠٢١) في دراستها التي هدفت إلى إلقاء الضوء على مفهوم المواطنة الرقمية ومجالاتها، بيان التغيرات المعاصرة التي دعت إلى الاهتمام بالمواطنة الرقمية لدى التلاميذ، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي واقتصر البحث على تناول دور المدرسة الابتدائية في غرس قيم المواطنة الرقمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، لأن المجتمع في الآونة الأخيرة يمر بالعديد من التغيرات المتسارعة والمتلاحقة مثل: الثورة المعرفية والمعلوماتية، والتقدم العلمي والتكنولوجي المذهل، والثورة الديموقراطية، هذا بالإضافة إلى ثورة الاتصال والثورة الرقمية والإعلام، وهذا كله أدى إلى بروز ظاهرة العولمة التي حولت العالم إلى قرية صغيرة، ولم تعد هناك أي حدود أو فواصل بين الدول وهذا بالإضافة إلى انتشار الأخذ بالمنهج العلمي، وتطور النظريات التربوية وتنامي الوعي بحقوق الإنسان ولذا أصبح على المدرسة أن تغرس قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب وتعرفهم بالتكنولوجيا الرقمية وإجاباتها وسلبياتها. خاصة أن المدرسة تلعب دوراً حاسماً في مواجهة المشكلات والتحديات التي تواجه المجتمع وأفراده ومن أبرزها الغزو لرقمي المتوغل في كل مناحي الحياة.

وتوصلت نتائج دراسة الأحمد (٢٠٢٠) التي استخدمت المنهج الوصفي الوثائقي إلى أن رؤية (٢٠٣٠) اهتمت بإعداد المواطن الرقمي قيمياً ومهارياً،

ووضعت له القوانين التي تكفل له الأمن الرقمي، وتشجعه على العطاء والإبداع، وقد صنفت الدراسة متطلبات إعداد المواطن الرقمي تصنيفاً على أربع محاور هي: القيم الأخلاقية، والمهارات الرقمية، والأمن الرقمي، والتطوع الرقمي، وأن كل محور من المحاور الأربعة يحتوي على قيم، ومهارات، عديدة أساسية وفرعية، تكون في مجملها مواطن رقمي مسؤول، يلتزم بالأخلاق الرقمية، كما أن من أهم متطلبات إعداد المواطن الرقمي إتقان المهارات في الأمن الرقمي، نظراً لتصاعد الجرائم الإلكترونية وتنوعها على المستوى الشخصي والحكومي والدولي.

وذكرت السيد، السيد (٢٠١٩) في دراستهما التي هدفت إلى التعرف على مستوى وعي طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق بالمواطنة الرقمية، وأبعادها الفرعية، استخدم الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي وتم إعداد مقياس المواطنة الرقمية لقياس وعي طلبة كلية التربية بالمواطنة الرقمية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة ومتوسطات حد الكفاية المحددة بنسبه ٧٥٪ في مقياس المواطنة الرقمية ككل لصالح حد الكفاية وهذا يدل على قلة وعي الطالبة بأبعاد المواطنة الرقمية. ويرجع ذلك إلى عدم تضمين أبعاد المواطنة بالمناهج الدراسية وعدم اهتمام وسائل الإعلام بذلك.

وكما أشارت القحطاني (٢٠١٨) في دراستها إلى أن المواطن الرقمي ينبغي أن يكون متمكناً من مجموعة من المهارات لكي يصبح مؤهلاً لأن يطلق عليه مواطن رقمي، وأن يتسم بعدة خصائص منها: استخدام واثق ومتمكن من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويستطيع استخدام التقنيات للمشاركة في الأنشطة التعليمية والثقافية والاقتصادية، ويكون قادراً على استخدام مهارات التفكير النقدي في الفضاء الإلكتروني، كما أنه ماهر بالقراءة والكتابة ولغة الرموز والنصوص، ويوظفها

بكفاءة في العالم الرقمي الإلكتروني، ومطلع على التحديات في بيئات تكنلوجيا المعلومات والاتصالات ومتمكن من إدارتها بشكل فعال ويستطع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التواصل مع الآخرين بصورة إيجابية، ويتصف بالصدق والنزاهة والسلوك الأخلاقي في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ويحترم مفاهيم الخصوصية وحرية التعبير في الفضاء الإلكتروني، ويهتم بأن يساعد ويعزز بنشاط قيم المواطنة الرقمية.

وتشير دراسة محروس (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية بأبعاد المواطنة الرقمية واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال، وتضمنت أداة الدراسة مقياس الوعي بأبعاد المواطنة الرقمية، وتوصلت الدراسة إلى وجودة قصور لدى معلمات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في أبعاد المواطنة الرقمية (الاحترام، والتعليم، والحماية).

أما دراسة السليحات، وآخرين (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف بدرجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدي طلبة مرحلة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية وتحديد. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة تم تطويرها بالرجوع إلى الدراسات السابقة، وتألفت العينة من (٢٣٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة وعي الطلبة بمفهوم المواطنة الرقمية دالة إحصائياً في تقديرات أفراد العينة تعزي لمتغير الجنس بضرورة توعية الطلبة بالأساليب المتقدمة في الحماية من مخاطر المشاركة في مجتمع الإنترنت مثل التعامل مع حالات الاختراق الإلكتروني.

أما دراسة دويترر وآخرين (Dotterer and Other 2016) التي هدفت إلى التشجيع على ممارسة المواطنة الرقمية في مجالات التعليم المختلفة بالولايات المتحدة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتوصلت إلى أن تدريس المواطنة الرقمية يساعد على محو الأمية الرقمية، وعلى منح الشباب إطاراً أخلاقياً للتعامل مع التكنولوجيا، كما يزيد من قدرتهم على التفاعل مع الفضاء الرقمي. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير برنامج التكنولوجيا في المدارس بحيث تكون المواطنة الرقمية جزءًا أساسيًّا" فيه، وأن تتاح الفرصة لأولياء الأمور للمشاركة في تطويره.

أما دراسة الشمري (٢٠١٦) فهدفت للكشف عن مدى توافر قيم المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة والثانوية وسبل تعزيزها بمحافظة حفر الباطن. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الحاسب الآلي وتقنية المعلومات، البالغ عددهم (٨٨) معلماً ومعلمة، حيث تمت مقابلة (٨٦) معلماً في مدارسهم لتعبئة الاستبانة والإجابة عن الاستبانة المفتوحة، وقد أظهرت نتائج الدراسة توافر قيم المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة والثانوية بدرجة كبيرة، وأن سبل تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة والثانوية كانت بدرجة كبيرة جداً.

سعت دراسة المسلماني والدسوقي (٢٠١٤) إلى توضيح مفهوم المواطنة الرقمية، ومدى الحاجة إليه في هذا العصر. واستخدمت الدراسة استبانة للكشف عن اتجاه (٣٠٠) طالب وطالبة من طلاب التعليم الثانوي في مصر نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية. وأظهرت نتائج الدراسة الميدانية التأكيد على زيادة توجه الطلاب نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية بمختلف أنواعها، فضلاً عن عدم إلمامهم بمعايير السلوك

الصحيح والمقبول المرتبط باستخدام التكنولوجيا، مما ينعكس بدوره سلباً على الطلاب في هذه المرحلة، ويجعلهم غير مؤهلين للتعامل مع مجتمع التكنولوجيا والتكيف مع معطياته الإيجابية والسلبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

تباينت الدراسات السابقة في مكان تنفيذها وعينتها والمراحل التعليمة التي طبقت فيها ونتائجها فقد نفذت في المملكة العربية السعودية والمملكة الأردنية وجمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الامريكية. وشملت عيناتها طلاب بعض المراحل الدراسية، ومعلمات رياض الأطفال، ومعلمي ومعلمات الحاسب الآلي وغطت المراحل الدراسية من المرحلة الابتدائية والثانوية إلى الجامعية. أما نتائجها فتكاد تجمع على ضعف استخدام التكنولوجيا بصفة عامة وضعف استخدام التكنولوجيا الرقمية وضعف وعي الطلاب بالمواطنة الرقمية. ومن هذه النتائج وجدت الباحثة أن دراستها اتفقت مع الدراسات السابقة من حيث الهدف أهمية مفهوم لمواطنة الرقمية وإعداد المواطن الرقمي، مثل دراسة المسلماني والدسوقي (٢٠١٤)، أما دراسة دويترر واذر Dotterer and Other (2016) التي هدفت إلى التشجيع على ممارسة المواطنة الرقمية في مجالات التعليم المختلفة بالولايات المتحدة ودراسة الشمري (٢٠١٦) التي كشفت عن مدى توافر قيم المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة والثانوية وسبل تعزيزها، وكذلك دراسة محروس (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية بأبعاد المواطنة الرقمية، ودراسة السليحات، وآخرين (٢٠١٨) التي ركزت على درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدي طلبة مرحلة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، وكذلك دراسة السيد،

السيد (٢٠١٩) التي تعرفت على مستوى وعي طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق بالمواطنة الرقمية، وأبعادها الفرعية، ودراسة سيد(٢٠٢١) التي ألقت الضوء على مفهوم المواطنة الرقمية ومجالاتها.

-واتفقت الدراسة الحالية كذلك مع الدراسات السابقة في منهجها ما بين منهج وصفي أو وصفية تحليلية، أو وثائقي.

- واختلفت فيما بينها في تحديد العينة فبعضها استخدم عينات من طلاب ومنها معلمون ، أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت عينة من الطلاب المعلمين في مجال الطفولة المبكرة.

-واعتمدت الدراسات السابقة على أداة الاستبانة ومنها من حلل الوثائق، أو المقابلة ومنها من قام إعداد مقياس لقياس اراء العينة حول المواطنة الرقمية، واما الدراسة الحالية فقد اعتمدت على الاستبانة.

- أما ما يميز الدراسة الحالية فقد اعتمدت على دراسة مستوى معرفة طالبات برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود لأبعاد مفهوم قيم المواطنة الرقمية، وهن معلمات المستقبل وسوف تبين نتائج الدراسة أهمية ما يجب أن تتسم به معلمات رياض الأطفال وسوف تلقي الضوء على مفهوم المواطنة الرقمية واستخدامات العالم الرقمي ومخاطره.

منهجية الدراسة وإجراءاتها: تناولت الباحثة في هذا الجزء عرضاً لمنهج الدراسة، وكذلك تحديد مجتمعها وعينتها، ووصف خصائص أفراد عينة الدراسة، ثم عرضاً لاختيار أداة الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات الإحصائية

منهج الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة التي تمثلت في التعرف على مستوى معرفة طالبات برنامج الطفولة المبكرة لأبعاد مفهوم لمواطنة الرقمية (الاحترام، التعليم، الحماية)، استخدمت الباحثة المنهجَ الوصفيَّ التحليلي.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود، البكالوريوس وبلغ عدد المقيدات (٥٤٩) طالبة بكالوريوس، أما برنامج الماجستير فقد بلغ عدد الطالبات المقيدات (١٢٩) طالبة ماجستير (إحصائية جامعة الملك سعود للعام٢٠٢٢).

عينة الدراسة: تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية وقد بلغ عدد العينة (٨٨) طالبة منهن (٦٤) طالبة بكالوريوس، أما طالبات الماجستير فقد بلغت العينة (٢٤) طالبة.

أداة الدراسة:

وفقًا لطبيعة وأهداف هذه الدراسة وطبيعة البيانات التي يراد جمعها، والمنهج المتبع في الدراسة، وأهدافها وتساؤلاتها؛ استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الاستبانة؛ للتعرف على مستوى معرفة طالبات برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود لأبعاد مفهوم قيم المواطنة الرقمية، كأداة لدراستها. وقد اعتمدت الباحثة على المراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة لإعداد الاستبانة، وقد تكوَّنت الاستبانة من جزأين. وهما كالآتي:

أ/ الجزء الأول: ويشتمل هذا الجزء على البيانات الأولية (المتغيرات الديموغرافية) لعينة الدراسة، والتي تمثلت في (مرحلة البكالوريوس، مرحلة الماجستير)، في مجال الطفولة المبكرة.

ب/ الجزء الثاني: اشتمل هذا الجزء على ثلاثة أبعاد تكون مجموعها من (٢٣) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد تقيس مستوى معرفة طالبات برنامج الطفولة المبكرة لأبعاد مفهوم المواطنة الرقمية، وهم كالتالي:

١- البعد الأول: الاحترام، ويشتمل هذا البُعد على (٧) فقرات.

٢- البعد الثاني: التعليم، ويشتمل هذا البُعد على (٧) فقرات.

٣- البعد الثالث: الحماية، ويشتمل هذا البُعد على (٩) فقرات.

راعت الباحثة في صياغة الاستبانة البساطة والسهولة قدر الإمكان؛ حتى تكون مفهومة للمبحوثين، وأن تكون درجات الاستجابة عليها وفق مقياس ليكرت الثلاثي، حيث يقابل كل فقرة من فقرات الاستبانة قائمة تحمل العبارات التالية: (أبداً، أحياناً، دائماً)، ولغرض المعالجة؛ فقد أعطت الباحثة لكل استجابة على كل فقرة من فقرات المقياس قيمة محددة على النحو التالي: (دائماً) ٣ درجات، (أحياناً) درجتان، (أبداً) درجة واحدة، وتتطلب الإجابة عليها بوضع علامة (√) أمام كل فقرة وتحت الدرجة المختارة.

صدقُ أداة الدراسة:

تم التحقُّق من صدق أداة الدراسة بطريقتين، وهما:

أ / الصدق الظاهريُّ (صدق المحكمين) للأداة:

للتعرُّف على مدى صدق أداة الدراسة لما وضعت لقياسه؛ قامت الباحثة بعرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين الأكاديميين؛ للتأكد من صدقها الظاهريّ، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات المقياس، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، ومدى أهمية وملاءمة كل عبارة للبُعد الذي تنتمي إليه، ومدى مناسبة كل عبارة لقياس ما وضعت لأجله، مع إضافة أو

حذف ما يرون من فقرات في أي بُعد من الأبعاد، وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم؛ التي تثملت في التعديل اللغوي لبعض الفقرات، وتوصلت الباحثة للاستبانة بصورتها النهائية.

صدقُ الاتّساق الداخليّ للأداة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً، ومن خلال النتائج تم حساب الارتباط بيرسون للتأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، وتم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة، كما تم حساب معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاستبانة، وذلك على النحو التالي:

جدول (١): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة

الاحترام		التعليم		الحماية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٧٧**	١	٠,٦٥٨**	١	٠,٦٥١**
٢	٠,٦٦١ **	٢	٠,٧٠٨**	٢	٠,٦٨٤**
٣	٠,٦٧٣ **	٣	٠,٦٤٧**	٣	٠,٦٨١**
٤	٠,٦٩٥ **	٤	٠,٥٩٥**	٤	٠,٧٤٤**
٥	٠,٦٣٥ **	٥	٠,٦٤٣**	٥	٠,٧٤٤**
٦	٠,٦٣٣ **	٦	٠,٦٧٩**	٦	٠,٦٢٠**
٧	٠,٦٤٥**	٧	٠,٦٣٣**	٧	٠,٦٥٥**
–	–	–	–	٨	٠,٦٥٥**

الاحترام		التعليم		الحماية	
–	–	–	–	٩	٠,٦٧١**

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

توضح النتائج بالجدول (١) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠,٠١، وجميعها قيم موجبة، وهذا يشير إلى صدق فقرات الاستبانة وقياسها للسمة التي وضعت لقياسها.

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

م	أبعاد الاستبانة	معامل الارتباط
١	**الاحترام**	٠,٨٢٦**
٢	**التعليم**	٠,٨٣٦**
٣	**الحماية**	٠,٧٦٤**

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (٢)، تبين أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠,٠١، وجميعها قيم موجبة، وهذا يشير إلى صدق أبعاد الاستبانة وقياسها للسمة التي وضعت لقياسها.

ثباتُ أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ Cronbach'aAlpha)؛ للتأكد من ثبات أداة الدراسة. والجدول (٣) يوضح ذلك.

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

أبعاد الدراسة		عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البُعد الأول	الاحترام	٧	٠,٦٣١

أبعاد الدراسة		عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البُعد الثاني	التعليم	٧	٠,٦٠٦
البُعد الثالث	الحماية	٩	٠,٧٩٧
الثبات العام لأداة الدراسة		٢٣	٠,٨٣٤

توضح النتائج أعلاه بالجدول (٣) إلى أن معاملات الثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة مرتفعة؛ حيث تراوحت ما بين (٠,٦٠٦ و٠,٧٩٧)، أما الثبات العام لأداة الدراسة فقد بلغ (٠,٨٣٤)، وجميعها قيم مرتفعة، تدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الباحثة العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Sciences Social التي يرمز لها (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للتعرف على المتغيرات الديموغرافية لخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة، ومعامل الارتباط بيرسون، لمعرفة درجة الارتباط بين عبارات الاستبانة والمحور الذي تنتمي اليه كل عبارة من عباراتها وبين الدرجة الكلية للاستبانة. ومعامل (ألفا كرونباخ) لاختبار ثبات أداة الدراسة، ولتسهيل تفسير النتائج؛ وتبنّت الباحثة في إعداد الاستبانة الشكل المغلق الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل فقرة باستخدام المقياس ليكرت الثلاثي. استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة؛ حيث تم إعطاء وزن للبدائل، قامت الباحثة بمراجعتها؛ تمهيدًا لإدخالها للحاسوب للتحليل الإحصائي، وتم إدخالها للحاسوب

بإعطائها أرقامًا معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية (الترميز)، ثم تصنيف تلك الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة =(أكبر قيمة– أقل قيمة)÷ عدد بدائل الأداة=(٣–١)÷ ٣ =٠,٦٧

لنحصل على التصنيف الذي يوضحه الجدول التالي:

جدول (٤): درجة الموافقة ومدى الموافقة

الوصف	مدى المتوسطات
أبداً	من ١ إلى أقل من ١,٦٧
أحياناً	من ١,٦٧ إلى أقل من ٢,٣٤
دائماً	من ٢,٣٤ إلى ٣

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة طالبات برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود لأبعاد مفهوم قيم المواطنة الرقمية. وفيما يلي ما توصلت إليه الدراسة من نتائج في ضوء أسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بوصف أفراد عينة الدراسة:

خصائص أفراد عينة الدراسة: تقوم هذه الدراسة على استفتاء مجموعة من طالبات برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود، والمتغيرات الديموغرافية المستقلة المتعلقة بخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة (البكالوريوس، الماجستير)، والجدول (٥) يوضح توزيع الطالبات وفق متغير المرحلة:

جدول (٥): يوضح توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير المرحلة

عينة الدراسة		التكرار	النسبة
المرحلة	طالبة بكالوريوس	٦٤	٧٢,٧
	طالبة ماجستير	٢٤	٢٧,٣
	المجموع	٨٨	٪١٠٠

من خلال استعراض النتائج أعلاه بالجدول (٥) الخاصة بتوزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير المرحلة يبين الجدول أن (٧٢,٧ %) من إجمالي أفراد الدراسة يمثلون مرحلة البكالوريوس، وهي الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما وجد أن (٢٧,٣ %) من إجمالي أفراد عينة الدراسة يمثلون مرحلة الماجستير. وهم الفئة الأقل من أفراد عينة الدراسة، وهذه النتيجة تدل على أن طلاب البكالوريوس يمثلون الفئة الأكبر في البرنامج مقارنة مع برنامج الماجستير.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، الذي نصَّ على الآتي: ما مستوى معرفة طالبات برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود بمفهوم البعد الأول "الاحترام" للمواطنة الرقمية؟

للإجابة على هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة ببُعد الاحترام، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (٦): استجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة ببُعد الاحترام.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى المعرفة
١	تشجع المقررات الدراسية ببرنامج الطفولة المبكرة استخدام الاجهزة الذكية أثناء العملية التعليمية.	٢,٣٢	٠,٥٥٨	٦	أحياناً
٢	تساعد المقررات الدراسية ببرنامج الطفولة المبكرة على استخدم أدوات التكنولوجيا من محركات بحث وغيرها من البدائل الرقمية المختلفة.	٢,٤١	٠,٤٩٤	٤	دائماً
٣	تتوفر في القسم خدمة الإنترنت للوصول إلى المواقع الإلكترونية المختلفة والعالم الرقمي.	٢,١٨	٠,٧٢٠	٧	أحياناً
٤	أعرف الجرائم الرقمية المختلفة في المجتمع الرقمي وخطورتها.	٢,٥٠	٠,٦٦١	٣	دائماً

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى المعرفة
٥	أعرف الخطوات والإجراءات القانونية للإبلاغ عن الجرائم الرقمية والالتزام بقوانينها.	٢,٣٦	٠,٦٤٧	٥	دائماً
٦	آخذ حذري لاي سلوك غير مرغوب في المجتمع الرقمي.	٢,٧٧	٠,٤٢١	١	دائماً
٧	أدرك المعايير الرقمية للسلوك والإجراءات عند استخدام التكنولوجيا واحدد الاستخدام الأمثل.	٢,٦٤	٠,٥٧١	٢	دائماً
المتوسط الحسابي العام		**٢,٤٥**	**٠,٣٢٩**	دائماً	

* المتوسط الحسابي من ٣ درجات.

توضح النتائج بالجدول (٦) أن أفراد عينة الدراسة يرون أنه دائماً ما يكون لدى طالبات برنامج الطفولة المبكرة معرفة ببُعد الاحترام للمواطنة الرقمية، حيثُ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة موافقتهن على هذا البُعد (٢,٤٥ من ٣)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي، والتي تتراوح ما بين (٢,٣٢ إلى ٣)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة دائماً

كما يتبين من النتائج بالجدول أعلاه أن هناك تفاوتاً في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة ببُعد الاحترام للمواطنة الرقمية؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على العبارات المتعلقة بهذا البُعد ما بين (٢,١٨ إلى ٢,٧٧)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي واللتين تشيران إلى درجة (أحياناً، دائماً).

فقد حصلت الفقرة رقم (٦)، وهي (آخذ حذري لأي سلوك غير مرغوب في المجتمع الرقمي) على أعلى متوسط حسابي ومقداره (٢,٧٧)، تليها الفقرة رقم (٧)، وهي (أدرك المعايير الرقمية للسلوك والإجراءات عند استخدام التكنولوجيا وأحدد الاستخدام الأمثل) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٤)، وهذا يدل على وعي الطالبات

باحترام الآخر والوعي بحقوقه وواجباته، والالتزام بمعايير الأخلاق عد التعامل مع الآخرين أو المحتوى المعرفي وحقوق الملكية الفكرية. بينما حصلت الفقرة (٣) (تتوفر في القسم خدمة الإنترنت للوصول إلى المواقع الإلكترونية المختلفة والعالم الرقمي) على أدنى متوسط حسابي ومقداره (٢,١٨) تليها الفقرة رقم (١)، وهي (تشجع المقررات الدراسية ببرنامج الطفولة المبكرة استخدام الاجهزة الذكية في أثناء العملية التعليمية) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٢). وهذا يدل على أنه يجب على البرنامج أن يوظف المقررات الدراسية على استخدام الأجهزة الذكية في العملية التعلمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الأحمد (٢٠٢٠) التي بينت أن من أهم متطلبات إعداد المواطن الرقمي إتقان المهارات في الأمن الرقمي، كما أكدت عليه دراسة السليحات& وآخرين (٢٠١٨) التي ركزت على أهمية الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدي طلاب مرحلة البكالوريوس، وأوصى دوترر وآخرون(٢٠١٦) بضرورة تطوير برنامج التكنلوجيا في المدارس بحث تكون المواطنة الرقمية جزءاً أساسياً فيه، حيث إن البعد الرئيس الأول (الاحترام) يضمن أبعاداً فرعية وهي: الوصول الرقمي للمشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع التي تمثل نقطة الانطلاق في المواطنة الرقمية، والقوانيين الرقمية وهي المسؤولية الرقمية عن الأعمال، واللياقة الرقمية التي تفترضها اللوائح والقوانين على المستخدمين.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، الذي نصَّ على الآتي: ما مستوى معرفة طالبات برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود بمفهوم البعد الثاني "التعليم" للمواطنة الرقمية؟

للإجابة على هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة ببُعد التعليم، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (٧): استجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة ببُعد التعليم.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	أميز وسائل الاتصال والتواصل الرقمي	٢,٥٩	٠,٥٨٠	٤	دائماً
٢	أحذر قبول دعوات للتواصل والاتصال الرقمي مع أشخاص مجهولين	٢,٩١	٠,٢٨٩	١	دائماً
٣	يشجع برنامج الطفولة الاستفادة من الاتصال والتواصل	٢,٥٩	٠,٤٩٤	٣	دائماً
٤	شجعني البرنامج على امتلاك كفايات التكنولوجيا في التعلم مثل استخدام قواعد المعلومات بالمكتبة الرقمية	٢,٤٥	٠,٥٨٥	٧	دائماً
٥	أوظف ثقافة التكنولوجيا في العملية التعليمية	٢,٦٤	٠,٤٨٤	٢	دائماً
٦	أحرص على تلقي تدريب كافي للقضاء على الأمية الرقمية	٢,٥٥	٠,٥٠١	٥	دائماً
٧	أتبع ثقافة التسوق الإلكتروني في المواقع الإلكترونية وقواعدها وقوانينها	٢,٤٥	٠,٦٥٩	٦	دائماً
المتوسط الحسابي العام		٢,٦٠	٠,٢٨	دائماً	

* المتوسط الحسابي من ٣ درجات.

توضح نتائج الدراسة بالجدول (٧) أن أفراد عينة الدراسة يرون أنه دائماً ما يكون لدى طالبات برنامج الطفولة المبكرة معرفة ببُعد التعليم للمواطنة الرقمية، حيثُ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة موافقتهن على هذا البُعد (٢,٦٠ من ٣)، وهذا المتوسط يقع

في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي، التي تتراوح ما بين (٢,٣٤ إلى ٣)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة دائماً.

كما يتبين من النتائج بالجدول أعلاه بأن هناك تجانساً في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة ببُعد التعليم للمواطنة الرقمية؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على العبارات المتعلقة بهذا البُعد ما بين (٢,٤٥ إلى ٢,٩١)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تُشير إلى درجة (دائماً).

فقد حصلت الفقرة رقم (٢)، وهي (أحذر قبول دعوات للتواصل والاتصال الرقمي مع أشخاص مجهولين) على أعلى متوسط حسابي ومقداره (٢,٩١)، تليها الفقرة رقم (٥)، وهي (أوظف ثقافة التكنولوجيا في العملية التعليمية) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٤)، وهذا يدل على امتلاك الطالبات ثقافة الاتصال وهذا يعد أحد الأبعاد الفرعية للبعد الرئيس (التعليم)، ويتضح أن طالبات البرنامج لديهن ثقافة تكنولوجية، بينما حصلت الفقرة رقم (٤) (شجعني البرنامج على امتلاك كفايات التكنولوجيا في التعلم مثل استخدام قواعد المعلومات بالمكتبة الرقمية) على أدنى متوسط حسابي ومقداره (٢,٤٥) وقد تكررت النتيجة مع الفقرة رقم (٧)، وهي (أتبع ثقافة التسوق الإلكتروني في المواقع الإلكترونية وقواعدها وقوانينها) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٥).وهذا يدل على ضعف دور البرنامج في تمكين الطالبات من معرفة التجارة الرقيمة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة وتير وآخرين(Dotterer and Other (2016 والتي توصلت إلى أن تدريس المواطنة الرقمية يساعد على محو الأمية الرقمية، وعلى منح الشباب إطاراً أخلاقيًّا للتعامل مع التكنولوجيا، كما يزيد من قدرتهم على التفاعل مع الفضاء الرقمي، وكذلك يتفق مع السيد، السيد (٢٠١٩) التي ذكرت على أن

ذلك يدل على قلة وعي الطالبات بأبعاد المواطنة الرقمية. ويرجع ذلك إلى عدم تضمين أبعاد المواطنة بالمناهج الدراسية وعدم اهتمام وسائل الإعلام بذلك.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، الذي نصَّ على الآتي: ما مستوى معرفة طالبات برنامج الطفولة المبكرة بمفهوم البعد الثالث "الحماية" للمواطنة الرقمية؟

للإجابة على هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة ببُعد الحماية، وجاءت النتائج كالتالي: كما يوضح الجدول (٨)

جدول (٨): استجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة ببُعد الحماية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى المعرفة
١	أعرف حقوقي ومسؤولياتي في المجتمع الرقمي.	٢,٦٨	٠,٦٣٥	٢	دائماً
٢	أحرص على قراءة سياسة أي موقع الكتروني قبل التسجيل	٢,٥٩	٠,٦٥٥	٤	دائماً
٣	ساهم برنامج الطفولة في معرفتي بحقوق الملكية الفكرية في المجتمع الرقمي.	٢,٦٤	٠,٤٨٤	٣	دائماً
٤	أعرف خطر التكنولوجيا على صحتي البدنية.	٢,٧٧	٠,٤٢١	١	دائماً
٥	أعرف خطر التكنولوجيا على صحتي النفسية.	٢,٧٧	٠,٤٢١	١م	دائماً
٦	أحرص على نشر ثقافة الاستخدام السليم والصحي للتكنولوجيا في المجتمع.	٢,٥٥	٠,٥٨٥	٦	دائماً
٧	دائماً احرص على استخدم كلمة مرور صعبة.	٢,٣٦	٠,٦٤٧	٧	دائماً
٨	أحرص على استخدام برنامج حماية ضد القرصنة والفيروسات الرقمية.	٢,٥٥	٠,٥٠١	٥	دائماً
٩	أحرص على خصوصية الآخرين في المجتمع الرقمي.	٢,٧٧	٠,٤٢١	١م	دائماً
المتوسط الحسابي العام		٢,٦٣	٠,٣٣٣	دائماً	

* المتوسط الحسابي من ٣ درجات.

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (٨) أن أفراد عينة الدراسة يرون أنه دائماً ما يكون لدى طالبات برنامج الطفولة المبكرة معرفة ببُعد الحماية للمواطنة الرقمية، حيثُ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة موافقتهن على هذا البُعد (٢,٦٣ من ٣)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي، والتي تتراوح ما بين (٢,٣٤ إلى ٣)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة دائماً.

كما يتبين من النتائج الموضحة بهذا الجدول أن هناك تجانساً في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة ببُعد الحماية للمواطنة الرقمية؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على العبارات المتعلقة بهذا البُعد ما بين (٢,٣٦ إلى ٢,٧٧)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تُشير إلى درجة (دائماً).

فقد حصلت كل من الفقرة (٤)، وهي (أعرف خطر التكنولوجيا على صحتي البدنية) والفقرة (٥) وهي (أعرف خطر التكنولوجيا على صحتي النفسية) وهذه النتيجة تدل على وعي الطالبات بأهمية الصحة والسلامة الرقمية، والفقرة (٩) وهي (أحرص على خصوصية الآخرين في المجتمع الرقمي) على أعلى متوسط حسابي ومقداره (٢,٧٧)، تليها الفقرة (١)، وهي (أعرف حقوقي ومسؤولياتي في المجتمع الرقمي) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٨)، بينما حصلت الفقرة (٧) (دائماً أحرص على استخدم كلمة مرور صعبة) على أدنى متوسط حسابي ومقداره (٢,٣٦) يليها الفقرة (٦)، وهي (أحرص على نشر ثقافة الاستخدام السليم والصحي للتكنولوجيا في المجتمع) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٥)، وتشير نتائج هذه الفقرات إلى معرفة طالبات البرنامج بأهمية الأمن الرقمي ومعرفة الحقوق والواجبات عند التعامل مع العالم الرقمي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة السيد، والسيد (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على مستوى وعي طلبة كلية التربية، وهذا يدل على قلة وعي الطالبة بأبعاد المواطنة الرقمية. وكذلك دراسة السليحات، وآخرين (٢٠١٨)، ويرجع ذلك إلى عدم تضمين أبعاد المواطنة بالمناهج الدراسية وعدم اهتمام وسائل الإعلام بذلك.

من خلال استعراض النتائج السابقة يتبين أن مستوى معرفة طالبات برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود لمفاهيم المواطنة الرقمية (الاحترام، التعليم، الحماية)، جاء على النحو التالي:

جدول (٩): مستوى معرفة طالبات برنامج الطفولة المبكرة لمفاهيم المواطنة الرقمية (الاحترام، التعليم، الحماية)

أبعاد الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى المعرفة
الاحترام	٢,٤٥	٠,٣٢٩	٣	دائماً
التعلم	٢,٦٠	٠,٢٨٦	٢	دائماً
الحماية	٢,٦٣	٠,٣٣٣	١	دائماً
الدرجة الكلية	٢,٥٦	٠,٢٥٥	دائماً	

وتوضح النتائج الموضحة بالجدول (٩) أن أفراد عينة الدراسة يرون أنه دائماً ما يكون لدى طالبات برنامج الطفولة المبكرة لمفاهيم المواطنة الرقمية (الاحترام، التعليم، الحماية)، معرفة ووعي وذلك بمتوسط حسابي (٢,٥٦ من ٣)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي الذي تتراوح ما بين (٢,٣٤ إلى ٣)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة دائماً.

كما يتبين من النتائج أن بُعد الحماية جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٦٣ من ٣)، وبدرجة دائماً، يليه بُعد التعليم بمتوسط حسابي (٢,٦٠)، بينما جاء بُعد الاحترام في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٤٥)، وهذه النتيجة تُشير إلى أن أفراد

عينة الدراسة يرون أنه دائماً ما يكون لدى طالبات برنامج الطفولة المبكرة معرفة لمفاهيم المواطنة الرقمية (الاحترام، التعليم، الحماية).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشمري (٢٠١٦) التي كشفت عن توافر قيم المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة والثانوية بدرجة كبيرة، وأن سبل تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة والثانوية كانت بدرجة كبيرة جداً.

بينما اختلفت مع نتيجة دراسة الطوالبة (٢٠١٧)، التي أشارت إلى تدني معرفة معلمي التربية الوطنية والمدنية بشكل كبير بمحاور ومفاهيم المواطنة الرقمية. كما اختلفت مع نتيجة دراسة محروس (٢٠١٨)، التي توصلت إلى وجود قصور لدى معلمات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في أبعاد المواطنة الرقمية (الاحترام، والتعليم، والحماية). وكذاك اختلفت مع نتيجة دراسة السيد، السيد (٢٠١٩)، التي أوضحت قلة وعي الطالبة بأبعاد المواطنة الرقمية. ويرجع ذلك إلى عدم تضمين أبعاد المواطنة بالمناهج الدراسية وعدم اهتمام وسائل الإعلام بذلك.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، الذي نصَّ على الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً لمتغير المرحلة (بكالوريوس، ماجستير) لدى طالبات برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود لأبعاد قيم المواطنة الرقمية؟

للتعرُّف على ما إذا كانت هناك فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه أبعاد قيم المواطنة، تُعزى لمتغير المرحلة، استخدمت البَاحِثَة اختبار (ت) لعيِّنتين مستقلتين (independent sample t-test)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠): اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد عينة الدِّرَاسَة تجاه أبعاد قيم المواطنة الرقمية تبعاً لمتغير المرحلة

أبعاد المواطنة الرقمية	المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
الاحترام	طالبة بكالوريوس	٦٤	٢,٣٩	٠,٣٢٤	-٣,٠٠٣	٨٦	٠,٠٠٤	دالة**
	طالبة ماجستير	٢٤	٢,٦٢	٠,٢٨٨				
التعليم	طالبة بكالوريوس	٦٤	٢,٥٦	٠,٢٥٧	-١,٦٦٨	٣٣,٢٦٠	٠,١٠٥	غير دالة
	طالبة ماجستير	٢٤	٢,٦٩	٠,٣٤١				
الحماية	طالبة بكالوريوس	٦٤	٢,٦٥	٠,٣٣٦	٠,٩٨٩	٨٦	٠,٣٢٦	غير دالة
	طالبة ماجستير	٢٤	٢,٥٧	٠,٣٢٤				
الدرجة الكلية للمواطنة الرقمية	طالبة بكالوريوس	٦٤	٢,٥٤	٠,٢٥٤	-١,٥١٦	٨٦	٠,١٣٣	غير دالة
	طالبة ماجستير	٢٤	٢,٦٣	٠,٢٥١				

من خلال استعراض نتائج الدراسة الموضحة بالجدول (١٠)، يتبيَّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل في استجابات أفراد عينة الدِّرَاسَة نحو (التعليم، الحماية، الدرجة الكلية للمواطنة الرقمية)، تبعاً لمتغير المرحلة (ماجستير، بكالوريوس)،

بينما كشفت نتائجُ الدراسة بالجدول (١٠) عن وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّة في استجابات أفراد عينة الدِّرَاسَة نحو بُعد (الاحترام)، تبعاً لمتغير المرحلة

(ماجستير، بكالوريوس)، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول السابق يتبيَّن أن الفروق لصالح طالبات الماجستير. وتختلف هذه الدراسة مع ما تشير له دراسة محروس (٢٠١٨) التي توصلت إلى وجودة قصور لدى معلمات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في أبعاد المواطنة الرقمية (الاحترام، والتعليم، والحماية)، كما ذكر سيد (٢٠٢١) بأنه أصبح على المدرسة غرس قيم المواطنة الرقمية للطلاب وتعريفهم بالتكنولوجيا الرقمية وإيجابياتها وسلبياتها. كما ذكرت القحطاني (٢٠١٨) أن المواطن الرقمي ينبغي أن يكون متمكناً من مجموعة من المهارات لكي يصبح مؤهلاً لأن يطلق عليه مواطن رقمي.

خاتمة الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة طالبات برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود لمفاهيم المواطنة الرقمية، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (٨٨) طالبة ببرنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى الآتي:

- كشفت النتائج أن أفراد عينة الدراسة يرون أنه دائماً ما يكون لدى طالبات برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود معرفة لمفاهيم المواطنة الرقمية (الاحترام، التعليم، الحماية)، حيثُ جاء بُعد الحماية في المرتبة الأولى يليه بُعد التعليم، بينما جاء بُعد الاحترام في المرتبة الأخيرة.
- أوضحت النتائج أن أفراد عينة الدراسة يرون أنه دائماً ما يكون لدى طالبات برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود معرفة ببُعد الاحترام للمواطنة الرقمية، وتبين من النتائج أن أبرز الفقرات التي جاءت بدرجة دائماً في هذا البُعد هي (آخذ حذري لأي سلوك غير مرغوب في المجتمع الرقمي، وأدرك المعايير الرقمية للسلوك والإجراءات عند استخدام التكنولوجيا وأحدد الاستخدام الأمثل، أعرف الجرائم الرقمية المختلفة في المجتمع الرقمي وخطورتها).
- بينت النتائج أن أفراد عينة الدراسة يرون أنه دائماً ما يكون لدى طالبات برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود معرفة ببُعد التعليم للمواطنة الرقمية، وتبين من النتائج أن أبرز الفقرات التي جاءت بدرجة دائماً في هذا البُعد هي (أحذر قبول دعوات للتواصل والاتصال الرقمي مع أشخاص مجهولين، وأوظف ثقافة التكنولوجيا في العملية التعليمية، ويشجع برنامج الطفولة الاستفادة من الاتصال والتواصل الرقمي في تخصصي).

- وأشارت النتائج إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أنه دائماً ما يكون لدى طالبات برنامج الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود معرفة ببُعد الحماية للمواطنة الرقمية، وتبين من النتائج أن أبرز الفقرات التي جاءت بدرجة دائماً في هذا البُعد هي (أعرف خطر التكنولوجيا على صحتي البدنية، أعرف خطر التكنولوجيا على صحتي النفسية، أحرص على خصوصية الآخرين في المجتمع الرقمي).
- وبذلك بينت الدراسة الحالية بأن الطالبات المعلمات ببرنامج الطفولة لديهن وعي كافٍ بقيم أبعاد المواطنة الرقمية، حيث حصلن على درجات متقدمة في الأبعاد الثلاثة (الاحترام، التعليم، الحماية).

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج؛ توصي الباحثة بالآتي:

- الاهتمام بتطوير المقررات الدراسية ببرنامج الطفولة المبكرة لتشجيعها على استخدام الأجهزة الذكية في أثناء العملية التعليمية، ليساعد الطالبات على معرفة التكنولوجيا وأبعاد قيم المواطنة.
- ضرورة تطوير برنامج التكنولوجيا في الجامعات بحث تكون المواطنة الرقمية جزءاً أساسياً فيه.
- إضافة مقرر في متطلبات التخرج يركز على أهمية المواطنة الرقمية.
- إضافة مقرر في متطلبات التخرج يعزز المواطنة الرقمية لدى معلمات المستقبل.

المقترحات:

- إجراء دراسة توضح أهمية تنمية مستوى معرفة طالبات برنامج الطفولة المبكرة بأبعاد قيم لمفاهيم المواطنة الرقمية.
- إجراء دراسة تبين أهم الأساليب لتضمين مفاهيم المواطنة الرقمية في المقررات الدراسية للمرحلة الجامعية أو الثانوية.

- دمج المواطنة الرقمية في مناهج التعليم من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة الجامعية، لينشأ الطالب وهو يدرك أساليب التعامل الصحيحة والسليمة لأدوات تكنولوجيا المعلومات، مكتسبا المعرفة والممارسات المسؤولة التي من شأنها حماية الفرد والمجتمع.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

-الأحمد، ايمان عبد العزيز (٢٠٢٠). متطلبات إعداد المواطن الرقمي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. **المجلة الاكاديمية للأبحاث والنشر العلمي**، (١٧)، ٤٩٠-٥١٣.

- حسين، هنادي (٢٠١٧). برنامج تعلمي لتنمية بعض مفاهيم المواطنة ودورها في تعزيز الأمن الفكري لدى التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية، **مجلة التربوية الدولية التخصصية**، دار سمات للدراسات والابحاث ١٢ (٦)، ١٠-١٣.

-الحبيب، فهد إبراهيم (٢٠٠٧). الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة، **مجلة المعرفة**، السعودية، (١٢٠)، ٦٤-٧٤

-الحصري، كمال دسوقي (٢٠١٦). مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية وعلاقتها ببعض المتغيرات. **المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية**. جامعة المجمعة، معهد الملك سلمان للدراسات والخدمات الاستشارية، (٨)، ٨٩-١٤٢

-الذوبخ، نورة صالح .(٢٠١٩). المواطنة الرقمية والمناهج التعليمية. **صحيفة مكة المكرمة الكترونية**، تم استرجاع على الرابط
: https://makkahnewspaper.com/article

-ربيبل، مايك(٢٠١٣). **تنشئة الطفل الرقمي-دليل المواطنة الرقمية لأولياء الأمور**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

-ربيل، مايك (.٢٠١٢). **المواطنة الرقمية في المدارس**، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

-الزهار، نجلاء السيد علي؛ عطا الفضيل نهى حسن عابدين؛ مختار محمد، سامية .(٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية بعض المفاهيم لدى عينة من أطفال الروضة، **مجلة دراسات الطفولة جامعة عين شمس**. ٢٤ (٩٢)، ١-٩.

–الدوسري، فؤاد شائع (٢٠١٧). مستوى توافر معايير المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الألي، **مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الأوسط**، (٢١٩)، ١٠٧- ١٤٠

-دهشان، جمال علي (٢٠١٥). المواطنة الرقمية مدخلا لمساعدة أبنائنا على الحياة في العصر الرقمي، **مجلة البحوث التربوية**، كلية التربية: جامعة المنوفية، ٣٠(٤)، ١- ٤٢

- الساعدي، ناصر محمد؛ الضحوي، هناء علي محمد (٢٠١٧). **استراتيجية تعزيز المواطنة والاعتدال باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي لمواجهة التحديات التطرف والتكفير في دول مجلس التعاون الخليجي**، مركز الامير خالد الفيصل للاعتدال.

- سلام، باسم صبري محمد (٢٠١٦). أبعاد المواطنة الرقمية بمناهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية: دراسة تقويمية، **مجلة العلوم التربوية جامعة جنوب الوادي**- كلية التربية بقنا، (٢٨)، ٣٧٢- ٤٢٠.

-السليحات، روان يوسف؛ الفلوج، روان فياض؛ السرحان، خالد علي (٢٠١٨). درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، **دراسات العلوم التربوية**، ٤٥(٣)، ٣-٣٣.

-السيد، محمد (٢٠١٦). دور وسائل الإعلام الجديدة في دعم المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعة. **مجلة العلاقات العامة الشرق الأوسط**، (١٢)، ٩٩-١٠٢.

-السيد علي السيد شهده، إيمان الشحات سيد أحمد (٢٠١٩). مستوى وعي طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق بأبعاد المواطنة الرقمية، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، (١٠٥)، ١- ٣٧.

- سيد، ايمان عبد الوهاب (٢٠٢١). دور المدرسة الابتدائية في غرس قيم المواطنة الرقمية "دراسة تحليلية" **المجلة العلمية لكلية التربية**، ٣٧ (١٠)، ٢٠٦- ٢٧٥.

-شريف، السيد كامل(٢٠٠٩). **إدارة رياض الأطفال وتطبيقاتها**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- الشمري، حمدان (١٤٣٧). **مدى توافر قيم المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الالي وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة حفر الباطن**، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. السعودية.
-شومان، طه مصطفى(١٤٢٨). **دور الحضانة ورياض الأطفال**، الرياض: مكتبة الرشد
- طوالبه، هادي (٢٠١٧). المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية- دراسة تحليلية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٣(١٣)، ٢٩١-٣٠٨.
-عبد القادر، هند عبد العزيز (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية لعب الدور في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات**، (٨٧)، ٢١٧-٢٤٣.
- عبد ربه، عبير السيد؛ السفياني، صالحة حاي، الرفاعي، دعاء زاهد؛ محمد، رحاب فايز يونس؛ عبد المقصود، رشا رجب (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي مقترح باستخدام تكنولوجيا ثلاثية الأبعاد في تعزيز قيم المواطنة الرقمية والهوية الوطنية لدى عينة من أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية. **المجلة العلمية لكلية التربية**- جامعة أسيوط، ٣٧ (٢) ، ١٣٥- ١٧٣.
-القحطاني، امل (٢٠١٨). مدى تضمن قيم المواطنة الرقمية في مقررات تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢٦ (١)، ٥٧-٩٧.
- محروس، غادة كمال. (٢٠١٨). مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية بأبعاد المواطنة الرقمية، **مجلة البحث العلمي في التربية**، جامعة عين شمس، ٥ (١٩)، ٥١٥-٥٤٧
-المحروقي، ماجد ناصر خلفان (٢٠٢١). العالم الرقمي وتأثيراته على حقوق الطفل، **مجلة افاق للعلوم**، ٦ (٢)، ٣٢- ٥٠.
-المسلماني، لمياء؛ الدسوقي، إبراهيم. (٢٠١٤). التعليم والمواطنة: رؤية مقترحة، **مجلة عالم التربية**، (٤٧)، ١٥-٩٤
- المفدى، عمر بن عبد الرحمن (٢٠٠٢). **المراحل العمرية: النمو من الحمل إلى الشيخوخة والهرم**، الرياض: جامعة الملك سعود.

-الموزان، امل بنت علي (٢٠١٨). درجة تمثيل طالبات الكليات الإنسانية بجامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن لقيم المواطنة الرقمية مع تصور لدور الجامعة في تعزيز قيمها. **مجلة العلوم التربوية**.(١٧)، ١٦٧- ٣٤٢.

-وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية تم استراجه بتاريخ ٢٠١٨/٧/٢
https://www.iefe.sa/ar/news/view/dWQvVUJsYnh1a1creURKcHEwOXl1dz09

-وزارة المعارف(١٤٠٠). **سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**، ط(٣)،الرياض، وزارة المعارف

المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

-Abd Rabbo, Abeer Al-Sayed; Al-Sufyani, Saleha Hay, Al-Rifai, Doaa Zahed; Mohamed, Rehab Fayez Younes; Abdel Maqsoud, Rasha Ragab. (2021). The effectiveness of a proposed training program using three-dimensional technology in enhancing the values of digital citizenship and national identity among a sample of kindergarten children with developmental learning difficulties. **Scientific Journal of the Faculty of Education** (In Arabic), Assiut University, 37 (2) 135-173.

-Al-Maslamani, Lamia; Desouky, Ibrahim. (2014). Education and Citizenship: A Proposed Vision, **The World of Education Journal**.(In Arabic), (47), 15-94.

- Habib, Fahd Ibrahim (2007). Contemporary trends in citizenship education**, Al-Maarefah Journal**, (In Arabic),Saudi Arabia, (120), 64-74

-Tawalbh, Hadi. (2017). Digital citizenship in national and civic education textbooks - an analytical study. **The Jordanian Journal of Educational Sciences**,(In Arabic), 3 (13), 291-308.

-Abdel Qader, Hind Abdel Aziz. (2017). The effectiveness of a program based on role-playing strategy in developing the values of citizenship among 1st grade students, **Journal of the Educational Association for studies**,(In Arabic), (87), 217-243.

-Al Mozan, Amal Bint Ali. (2018). The degree of representation of female students of humanities colleges at Princess Noura bint Abdul Rahman University for the values of digital citizenship with a perception of the

university's role in promoting its values. **Journal of Educational Sciences**.(In Arabic), (17), 167-342.
-Al-Ahmad, Iman Abdel Aziz. (2020). Requirements for preparing the digital citizen in light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 20٣0. **The Academic Journal for Research and Scientific Publishing**,(In Arabic), (17),490-513.
-Al-Dosari, Fouad Shaye (2017). The level of availability of digital citizenship standards among computer teachers, **Middle East Public Relations Research Journal**,(In Arabic), (219), 107-140.
-Al-Mahrouqi, Majid Nasser Khalfan. (2021). The digital world and its effects on children's rights, **Horizons Science Journal**,(In Arabic), 6(2), 32-50.
-Al-Qahtani, Amal. (2018). The extent to which digital citizenship values are included in educational technology courses from the faculty members' point of view. **Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies**,(In Arabic), 26(1), 57-97.
-Al-Sulaihat, Rawan Youssef; Falluj, Rawan Fayyad; Al-Sarhan, Khaled Ali. (2018). The degree of awareness of the concept of digital citizenship among undergraduate students in the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan, **Educational Sciences Studies**,(In Arabic), 45 (3), 3-33.
-Al-Zahaar, Naglaa Al-Sayed Ali; Atta Al-Fadil Noha Hassan Abdeen; Mukhtar Muhammad, Samia (2021). The effectiveness of a program based on active learning strategies in developing some concepts among a sample of kindergarten children. **Journal of Childhood Studies**, (In Arabic),Ain Shams University, 24 (92), 1-9.
-Dahshan, Jamal Ali (2015). Digital Citizenship: An Introduction to Helping Our Children Live in the Digital Age, **Educational Research Journal**, (In Arabic), Faculty of Education: Menoufia University, 30 (4), 1-42
--Dotterer, George, Hedges, Andrew, Parker, Harrison (2016). Fostering Digital in the Classroom, **Education Digest Journal**, Vol.82, No.3, Vilnius, Lithuania.
-El-Hosary, Kamal Desouky. (2016). The level of social studies teachers' knowledge of digital citizenship and its relationship to some variables. **Arab Journal of Educational and Social Studies**. (In Arabic), Majmaah University - King Salman Institute for Studies and Consulting Services, (8), 89-142.

-Elsayed Mohamed. (2016). The role of new media in supporting digital citizenship among university students. **Journal of Public Relations Middle East**, (In Arabic), (12),99-102.

El-Sayed, Ali Shahdeh, Iman El-Shahat Syed Ahmed. (2019). The level of awareness of students of the Faculty of Education at Zagazig University about the dimensions of digital citizenship, **Journal of the Faculty of Education in Zagazig** (In Arabic), (105), 1-37.

-Hartikainen, N. Iivari & M. Kinnula, (2019), "Children's design recommendations for online safety education", **International Journal of Child-Computer Interaction**, vol (22), pp 100-146

https://www.iefe.sa/ar/news/view/dWQvVUJsYnh1a1creURKcHEwOXl1dz09

-Hussein, Hanadi. (2017). A learning program for the development of some concepts of citizenship and its role in enhancing intellectual security among students with intellectual disabilities, **International Specialized Educational Journal**, (In Arabic), Dar Simat for Studies and Research, 12 (6), 10-13.

-Mahrous, Ghada Kamal. (2018). The level of knowledge of kindergarten teachers in the Kingdom of Saudi Arabia about the dimensions of digital citizenship, **Journal of Scientific Research in Education**. (In Arabic), Ain Shams University, 5. (19), 515-547.

-Mossberg. K., Tolbert, C. J & Mc Neal, R.S. (2011). **Digital Citizenship; the internet, Society, and participation Massachusetts London**, England.

-Salaam, Sabri Muhammad. (2016). Dimensions of Digital Citizenship in National Education Curricula at the Secondary Level: An Evaluation Study. **South Valley University - College of Education in Qena**,(In Arabic), (28) 372- 420.

-Sayed, Eman Abdel-Wahhab (2021). The role of the primary school in inculcating the values of digital citizenship "An analytical study". **the Scientific Journal of the College of Education**,(In Arabic), 37 (10), 206-275.

-Thompson p. (2013) The digital natives as Learners: Technology use palterns and approaches to Learning Computers, **Education**, 65 (1) ,12-33

فاعلية برنامج تدريبيٍّ قائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية مهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانيةَ في تخصص العلوم الشرعية

د. عبد العزيز بْنُ فالح العصيل
قسم المناهج وطُرُق التَّدْرِيس – كلية التربية
جامعة الملك فيصل

فاعلية برنامج تدريبيّ قائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية مهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية في تخصص العلوم الشرعية

د. عبد العزيز بْنُ فالح العصيل
قسم المناهج وطُرُق التَّدْريس – كلية التربية
جامعة الملك فيصل

تاريخ تقديم البحث: ١٢/ ٨/ ١٤٤٤ هـ تاريخ قبول البحث: ١٠/ ١١/ ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هَدَفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبيّ مقترَح قائمٍ على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية مهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية، ولتحقيق ذلك؛ استُخدم المنهج التجريبيُّ ذو التصميم شِبْهِ التجريبيّ، وبُنِيت قائمة مهاراتِ التدريس التأمُّليّ اللازمةِ لطلاب الخبرة الْمَيْدانية، وصُمِّمت الموادُّ التعليمية ممثَّلةً في البرنامج التدريبيّ، وكذلك صُمِّمت أدوات الدراسة المتضمِّنة اختبارَ الجانب المعرفيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ، وبطاقةَ ملاحظة الجانب الأدائيّ لتلك المهارات، وبعد التحقُّق من صدق وثبات موادِّ وأدوات البحث، طُبِّقت الأدوات قبلَ وبعدَ تنفيذ البرنامج على عيِّنة تجريبية بلغت (٤٣) متدرِّبًا، وقد أسفرت النتائج عن وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، بين متوسِّطَيْ درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القَبْليّ والبَعْديّ، في الاختبار وبطاقة الملاحظة، وبحساب الدلالة العملية باستخدام مربَّع إيتا كانت قوّة تأثير البرنامج (كبيرةً) في الاختبار، و(متوسِّطةً) في بطاقة الملاحظة؛ مما يؤكِّد فاعلية البرنامج في تنمية تلك المهارات.

الكلمات المفتاحية: التدريب، التعلم التجريبي لكولب، التدريس التأمُّلي، الطالب المعلم.

The effectiveness of a training program based on Kolb's Experimental Learning Model on developing reflective teaching skills for field training students at Shar'i (Literary) Section

Dr. Abdulaziz Bin Faleh Al-Osail
Department Curricula and Teaching Methods – Faculty Education
King Faisal university

Abstract:

This research aims to reveal the effectiveness of a proposed training program based on Kolb's Experimental Learning Model on developing reflective teaching skills among field training students. The experimental approach with a semi-experimental design was used to achieve that purpose. A list of reflective teaching skills necessary for field training students was built. The educational materials represented in the training program as well as the research tools were also designed, which included examining the cognitive aspect of reflective teaching skills, and a note card for the performance aspect of those skills .

After verifying the validity and reliability of the research materials and tools, the tools were applied before and after implementing the program on an experimental sample of (43) trainees. The results revealed a statistically significant difference at the significance level of (0001.0), between the mean scores of the experimental group in the pre and post applications in the test and the note card. By calculating the practical significance using the Eta squared, the strength of the program effect was (significant) in the test, and (moderate) in note card, which confirms the effectiveness of the program in developing these skills.

key words: Training, Kolb's Experimental Learning, Reflective Teaching, Trainee Teacher.

مقدِّمة:

انطلاقًا من الدَّور الْمِحْوريّ للخبرة الْمَيْدانية والتدريب العمليّ للطالبِ معلِّمِ العلوم الشرعية، وإيمانًا بمدى التأثير الذي يُحدِثه على نوعية التعليم وجَوْدته؛ بات من الضروريّ وجود قاعدة علمية تربوية عميقة يمتلكها الطالب المعلِّم، في ضوء تحدِّيات الألفية الجديدة.

والعلوم الشرعية هي تلك العلوم التي تتضمن ما شرعه الله من العقائد والأحكام، وتحث المرء على التزام العبودية لله سبحانه وتعالى، وتختلف مقرراتها الدراسية في جميع المراحل التعليمية عن غيرها من المقررات الدراسية الأخرى في كونها هداية وإرشادًا ونورًا إلى الله تعالى، فلا يجوز في حقها النسيان أو الإهمال، أو عدم التطبيق، فهي ليست مجرد علم تشتغل به الأذهان، أو معرفة علمية تمتع بها العقول؛ بل هي حجة الله على عبيده، ألزمهم بها، وأمرهم بأن يأخذوها بقوة، ومدار التربية الإسلامية وقاعدتها ومصدرها الأساسي هما القرآن الكريم والسنة النبوية (الحربي، ٢٠٢٢).

وتطوير تعليم العلوم الشرعية يتطلَّب استمرار الارتقاء بعمليات تدريسها؛ تماشيًا مع التطوُّر المعلوماتيّ والتكنولوجيّ، وتنامي الأبحاث التدريسية وتطبيقاتها العملية في التعليم والتعلُّم، التي أثَّرت في تطوير اتِّجاهات التدريس. لذا؛ يُعَدُّ مفهوم التدريس التأمُّليّ من المفاهيم المهمَّة في مجال التدريس، ويرتبط بمفهوم التعلُّم من الخبرة والتجربة، حيث يعتمد على تحليل المعلِّم لخبرته وتجرِبته التدريسية الخاصَّة لتحسين طريقة تعليمه وتعلُّمه؛ مما يَكسِبُه الخبرةَ والوعيَ الذاتيَّ؛ إذ إن تأمُّلَ المعلِّمِ عمليةَ تدريسِه يتضمَّن عملية التفكير في الأفكار أو الإجراءات أو النواتج، وتحليلها، والتركيز في كيفية تحقيقها؛ بهدف تنظيم المعارف والإجراءات التي توجِّه الممارسة التدريسية، أو ضبطها، أو تنقيحها، أو إعادة هَيْكَلتها، أو تغييرها؛ مما يساعد المعلِّمَ

على سدِّ الفجوة بين النظرية والممارسة في التدريس، وإيجاد حلول لمشكلاته، عَبْرَ استقصاء معتقداته، وتطبيقها على تجربته وممارسته التدريسية بطريقة منظَّمة.

والتدريس التأمُّليُّ كان له الأثر الإيجابيُّ في تحسين مهارات المعلِّمين في التدريس، واستيعاب طلابهم، وتنمية اتِّجاهاتهم نحوَ التعلُّم، وفي هذا الاتِّجاه دعا جون ديوي إلى أهمية التأمُّل الذي يقود إلى اكتشاف الخبرة التي تقوم على إدراك شامل يُسهم في تحويل الخبرة إلى تعلُّم؛ كَوْنَ الخبرة أساسَ عمليَّتَيِ التعليم والتعلُّم، وأشار كذلك إلى أن على المعلِّمين ممارسةَ هذه العملية في سياق اجتماعيٍّ في بيئة التعلُّم، واختيار ممارساتهم التدريسية، وهذا لا يَتِمُّ إلا من خلال التأمُّل الذي يجب أن يقود إلى وجهات نظر متعدِّدة في بيئة العمل (شاهين،٢٠١٢؛ Rodrigues,2008).

وأشار فاريل (Farrell,2008) إلى أن الاهتمام بالممارسة التأمُّلية التدريسية يتزامن مع الاهتمام بالاتِّجاهات التربوية المعاصرة في التعلُّم، من خلال النظرية البِنائية التي تُعَدُّ عاملًا أساسًا في عمليتَيِ التعليم والتعلُّم، وأن استخدامها يعتمد على معتقدات المعلِّمين، واتِّجاهاتهم نحو تحسين أدائهم التدريسيِّ، من خلال التأمُّل الواعيِ والمنظَّم في خبراتهم.

ويعتقد شون (Schon,1987) أن من أكثر إستراتيجيات التدريس إيجابيةً على الأداء وتحسينه: التدريس التأمُّليَّ؛ لأنه يُتيح للمعلِّم الفرصة للحكم على الأساليب التدريسية التي تَتِمُّ داخل الصفِّ، من خلال تأمُّل واعٍ يبتعد عن التحيُّز، كما يشير اليسون (Ellison,2008)، إلى أن التدريس التأمُّليُّ يُتيح تطوير قُدرات المعلِّم؛ مثل: القدرة على الحوار التأمُّليِّ الناقد، وتطوير المناهج الدراسية، وهذا ينعكس إيجابيًّا على مخرَجات تعلُّم المتعلِّمين من خلال تفاعلهم في الأنشطة الصفِّية.

ويؤكِّد الشايع (٢٠٢٢) أن جودة الأداء التدريسيّ للمعلِّم يعتمد بدرجة رئيسة على تأمُّله في ممارساته التدريسية، ومشاركته في برامج التطوُّر المهنيّ القائمة في المدرسة.

ويُشير أكيلا (Akella,2010:P:100) إلى أنه توجد مجموعة من النظريات التي يمكِن للمعلِّمين والطلاب استخدامُها لتحديد وفَهم تفضيلات التدريس والتعلُّم الخاصَّة بهم، ومنها نظرية التعلُّم الخبراتيّ لكولب (Kolb)، الفاعلة في شرح عمليات التدريس في الفصول الدراسية؛ حيث تتضمَّن نَمُوذَجًا للتعلُّم الخبراتيّ، وقائمة أنماط لفَهْم مراحل التعلُّم، وطرق اكتساب الأفراد للمعلومات الجديدة، ومعالجتها، وتُعنى بكيفية جعل تجربة التعلُّم ذاتَ معنى.

ويؤكِّد بيترسون وكولب (Peterson&Kolb,2018) أنه يمكِن استخدام دورة التعلُّم لإدارة أيّ حالة في الحياة تنطوي على التغيير والتكيُّف بشكل فاعل؛ فالخبرة الملموسة تتضمَّن تجربتك في هذه اللحظة، والملاحظة الانعكاسية تعني توقُّفَك للتأمُّل في تلك الخبرة، والتجربة لتكوين معنى، والانخراط في التفكير المجرَّد للتعميم، واتِّخاذ القرار، والتجريب النشط، واتِّخاذ إجراء لتنفيذ القرار.

كما يؤكِّد بلجون (٢٠١٠) أن استخدام دورة التعلُّم الخبراتيّ في التدريس يُتيح للمعلِّم الممارسة التأمُّلية، وتفحُّص قناعاته، وفرضياته، ومبادئه التربوية، فيما يخصُّ عملية التدريس، ومن ثَمَّ ملاحظة ممارساته، وتفحُّصها، وتحليلها، بشكل دقيق ومنتظم؛ ليتأكَّد من تناسبها مع قناعاته ومدى تمثيله لها، كما أن توظيف دورة التعلُّم في التدريس يُتيح للمعلِّم التفكير التأمُّليَّ في تجربته التدريسية، حيث تمثِّل منهجية فاعلة لتطوير ممارساته، وفي هذا الصدَّد تُشير دراسة بيرسو وآخرين (Perus et al.,

2019) إلى أن نظرية التعلُّم الخبراتيّ تؤكِّد أن التدريس التأمُّليَّ مهمٌّ بنفس أهمية التعلُّم للعمل.

وفي ضوء ما سبق؛ يرى الباحث أن تقديم برنامج تدريبي يتم تصميمه في ضوء مبادئ ومراحل نموذج كولب للتعلم الخبراتي، يمكن أن يسهم في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى طلاب الخبرة الميدانية في تخصص العلوم الشرعية.

مشكلة الدراسة:

تشكِّل المهارات التدريسية التأمُّلية لدى الطلاب المعلِّمين في أثناء ممارستهم للخبرة الْمَيْدانية في المدارس، عاملًا أساسًا في تحسين عمليتَيِ التعليم والتعلُّم، خصوصًا في ظلِّ المتغيِّرات المتلاحقة في بيئات التدريس الصفِّية، والتقدُّم المعلوماتيّ، والتطوُّر التِّقْنيّ؛ مما يوجب على القائمين بالإشراف على طلبة الخبرة الْمَيْدانية تدريبَهم على التأمُّل المنظَّم والواعي في خبراتهم التدريسية؛ سعيًا إلى تحسين أدائهم التدريسيّ.

ومن النماذج الفاعلة التي قد تُسهم في تنمية المهارات التأمُّلية لدى طلاب الخيرة الْمَيْدانية: نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ؛ لِما له من دور بارز في تعميق تفكير الطالب المعلِّم في تجربة الممارسة التدريسية تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا، وصولًا إلى أفضل الممارسات في التدريس التأمُّليّ؛ لتحقيق نواتج التعلُّم المستهدَفة، بما يُتيح للطالب، معلِّمِ العلوم الشرعية، أن يكون معلِّمًا وباحثًا إجرائيًّا في عمله، ويحفِّزه لتأمُّل ممارساته التدريسية؛ لتكوين بيئة تعليم وتعلُّم إيجابية.

وقد أوضح العديد من الدراسات أهمية مهارات التدريس التأملي لدى معلمي العلوم الشرعية منها دراسة الحربي والشريف (٢٠٢١)، والتي أكدت أهمية تعزيز مهارات التدريس التأملي لدى معلمات العلوم الشرعية؛ وذلك من خلال تبني إجراءات تساعد في تحقيق هذه الغاية، كما كشفت نتائج دراسة (المرشد،٢٠١٤)،

أن مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف تقل عن حد الكفاية، وأوصت بأهمية تعزيزها لدى عينة الدراسة، وأوضحت نتائج بعض الدراسات ضعفَ مستوى مهارات التدريس التأمُّليّ لدى المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها (حسن، ٢٠١٣)، ووجودَ علاقة طردية بين إتقان المعلِّمين لمهارات التدريس التأمُّليّ ومستوى كفاياتهم التدريسية (خلف، ٢٠١٧).

ومن خلال خبرة الباحث العملية في الإشراف على طلاب الخبرة الميدانية في تخصص العلوم الشرعية في مختلف المراحل الدراسية، لاحظ اعتمادهم على الطرق التقليدية في تدريسهم، والتي تهتم بتلقين المعلومات دون الاهتمام بما ينمي مهارات التدريس التأملي، وعدم إلمامهم ببعض نماذج التدريس الحديثة كنموذج كولب للتعلم الخبراتي.

وبالنظر إلى هذه العلاقات الارتباطية ما بين مهارات التدريس التأمُّليّ وإتقان المعلِّمين للممارسات التدريسية، تَبرُز أهمية توثيق العلاقة فيما بينهما باستخدام نماذج التدريس الحديثة، وبالاطِّلاع على مزايا نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ، فإن الدراسة الحاليَّة تسعى إلى التعرُّف على فاعلية برنامج تدريبيّ قائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية مهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية في تخصص العلوم الشرعية.

أسئلة الدراسة:

تتحدَّد مشكلة الدراسة الحاليّة في الحاجة إلى بناء برنامج تدريبي قائم على نموذج كولب الخبراتي لتنمية مهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية في تخصص العلوم الشرعية، وللتصدِّي لهذه المشكلة؛ فإن الدراسة الحاليَّة تحاول الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما فاعليةُ برنامج تدريبيٍّ قائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية مهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية في تخصص العلوم الشرعية؟ ويتفرَّع عنه الأسئلة الآتية:

١. ما مهاراتُ التدريس التأمُّليّ اللازمةُ لطلاب الخبرة الْمَيْدانية في تخصص العلوم الشرعية؟
٢. ما البرنامج التدريبيُّ المقترَح القائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ لتنمية مهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية في تخصص العلوم الشرعية؟
٣. ما فاعلية البرنامج التدريبيّ القائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية الجانب المعرفيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية في تخصص العلوم الشرعية؟
٤. ما فاعليةُ البرنامج التدريبيّ القائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية الجانب الأدائيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية في تخصص العلوم الشرعية؟

فروض الدراسة:

تسعى الدراسة إلى التحقُّق من صحَّة الفروض الآتية:

١. لا يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا بين متوسِّطَيْ درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القَبْليِّ والبَعْديِّ، في اختبار الجانب المعرفيِّ لمهارات التدريس التأمُّليِّ.

٢. لا يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا بين متوسِّطَيْ درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القَبْليِّ والبَعْديِّ، في بطاقة ملاحظة الجانب الأدائيِّ لمهارات التدريس التأمُّليِّ.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحاليّة إلى تحقيق الأهداف الإجرائيَّة الآتية:

١. تحديد قائمة بمهارات التدريس التأمُّليِّ اللازمةِ لطلاب الخبرة الْمَيْدانية في تخصص العلوم الشرعية.

٢. بناء برنامج تدريبيٍّ قائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ لتنمية مهارات التدريس التأمُّليِّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية في تخصص العلوم الشرعية.

٣. التَّعرُّف على فاعلية البرنامج التدريبيِّ القائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية الجانب المعرفيِّ لمهارات التدريس التأمُّليِّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية في تخصص العلوم الشرعية.

٤. التَّعرُّف على فاعلية البرنامج التدريبيِّ القائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية الجانب الأدائيِّ لمهارات التدريس التأمُّليِّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية في تخصص العلوم الشرعية.

أهمِيَّة الدراسة:

نَبرُز أهمية الدراسة الحاليّة فيما يمكِن أن يُسهم به في الإفادة في الجوانب الآتية:

أولًا: الأهمِيّة العلمية (النَّظَرية): وتتمثَّل الأهمية العلمية لهذه الدراسة فيما يأتي:

- تأتي الدراسة الحاليُّة ضمن الجهود، والاهتمام المتزايد من قِبَل المؤسَّسات التربوية في المملكة العربية السعودية الْمَعنيَّة بالمعلِّم، وتطويره بمختلف مكوِّناته، والعمل على تجويد وتحسين مخرَجات التعليم؛ لتلبية متطلَّبات التنمية المجتمعية الشاملة.
- تُعَدُّ استجابةً للاتِّجاهات التربوية التي تنادي بضرورة توظيف البرامج التدريبية التي تُبنى في ضوء النماذج التدريسية الحديثة، التي تُعنى بتنمية المهارات.
- تُقدِّم تأصيلًا نظريًّا لنموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ، وكيفية تنمية مهارات التدريس التأمُّليّ.

ثانيًا: الأهمِيّة العَمَلية (التطبيقية): وتتمثَّل في إفادة الفئات الآتية:

١. طلابِ الخبرة الْمَيْدانية في تخصص العلوم الشرعية: وذلك من خلال تزويدهم ببرنامج تدريبيّ قائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ؛ للاسترشاد به في تنمية مهارات التدريس التأمُّليّ.

٢. مخطِّطو برامج العلوم الشرعية: حيثُ تمِدُّهم الدراسة الحاليّة بقائمة بمهارات التدريس التأمُّليّ اللازم تنميتُها لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية.

٣. الباحثون: حيث تقدِّم الدراسة الحاليّة إسهاما في مجال البحث التربويّ، ومحفِّزًا لبحوث أخرى تُعنى بنموذج كولب الخبراتيّ، والتدريس التأمُّليّ.

حدود الدراسة:

أولًا: الحدود الموضوعية:

تنمية مهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية تخصص العلوم الشرعية في ضوء برنامج تدريبيٍّ قائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ، وتتضمَّن: (تقييم وملاحظة الخبرة التدريسية، وإعادة تشكيل المفاهيم في الخبرة التدريسية، والممارسة التدريسية التجريبية النشِطة).

ثانيًا: الحدود البشريَّة:

الطلاب معلِّمو العلوم الشرعية في مقرَّر الخبرة الْمَيْدانية.

ثالثًا: الحدود المكانية:

كلية الشريعة والدراسات الإسلامية التابعة لجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية.

رابعًا: الحدود الزمنية:

تم إجراء هذا البحث في الفصل الدراسيّ الأوَّل من العام الجامعيّ ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

١) الفاعلية Effectiveness:

اصطلاحًا: تُشير إلى درجة التأثير الذي يمكِن أن تُحدِثه المعالجة التجريبية، باعتبارها متغيّرًا مستقلًّا في أحد المتغيّرات التابعة، ويتمُّ تحديد هذا التأثير إحصائيًّا (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ٢٣٠).

إجرائيًّا: يُقصَد بها درجة تأثير البرنامج التدريبيّ المقترح القائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية مهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية.

٢) البرنامج التدريبيُّ Training Program:

اصطلاحًا: يُشير إلى الجهود المخطَّطة لتزويد المتدرّبين بمهاراتٍ ومعارفَ متجدّدةٍ، تستهدف إحداث تغييرات إيجابية مستمرَّة في خبراتهم واتّجاهاتهم وسلوكهم، وتطوير كفاية أدائهم (الطعاني، ٢٠٠٧، ١٤).

إجرائيًا: خُطَّة تدريبية منظَّمة، تتضمَّن مجموعة إجراءات وأنشطة، تَهدُف إلى إكساب طلاب الخبرة الْمَيْدانية مهاراتِ التدريس التأمُّليّ بشكل مخطَّط ومدروس، ويتمُّ تصميم البرنامج في ضوء أُسس ومبادئ ومراحل نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ.

٣) التدريس التأمُّليُّ Reaching Teaching:

اصطلاحًا: العملية التي يقوم بها المعلِّم بمراجعة ممارساته التدريسية السابقة أو الراهنة، وفحص ما تَمَّ تحقيقه من إنجازات، واقتراح ما يمكِن تطويره من مهارات بشكلٍ أفضلَ مستقبَلًا (خلف، ٢٠١٧، ١٨٦).

إجرائيًّا: طريقة ومنهجية تقييم ذاتية مستمرَّة لمهارات التدريس التأمُّليّ، تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا، وتحديد درجة فاعليَّتها في تحقيق أهداف التعلُّم والتعليم، عَبْرَ عملية تأمُّل فردية أو تعاونية لأحد مجالات الممارسة التدريسية التأمُّلية.

٤) نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ Experiential Learning:

اصطلاحًا: الخبرة التي يمرُّ بها الطالب شخصيًّا خارج الحُجرة الدراسية، على أن تكون من ضمن المتطلَّبات المقرَّرة، بحيث تُضيف أمورًا قيِّمة للأهداف المنشودة التي يسعى إليها الطالب، وتؤدِّي في نهاية الْمَطاف إلى تنميته ذاتيًّا، وذلك من خلال برنامج مَيدانيّ أو تطبيقيٍّ خاصٍّ يشجِّع على الوصول إلى مخرَجات تعليمية مقرونة بالتأمُّل والتفكير لكلِّ ما يمرُّ به الطالب من خبرات تعليمية أو حياتية مختلفة (سعادة، ٢٠٢٢، ١٩).

إجرائيًّا: مجموعة من الخطوات والمراحل التي يقوم بها طلاب الخبرة الْمَيْدانية، والتي تعتمد على بُعْدينِ، هما: إدراك المعلومات، ومعالجة المعلومات، وتتضمَّن هذه المراحل الخبرة الملموسة، والملاحظة الانعكاسية، والمفاهيم المجرَّدة، والتجريب النشِط؛ وذلك لتنمية مهارات التدريس التأمُّليّ، وتقاس بواسطة اختبار الجانب المعرفي لمهارات التدريس التأملي، وبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي.

الإطار النظري للدراسة:

- **التعلم الخبراتي لكولب:**

يرى كولب (KOLB,2015) أن نظرية التعلُّم الخبراتيّ تنبثق من عدَّة نظريات تأسيسية، لجون ديوي (John Dewey)، ووليام جيمس (William James) وكورت لوين (Kurt Lewin)، وجان بياجيه (Jean Pageh)، وليف فيجوتسكي (Levy Vygotsky)، حيث منحوا الخبرة دورًا مركزيًّا في التعلُّم البشريّ والتنمية، وكان لهم تأثير عميق في التعلُّم والتطوير (كولب، ٢٠١١؛ Kolb، ٢٠١٥؛ Trinh, Kolb، ٢٠١٢).

- **مفهوم التعلم الخبراتي لكولب:**

التعلُّم الخبراتيُّ يعني أن يَتِمَّ بناء التعلُّم على أساس الخبرة والتجربة، وعلى أهمية نشاط المتعلِّم في أثناء التعلُّم، وعلى ضرورة التفاعل بين الفرد والبيئة (شاهين، ٢٠٢٢)، كما يعرَّف نموذج كولب بأنه: عملية تعليمية تعمل على تكيُّف المتعلِّم مع البيئة المحيطة به، وإدراك المعلومات، ومعالجتها بالخبرة والتجربة الحِسّية، والمفاهيم المجرَّدة والملاحظة التأمُّلية، والمفاهيم المجرَّدة والتجربة النشِطة (kolb,2005). ويرى أبو زيد (٢٠١٨) أن نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ يستند إلى نظرية تعليمية تستند على محورين رئيسينِ، هما: الفعل والمعرفة، حيث أوضح كولب أن ثَمَّةَ طرقًا أربعةً لمعالجة عملية التعلُّم، هي: الخبرة المباشرة، والانغماس في تجربة جديدة، والملاحظة التأمُّلية، وتكوين المفهوم المجرَّد للوصول إلى النظريات والتجريب النشط، ومن ثَمَّ الاستخدام العمليُّ للنظريات في حلِّ المشكلات.

- **نماذج التعلم الخبراتي:**

اقتُرِحت عدَّةُ نماذجَ للتعلُّم الخبراتيّ، ومنها نموذج ديفيد كولب المقدَّم في كتابه "التعلُّم التجريبيُّ": الخبرة كمصدر للتعلُّم والتطوير (١٩٨٤)، حيث يرى أن التعلُّم يَحدُث في دَورة، واعتمد على ثلاثة نماذجَ متقاربةٍ ومرتبطة بنموذجه، تسمَّى بالنماذج التقليدية للتعلُّم الخبراتيّ، والتي يشير إليها كولب (٢٠١١)، على النحو الآتي:

- نموذج ديوي: وهو نموذج تعليميٌّ يركِّز على أهمية الخبرات السابقة في التعلُّم، والملاحظة، والأحكام الذاتية.
- نموذج لوين: ويركِّز هذا النَّمُوذج على ضرورة نشاط المتعلِّم في أثناء عملية التعلُّم، ويرى أن عملية التعلُّم تعتمد على عدَّةِ عناصرَ، من أبرزها الخبرةُ المحسوسة أو الملاحظة، وصياغة المفاهيم المجرَّدة، والقدرة على التطبيق في المواقف الجديدة.
- نموذج بياجيه: ويعمل هذا النموذج على التركيز على أن الذكاء ليس نظريًّا؛ وإنما هو نتاج التفاعل بين الفرد والبيئة، حيث يرى هذا النموذج أنه توجد خمس مراحلَ للنُّمُوِّ المعرفيّ لدى الفرد، وهي: المرحلة الحِسِّية، والمرحلة الحركية، ومرحلة ما قبل التفكير بالعمليات التصويرية، ومرحلة العمليات المحسوسة، ومرحلة العمليات المجرَّدة (العتيبي؛ العبد الكريم، ٢٠١٦).

- **مبادئ التعلم الخبراتي لكولب في العملية التعليمية:**

التعلُّم الخبراتيُّ بحسب ما يرى (Mahmud&Zohank,2009)، له دور كبير في تطوير مستوى الطلاب في تحسين أدائهم، حيث عَمِل الباحثان على تقديم نموذج للتعلُّم يستند على نظرية كولب للتعلُّم الخبراتيّ، تَمكَّنا من خلاله من إثبات قدرة التعلُّم الخبراتيّ لكولب في تنمية مهارات المتعلِّمين والمعلِّمين على حدٍّ سَواء.

ومن المبادئ التي تميّز عملية التعلُّم من خلال الخبرة والتجربة، وتشكّل الأساس النظريَّ لدورة التعلُّم لكولب ما يلي:

١. التعلُّم من خلال نموذج كولب يؤدّي إلى حلول غير تقليدية للمشكلات، من خلال الملاحظات والأفكار والتأمُّلات (أبو زيد، ٢٠١٨).

٢. التعلُّم من خلال نموذج كولب يركّز بشكل أساس على إشراك المتعلِّمين في العملية التعليمية، وذلك عن طريق استدراج أفكارهم ومعتقداتهم حول موضوع معيَّن يمكِن دراسته، واختباره، ودمجُه مع أفكار جديدة، وصولًا إلى نتائجَ أكثرَ دقَّةً من خلال الاهتمام بالتعلُّم بالخبرة (kolb&kolb,2005).

٣. التعلُّم بنموذج كولب يقدِّم للمتعلِّمين فرصة حقيقية للتطبيق، وذلك من خلال ربط النظرية بالتطبيق، ويقدِّم لهم التغذية الراجعة في أثناء تعلُّمهم، كما يهتمُّ بالتفكير التباعديّ؛ مما يجعلهم على إلمام بأساليب التعلُّم المختلفة (Healey&Jenkins,2000).

٤. كلُّ تعلُّم بنموذج كولب هو عملية إعادة تعلُّم، حيث يكون التعلُّم أسهلَ من خلال المعالجات التي تشتقُّ أفكار المتعلِّمين ومعتقداتهم حول التعلُّم، ونظريةُ التعلُّم الخبراتيّ نظريةٌ تَهدُف لصناعة المعارف الاجتماعية (بوعزة، ٢٠١٨).

٥. يُتيح التعلُّم بنموذج كولب مجالًا للتفاعل والتأمُّل؛ حيث يتضمَّن إدراك ومعالجة الخبرات، والتعبير عما تَمَّ تعلُّمه (Kolb&Kolb,2005).

- **مراحل نموذج كولب للتعلم الخبراتي:**

وَفْقًا لنموذج كولب، يتطلَّب التعلُّم الأكثرُ فاعليةً أربعَ مراحلِ تعلُّمٍ مختلفة، هي: مرحلة الخبرات الحِسّية، حيث يدرك الطالب المعلوماتِ ويُعالجها بناءً على الخبرة الحِسّية، والطلابُ يفضّلون اندماجهم في الأنشطة، ويميلون إلى أن مناقشة زملائهم أفضل من مناقشة معلِّميهم (الشعور بالمشكلة باستخدام الحواسّ المختلفة)، ثم مرحلة

الملاحظة التأمُّلية، وهنا يعتمد الطالب في إدراك المعلومات ومعالجتها على التأمُّل والموضوعية والملاحظة في تحليل مواقف التعلُّم، ويفضِّلون المواقف التعليمية التي تُتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعيّ (يقوم بمعالجتها بالملاحظة أو بالتأمُّل)، ثم مرحلة التفكير المجرَّد، ويعتمد الطالب هنا في إدراك المعلومات ومعالجتها على تحليل موقف التعلُّم، والتفكير المجرَّد، والتقويم المنطقيّ (تنشيط عمليات التفكير لاستخلاص النتائج والتعميمات، والوصول إلى المعرفة). أما المرحلة الأخيرة، فتتمثَّل في التجريب النشط، ومنها يعتمد الطالب على التجريب النشِط الفعَّال لموقف التعلُّم من خلال التطبيق العمليّ للأفكار، والاشتراك في الأعمال المدرسية والمجموعات الصغيرة لإنجاز عمل معيَّن، يتَّسِم بالتوجُّه النشِط نحو العمل، ولا يفضِّل المحاضراتِ النظريةَ (التطبيق العمليُّ، وإعادة إنتاج المعرفة التي تَمَّ الحصول عليها) (سعادة، ٢٠٢٢، جاد الحق، ٢٠٢٠).

- **مفهوم التدريس التأملي:**

تعدَّدت تعريفات التدريس التأمُّليّ، فعرَّفه عبد القوي (٢٠١٧) بأنه: عمل أو نشاط ذكيٌّ ومستمرٌّ، يقوم المعلِّمون خلاله بالاستقصاء، والممارسات، وإعادة بنائها وتنظيمها، وهذا العمل يحتاج إلى العقول المنتِجة، وتحمُّل المسؤولية من جانب المعلِّمين، وعرَّفه ويبر (Webber,2013) بأنه: القدرة على العَصْف الذِّهنيّ للأفكار والممارسات المهنية، من خلال فحص المشكلات التدريسية التي تواجهه بعقلانية؛ للتوصُّل إلى حلول مناسبة لتلك المشكلات.

- **أهمية تنمية مهارات التدريس التأملي في العملية التعليمية:**

وتُعَدُّ الممارسة التأمُّلية منهجًا فعَّالًا للتطوير المهنيّ، فقد أكَّدت نتائج دراسات وبحوث عدَّةٍ الأثر الإيجابيَّ للممارسات التأمُّلية في الأداء التدريسيّ لدى معلمي

العلوم الشرعية بصف خاصة كدراسة الحربي والشريف (٢٠٢١) والمعلِّمين بصفة عامة (بوقحوص، ٢٠١٧؛ ريان، ٢٠١٥؛ أحمد، ٢٠٠٩)، وتُسهم الممارسات التدريسية التأمُّلية في تنمية مهارات المعلِّمين، من خلال التدريب المستمرِّ على التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والمتابعة، والتقويم الذاتيّ، من خلال فَهْمهم أفعالَهم (Bryan&Recesso,2006) فيتَّبِع المعلِّم في مرحلة التخطيط طرائقَ ذهنيةً تُعِينه في تنظيم النشاطات والسلوكيات التعليمية المرغوبِ في اتِّباعها، والأهدافِ المرادِ تحقيقُها، أما في مرحلة التنفيذ، فيتَّبِع المعلِّم طرائقَ ذهنيةً يعي من خلالها واقع ممارساته التعليمية؛ مما يترتَّب عليه اتِّخاذ القرارات المناسبة بإجراء التعديلات اللازمة للقضايا غير المرغوبة، وفي مرحلة التقويم الذاتيّ يُدرك المعلِّم نتائج سلوكياته التعليمية، ويترتَّب على ذلك نَقْدُ هذه السلوكيات ذاتيًّا؛ مما يساعده في وضع تصوُّرات لسلوكيات معدَّلة (زيتون، ٢٠٠٣؛ جروان، ٢٠١٠؛ السيابيه، ٢٠١٤).

الدِّراسات السابقة:

تعدَّدت البحوث والدراسات التي تناولت التدريس التأمُّليَّ من جانب، ونموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ من جانب آخَرَ، وفيما يلي استعراض لبعض الدراسات والبحوث السابقة مرتَّبةً تنازليًّا من الأحدث إلى الأقدم، ففي مجال التدريس التأمُّليّ يُلحَظ اهتمام كبير من الأبحاث بدراسته في مجالات مختلفة، وتقصِّي فاعليَّته لتنمية متغيِّرات مختلفة، حيث سعت دراسة حسنين (٢٠٢٢) إلى تنمية مهارات الكتابة الأدبية باستخدام برنامج قائم على التدريس التأمُّليّ لأساليب الإعجاز القرآنيّ لطلاب الصف الأوَّل الثانويّ، واعتمدت الدراسة على التصميم التجريبيّ ذي المجموعة الواحدة ذاتِ القياسين: القَبْليّ والبَعديّ، وتمَّ التعرُّف على فاعلية البرنامج من خلال اختبار من إعداد الباحثة، وتوصَّلت النتائج إلى فاعلية البرنامج القائم

على التدريس التأمُّليّ في تنمية مهارات الكتابة الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانويّ.

وسعت دراسة زهران (٢٠٢٢) بالتعرُّف إلى فاعلية برنامج تدريبيٍّ مقترح، قائمٍ على السحابة الإلكترونية في تنمية الممارسات التأمُّلية، وتحسين المسؤولية الذاتية لدى معلِّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج شِبْهَ التجريبيّ القائمَ على مجموعة واحدة، مع التطبيقين: القَبْليّ والبَعْديّ لأدوات البحث، وتكوَّنت العيّنة من (٢٠) معلِّمًا ومعلِّمة، طبِّق عليهم البرنامج التجريبيُّ وأدوات الدراسة المتمثِّلة في اختبار التحصيل المعرفيّ المرتبط بمهارات التدريس التأمُّليّ، وبطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية لممارسة مهارات التدريس التأمُّليّ، ومقياس المسؤولية الذاتية، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج فيما هَدَف إليه.

وفي دراسة باعبد الله (٢٠٢٢)، تَمَّ بحث دور برنامج تطوير مهنيٍّ قائم على نموذج تدريسيٍّ للممارسات التأمُّلية في تحسين الأداء التدريسيّ لمعلِّمة الفيزياء، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة بأساليبَ مختلفةٍ، كمِّية ونوعية، وأدوات متعدِّدة (الملاحظة – المقابلة)، حيث تَمَّ ملاحظة أداء المعلِّمة قبل تقديم البرنامج وبعدَه، في مهارات (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، وحلِّلت بيانات الملاحظة كميًّا؛ بناءً على مقارنة الحالات، وإيجاد أوجه التشابه والاختلاف بينهما، كما تَمَّ تحليل بيانات المقابلة نوعيًّا؛ بغرض البحث عن دلالات تساعد في تفسير النتائج، وتمَّ تطبيق البرنامج لمدَّة عشَرة أسابيعَ، وأظهرت النتائج تغيُّراتٍ إيجابيةً في مهارات الأداء التدريسيّ لمعلِّمة الفيزياء.

وهَدَفت دراسة الحربي والشريف (٢٠٢١) بالتعرُّف إلى مستوى ممارسات معلِّمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس التأمُّليّ، والتعرُّف على

معتقداتهن نحوَه، والعلاقة بين مستوى ممارساتهن لمهارات التدريس التأمُّليّ ومعتقداتهن نحوه، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفيَّ الارتباطيَّ، ولتحقيق هدف الدراسة؛ تَمَّ إعداد قائمة بمهارات التدريس التأمُّليّ، ومقياس لهذه المهارات، ومقياس للمعتقدات، وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلِّمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية في مدينة مكَّة المكرَّمة، وقد استهدفت الدراسة مجتمع الدراسة كاملًا، وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسات معلِّمات العلوم الشرعية لمهارات التدريس التأمُّليّ في محاور التخطيط والتنفيذ والتقويم جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج أن معتقدات معلِّمات العلوم الشرعية نحو التدريس التأمُّليّ جاءت بدرجة موافقة كبيرة، وأظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة عند (.01)، بين معتقدات المعلِّمات نحو التدريس التأمُّليّ، وبين مستوى ممارساتهن له، وأن ثَمَّةَ علاقةً طردية بين المتغيّرين.

وفي دراسة محمد (٢٠٢١)، تَمَّ الكشف عن أثر برنامج تدريبيّ في مهارات الوعي الصوتيّ قائمٍ على التدريس التأمُّليّ في تنمية الثروة اللُّغوية، وطلاقة الأداء التدريسيّ لدى معلِّمات محو الأُمّية، وقام الباحث بإعداد اختبار الوعي الصوتيّ، واختبار الثروة اللُّغوية، وبطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأمُّليّ، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج التدريبيّ.

وسعت دراسة الخلف (٢٠٢٠) بالتعرُّف إلى درجة الممارسات التأمُّلية لدى معلِّمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العامّ بمنطقة الرياض من وجهة نظرهن في ضوء متغيّرَي المؤهِّل والخبرة، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ، وأَعَدَّت قائمة بالممارسات التأمُّلية، تكوَّنت من (٤١) مهارةً موزَّعة على ثلاثة محاورَ، وطبّقت الدراسة على عيّنة بلغت (١٨٥) معلِّمةً من معلِّمات العلوم الشرعية، وأظهرت النتائج أن معلِّماتِ العلوم الشرعية يمارسن مهاراتِ محِور تأمُّل

إجراءات التخطيط دائمًا، بينما يمارسن مهاراتِ مِحور إجراءات التنفيذ أحيانًا، وكذلك يمارسن مهاراتِ مِحور تأمُّل إجراءات التقويم أحيانًا، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر كلٍّ من المؤهِّل والخبرة في مستوى الممارسات التأمُّلية.

وسعت دراسة الزهراني (٢٠١٩) إلى تقصِّي واقع الأداء التدريسيِّ لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسِّطة في محافظة جدَّة في ضوء مهارات التدريس التأمُّليِّ، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استُخدِم المنهج الوصفيُّ التحليليُّ، وبلغ عدد العيِّنة (١٢٥) معلِّمًا، وتوصَّلت النتائج إلى أن مستوى الأداء التدريسيِّ لمعلِّمي اللغة العربية كان بمستوًى مرتفع، وعدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين المتوسِّطات الحسابية لمستوى الأداء التدريسيِّ لدى معلِّمي اللغة العربية تُعزى لمتغيِّرات الجنس، والمؤهِّل العلميِّ، وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة يوسف (٢٠١٨) إلى تقصِّي فاعلية استخدام التدريس التأمُّليِّ في تدريس مقرَّرات التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسِّطة، واعتمد البحث على المنهج التجريبيِّ، ولتنمية مهارات التفكير الناقد؛ تَمَّ إعداد اختبار لقياس هذه المهارات، وتوصَّل البحث إلى وجود فروق دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسِّطات درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البَعْديِّ للاختبار، لصالح المجموعة التجريبية.

ومن جانب آخَرَ، تناولت بعض الدراسات توظيف نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيِّ في مجالات تعليمية مختلفة، حيث هدفت دراسة عبدالجواد (٢٠٢٢) إلى قياس أثر استخدام نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيِّ وخرائط المفاهيم على تنمية الاستدلال الرياضيِّ، والانخراط في التعلُّم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعداديِّ، وتمَّ إعداد اختبار

الاستدلال الرياضيّ، ومقياس الانخراط في التعلُّم، وتمَّ تطبيق الأدوات على المجموعتين: التجريبية والضابطة، قَبْليًّا وبَعدديًّا، وأسفرت النتائج عن فاعلية النموذج في تنمية الاستدلال الرياضيّ، والانخراط في التعلُّم، ووجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين الاستدلال الرياضيّ، والانخراط في التعلُّم.

وفي دراسة تحليلية لسعادة (٢٠٢٢)، لنظرية كولب عن التعلُّم الخبراتيّ وتطبيقاتها المدرسية، استخدم فيها الباحث المنهج الوصفيَّ التحليليَّ، وتوصَّل إلى أنه من حيث نموذجُ نظرية التعليم الخبراتيّ فإنه يوجد اثنان من التوجُّهات ذات العلاقة بفَهْم الخبرة ذاتها، هما: الخبرة المادية، والخبرة المجرَّدة، بالإضافة إلى اثنين آخَرين من التوجُّهات الفلسفية، هما: الملاحظة التأمُّلية، والتجريب الفعَّال، أما عن أنماط التعلُّم ذات الصلة بنظرية كولب للتعلُّم الخبراتيّ، فتشمل التعلُّم التشعيبيَّ، والتعلُّم الاستيعابيَّ، والتعلُّم التجميعيَّ، والتعلُّم التكيُّفيَّ، وبالنسبة للعوامل التي تشكِّل أنماط التعلُّم، وتؤثِّر فيها، فثَمَّةَ خمسةُ مستويات من السلوك الإنسانيّ تؤثِّر في ذلك، وهي: أنماط الشخصية، والتخصُّص التربويُّ المبكِّر، والمهنة الحياتية، ودور الوظيفة الحاليَّة، والكفايات التكيُّفية، كما تطرَّق البحث إلى الخطوات التي يَتِمُّ عن طريقها تنفيذ التعلُّم الخبراتيّ أو التجريبيّ في المدارس، والتي تتلخَّص في خطوة العمل أو الفعل أو الممارسة، وخطوة التأمُّل أو التفكير العميق، ثم خطوة التطبيق أو التنفيذ.

في حين تقصَّت دراسة السبيعي (٢٠٢٢) أثر نموذج تدريسيٍّ مقترح قائم على نموذج كولب في الاستيعاب المفاهيميّ لدى طالبات الصف الثاني الثانويّ، ولتحقيق هدف الدراسة، والإجابة عن تساؤلاتها؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار مصمَّم لقياس أثر النموذج في الاستيعاب المفاهيميّ، واتَّبَعت الباحثة في هذا البحث المنهج التجريبيَّ، واستغرق تطبيق النموذج على متغيِّر البحث ستَّةَ أسابيعَ دراسيةٍ، وأظهرت

النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في القياس البَعْديّ لجميع جوانب اختبار الاستيعاب المفاهيميّ يُعزى لنموذج التدريس المقترح.

وهدفت دراسة النبوي وآخرين (Elnabawi et al,2020) إلى تقصِّي أثر نظرية التعلُّم التجريبيّ لكولب في تفعيل الممارسات التربوية في فصول قواعد اللغة الإنجليزية بوصفها لغةً أجنبية في قسم اللغة الإنجليزية، في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بالمملكة العربية السعودية، وتضمَّنت العيِّنة (٦٠) طالبًا، تمَّ تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتمَّ تدريس المجموعة التجريبية من خلال دورة الجوانب الأربعة لنظرية التعلُّم التجريبيّ: (الخبرة الملموسة – الملاحظة الانعكاسية – المفاهيم المجرَّدة – التجريب النشط)، بينما تمَّ تدريس المجموعة الضابطة وَفْقًا لطريقة التدريس التقليدية، وأثبتت نتائج الاختبار البَعْديّ تحسُّن تفاعل عيِّنة المجموعة التجريبية في مهارات القواعد بسبب تطبيق التعلُّم التجريبيّ، باعتباره أسلوبَ تعليم وتعلُّم مبتكَر، مع مراعاة تفضيلات التعلُّم لدى المتعلِّمين.

وسعت دراسة سلمان (٢٠٢٠) إلى تعرُّف أثر نموذج كولب في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الرابع الأدبيّ، وتمَّ استخدام المنهج التجريبيّ، وبلغ عدد أفراد العيِّنة (٥٢)، طالبةً بمحافظة ديالي في جمهورية العراق، تمَّ تقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبيةٍ بلغ عددها (٢٦) طالبةً، وضابطةٍ بلغ عددها (٢٦) طالبةً، وتمثَّلت أداة القياس في اختبار تحصيليٍّ تكوَّن من (٣٠) فِقرةً من نوع الاختيار من متعدِّد، وأظهرت النتائج وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا لصالح المجموعة التجريبية.

وهَدَفت دراسة حسونة (٢٠١٩) إلى تقصِّي أثر برنامج تدريبيٍّ قائم على نموذج كولب في تحسين الفاعلية الذاتية لدى معلِّمي اللغة الإنجليزية، وتمَّ إجراء الدراسة

على عيّنة مكوَّنة من (٥٤) معلّمًا ومعلّمة، واعتمدت الدراسة التصميم شِبْهَ التجريبيّ، ولتحقيق أهدافها؛ تَمَّ استخدام مقياس الفاعلية الذاتية، وأشارت في نتائجها إلى وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا في بُعْد الفاعلية الذاتية تَبعًا للبرنامج التدريبيّ باستخدام نموذج كولب، وعدم وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا في بُعد الفاعلية الذاتية تَبعًا للجنس والخبرة، والتفاعل بينهما، وعدم وجود فروق في جميع الأبعاد: (التخطيط للدرس- تنفيذ الدرس – تقييم تعلُّم الطلبة)، تبعًا لمتغيّر الجنس والخبرة، والتفاعل بينهما.

وسعت دراسة شحات (٢٠١٨) إلى تعرُّف فاعلية استخدام نموذج كولب للتعلُّم التجريبيّ في تدريس العلوم على التحصيل، وتنمية مهارات التفكير الناقد، والقيم العلمية، لدى تلاميذ الصف الثاني الإعداديّ، ذوي أنماط التعلُّم المختلفة، واعتمد البحث المنهج شِبْهَ التجريبيّ، وتكوَّنت عيّنة البحث من (٢٠٨) طالب وطالبة، تَمَّ توزيعهم عشوائيًّا على مجموعتين: تجريبيةٍ وضابطة، وتكوَّنت أدوات البحث من اختبار تحصيليّ، واختبار مهارات التفكير الناقد، ومقياس القيم العلمية، ومقياس أنماط التعلُّم، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطَيْ درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، في كلٍّ من التحصيل، ومهارات التفكير الناقد، والقيم العلمية، لتلاميذ عيّنة البحث ذَوي أنماط التعلُّم التقاربيّ، والتباعديّ، والاستيعابيّ، والتكيُّفيّ، لصالح المجموعة التجريبية، كما أكَّدت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية، ذاتِ دلالة إحصائية بين كلٍّ من التحصيل، ومهارات التفكير الناقد، والقيم العلمية، في التطبيق البَعديّ.

وهدفت دراسة عشرية (٢٠١٧) بتتبُّع أساليب التعلُّم بنموذج كولب، وعلاقتها بمهارة حلِّ المشكلات؛ لتنمية الموهبة القيادية لعيّنة من معلّمي الموهوبين بمرحلة

التعليم الأساسيّ بولاية الخرطوم، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استُخدم المنهج الوصفيُّ لعيّنة قصدية من المعلِّمين، بلغت (١٠٠) معلِّم ومعلِّمة، استجاب منهم (٨٠) معلِّمًا ومعلِّمة، واسُتخدِمت القائمة التي أَعَدَّها كولب ومكارثي للكشف عن أساليب التعلُّم، ومقياس حلِّ مهارة المشكلات، وتوصَّلت الدراسة في نتائجها إلى أن ثَمَّةَ علاقةً طردية ارتباطية دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠١,)، بين أساليب التعلُّم بنموذج كولب، ومهارة حلِّ المشكلات لتنمية الموهبة القيادية، كما توجد فروق دالَّة إحصائيًّا في استجابة المعلِّمين لأساليب التعلُّم المفضَّلة، ومهارة حلِّ المشكلات، تُعزى لمتغيِّر التدريب المتخصِّص لرعاية الموهوبين، والتأهيل التربويّ، بينما لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا تُعزى لمتغيِّر النوع.

وباستعراض البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحاليّة في مجالَيِ التدريس التأمُّليّ، ونموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ، وفي حدود ما تَمَّ الاطِّلاع عليه، يُلحَظ اهتمام الدراسات التي تناولت التدريس التأمُّليَّ بتعرُّف فاعليَّته في تنمية بعض المتغيِّرات؛ كمتغيِّر مهارة الكتابة الأدبية، كدراسة (حسنين، ٢٠٢٢). ومتغيِّر الأداء التدريسيّ (باعبد الله، ٢٠٢٢)، ومهارات الوعي الصوتيّ (محمد،٢٠٢١)، والتفكير الناقد (يوسف،٢٠١٨)، كما اهتمَّت دراسات أخرى بتعرُّف فاعلية برامجَ تدريبيةٍ قائمة على متغيِّرات متنوِّعة في تنمية المهارات والممارسات التأمُّلية (زهران، ٢٠٢٢)، أو تقصِّي واقع ممارسته وعلاقته ببعض المتغيِّرات (الحربي، ٢٠٢١؛ الخلف، ٢٠٢٠؛ الزهراني، ٢٠١٩).

بينما يُلحَظ على الدراسات التي استخدمت نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ توظيفُه لتنمية متغيِّرات مختلفة في مجال التعلُّم والتعليم (عبدالجواد، ٢٠٢٢؛ السبيعي، ٢٠٢٢؛ سلمان، ٢٠٢٠؛ شحات، ٢٠١٨)، أما دراسة (سعادة، ٢٠٢٢)،

فقدَّمت تحليلًا لنظرية كولب في التعلُّم الخبراتيّ وتطبيقاتها المدرسية، واهتمَّت دراسات أخرى بمجال التدريب في ضوء نموذج كولب الخبراتيّ (حسونة، ٢٠١٩).

وبالنظر إلى الدراسات السابقة، يتَّضِح أن غالبيَّتها تتَّفِق مع الدراسة الحاليَّة في استخدام المنهج التجريبيّ للإجابة عن أسئلتها، كما يتَّضِح أنه رغم تأكيدها أهميةَ تنمية مهارات التدريس التأمُّليّ، فإنه لم يَتِمَّ تناول تنميتها من خلال استخدام نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في مجال دراسات الخبرة الْمَيْدانية، لذا؛ تميَّزت الدراسة الحاليَّة بالربط بينهما في الارتقاء بأداء طلبة الخبرة الْمَيْدانية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتضمَّن هذا القسم وصفًا لإجراءات الدراسة، وتحديد منهجها، وعيِّنتها، ومتغيِّراتها، وتصميمها شِبْهِ التجريبيّ، وعرضًا لإجراءات إعداد موادِّها التعليمية، وأدواتها البحثية، وأساليب معالجة البيانات إحصائيًّا، وذلك على النحو الآتي:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي لقياس فاعلية البرنامج المقترح القائم على نموذج كولب للتعلم الخبراتي في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى طلاب الخبرة الميدانية في تخصص العلوم الشرعية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطلاب معلِّمي العلوم الشرعية في مقرَّر الخبرة الْمَيْدانية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية التابعة لجامعة الملك فيصل، الذين سجَّلوا المقرَّر في الفصل الدراسيّ الأوَّل من العام الجامعيّ ١٤٤٤هـ. والبالغ عددهم (٤٣) طالبًا، ونظرًا لمحدودية حجم المجتمع الأصلي فقد طبق الباحث بحثه على جميع أفراد المجتمع للخروج بنتائج أكثر صدقًا ودقة.

تصميم الدراسة:

التصميم المتَّبَع في الدراسة هو التصميم شِبْهُ التجريبيّ ذو المجموعة الواحدة، ذات التطبيقين: القَبْليّ والبَعديّ، والجدول (١) يوضّح تصميمه:

جدول (١): التصميم شِبْهُ التجريبيّ للدراسة

المجموعة	أدوات القياس قَبليًّا	المعالجة	أدوات القياس بَعديًّا
التجريبية	– اختبار الجانب المعرفيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ. – بطاقة ملاحظة الجانب الأدائيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ.	البرنامج التدريبيُّ	– اختبار الجانب المعرفيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ. – بطاقة ملاحظة الجانب الأدائيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ صمَّم الباحث عددًا من الأدوات والموادِّ البحثية، وهي:

أولًا: بناء قائمةِ مهارات التدريس التأمُّليّ اللازمة لطلاب الخبرة الْمَيْدانية:

أ– هَدَفُ القائمة:

هَدَفَت هذه القائمةُ إلى تحديد مهارات التدريس التأمُّليّ اللازمة لطلاب الخبرة الْمَيْدانية.

ب– مصادرِ بناء القائمة:

اعتَمَد الباحثُ في تصميم وتحديد قائمة مهارات التدريس التأمُّليّ اللازمة لطلاب الخبرة الْمَيْدانية على مجموعة من المصادر، وهي الدراسات والبحوث العلمية السابقة التي تناولت التدريس التأمُّليَّ، وأهداف مقرَّر الخبرة الْمَيْدانية.

ت- وَصْفُ القائمة:

توصَّل الباحثُ من خلال الخطوات السابقة إلى قائمة أوَّلية تضمَّنت ثلاث مهارات رئيسة، تشتمِلُ كلُّ مهارة منها على مجموعة من المهارات الفرعية المرتبِطة بالتدريس التأمُّليِّ.

جدول (٢): قائمة أوَّلية بمهارات التدريس التأمُّليِّ اللازمة لطلاب الخبرة الْمَيْدانية

م	المهارات الرئيسة	عدد المهارات الفرعية
١	تقييم وملاحظة الخبرة التدريسية	٩
٢	إعادة تشكيل المفاهيم في الخبرة التدريسية	٨
٣	الممارسة التدريسية التجريبية النشطة	٩
	المجموع	**٢٦**

ث- تحكيم القائمة:

عُرضت القائمة في صورتها الأوَّلية على سبعة من الخبراء والمختصِّين في المناهج وطرق التدريس؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم في التوصُّل إلى القائمة النهائية، وطُلب منهم إبداء الرأي حول: مدى مناسبة كلِّ مهارة رئيسة لطلاب الخبرة الْمَيْدانية، وانتماء المهارات الفرعية للمهارة الرئيسة، ووضوح صياغة المهارة، وتعديل ما يرونه مناسبًا لتجويد هذه القائمة، ثم تَمَّ تفريغ البيانات، وحساب الوزن النسبيِّ لكلِّ مهارة؛ وذلك للاحتكام إلى هذه النِّسب في استبعاد ما لم تحقِّق المعيار العلميَّ لبقائها، ويمثّل المعيار في المهارات التي حَظِيت بنسب اتِّفاق بين المحكَّمين لا تقلُّ عن (٨٠٪)، كما قام الباحث بإجراء بعض التعديلات اللازمة في ضوء ملحوظات المحكَّمين وآرائهم، وقد بلغ عدد المهارات في صورتها النهائية (٢١) مهارةً فرعية تَنْضوي تحت المهارات الثلاث الرئيسة، كما يوضِّحها الجدول (٣).

جدول (٣): قائمة مهارات التدريس التأمُّليّ اللازمة لطلاب الخبرة الْمَيْدانية في صورتها النهائية

م	المهارة الرئيسة	عدد المهارات الفرعية
١	تقييم وملاحظة الخبرة التدريسية	٧
٢	إعادة تشكيل المفاهيم في الخبرة التدريسية	٧
٣	الممارسة التدريسية التجريبية النشطة	٧
	المجموع	**٢١**

ثانيًا: بناء البرنامج التدريبيّ المقترح: حيث تَمَّ إجراء الآتي:

– تحديدُ الهَدَف من البرنامج التدريبيّ:

هَدَف البرنامج إلى تنمية مهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلبة الخبرة الْمَيْدانية، باستخدام أُسس ومبادئ ومراحل نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ.

– تحديد مصادر بناء البرنامج التدريبيّ:

تَمَّ بناء مادَّة البرنامج باستعراض البحوث، والدراسات السابقة، والأدبيَّات ذات الصلة ببناء البرامج التدريبية، ومهارات التدريس التأمُّليّ، بالإضافة إلى الأدبيَّات والدراسات ذات الصلة بنموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ.

– تحديدُ أُسس إعداد البرنامج التدريبيّ:

من خلال استقراء الإطار النظريّ للبحث الحاليّ، والأدبيَّات والبحوث والدراسات التي تناولت أُسس توظيف نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في البرامج التدريبية، تَمَّ تحديد الأُسس التالية للبرنامج:

- التعلُّم من خلال البرنامج التدريبيّ القائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ يعزِّز من تعلُّم المتدرّبين ودافعيتهم، ويركِّز على إشراكهم في العملية التعليمية.
- إقامة بيئة تعلُّم ملائمة، تراعي الفروق الفردية بين المتدرّبين، من حيث الأداء المهاريُّ، والأفكار، والخبرات الحياتية، وتقدير الآخرين.

- إتاحة المجال أمام المتدرّبين ليكونوا مسؤولين عن تعلُّمهم، وذلك من خلال معرفتهم بكيفية التعلُّم، والمهارات المطلوبة، التي تؤدِّي إلى نتائجَ إيجابيةٍ.
- إدراك المعلومات يبدأ من الخبرات الحسِّية، وينتهي بالمفاهيم المجرَّدة، كما تبدأ معالجة المعلومات من الملاحظة التأمُّلية، وتنتهي بالتجريب الفعَّال.
- عملية التعلُّم من خلال البرنامج شاملة متكاملة؛ للتوافق مع العالم الخارجيّ، فالتعلُّم ليس نتاجًا للإدراك؛ بل يشمل الأداء المتكامل للمتدرِّب.
- تُعَدُّ الخبرة في دورة التعلُّم الخبراتيّ لكولب، أُولى مراحل التعلُّم، ولا يمكِن للتعلُّم أن يَحصُل بدون تأمُّل، ويجب أن يرتبط التأمُّل بالفعل، فالممارسة التأمُّلية تجمع بين النظرية والتطبيق، والفكر والفعل، وهي حوار بين التفكير والعمل عَبْرَ أكثرَ من مهارة.
- ربط مفهوم التعلُّم الخبراتيّ بمفهوم التدريس التأمُّليّ، حيث يعتمد على تحليل المعلِّم تجربتَه التدريسية الخاصَّة به؛ لتحسين طريقة تعليمه وتعلُّمه؛ مما يَكسِبُه الخبرة والوعيَ الذاتيَّ.
- الممارسة التأمُّلية تستند إلى التعلُّم الخبراتيّ، الذي يُعَدُّ جزءًا من مفهوم التعلُّم بالعمل، المستنِد إلى نظرية اقتصادية تتبنَّى موضوع تطوير قابلية العاملين لتحسين إنتاجهم عن طريق الأداء والممارسة.
- تشكِّل نظرية التعلُّم الخبراتيّ أساسًا للتوجُّه نحو التعليم والتعلُّم بوصفهما عمليةً مستمرَّة مدى الحياة.
- وَفْقًا لنموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ، يتطلَّب التعلُّم الأكثر فاعليةً أربعَ مهارات تعلُّم مختلفة، هي: الخبرة الملموسة، والملاحظة الانعكاسية، والمفاهيم المجرَّدة،

والتجريب النشِـــط، وتنتظم في دورة تعلُّم، تتطلَّب من المتدرِّب أربعة أدوار للتحوُّل بين المهارات.

- التعلُّم من خلال البرنامج عملية شمولية، تتضـــمَّن جميع جوانب المتدرِّب العاطفية، والإدراكية، والسلوكية.

- تحديد محتوى البرنامج التدريبيّ:

وذلك من خلال الموضوعات التي يوضِّحها الجدول (٤):

جدول (٤): محتوى البرنامج التدريبيّ

القسم	وصف المحتوى
القسم الأول: التعريف بالبرنامج	يتضمَّن مقدِّمة نظرية عن نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ، والتدريس التأمُّليّ ومهاراته، وعرضًا لمحتوى البرنامج، والتعريفات الإجرائية، والأساليب والإستراتيجيات التدريبية المقترحة، وأساليب التقويم، وتعليمات المتدرِّب، ودَوره.
القسم الثاني: أنشطة الجلسات التدريبية	يتضمَّن أنشطة الجلسات التدريبية، حيث يركِّز كلُّ نشاط على أهداف إجرائية معرفية ووِجدانية وسلوكية، وتقديم توجيهات للمتدرِّبين حول كيفية تنفيذ نشاطات الجلسات التدريبية.
القسم الثالث: المحتوى التدريبيُّ	تتضمَّن المادَّة العلمية لجلسات البرنامج ما يأتي: - مدخل نظريٌّ حول نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ: ويهتمُّ بتوضيح مفهومه، وأهميته، والنظريات التي يستند عليها، وأساسه النظريّ، ومراحله، وتوظيفه في مجال التدريب. - مدخل نظريٌّ حول التدريس التأمُّليّ: ويهتمُّ بتوضيح مفهومه، وأهميته، ودوره في تنمية الاتِّجاه نحو مهنة التدريس، وأُسسه، وبعض نماذجه. - مهارات التدريس التأمُّليّ: وتتضمَّن توضيحًا لمهارات التدريس التأمُّليّ التي تَمَّ التوصُّل إليها في الدراسة الحاليَّة، وكيفية تنميتها من خلال البرنامج التدريبيّ للبحث الحاليّ، وما تتضمَّنه من أُسس، وتتطلَّبه من إجراءات؛ ليؤدِّيَ المتدرِّب دوره في تعلُّم وتعليم مهارات التدريس التأمُّليّ.

- تحديد طرق وإستراتيجيات التدريب:

استُخدمت مجموعة طرق رُوعِي مناسبتها للمتدرِّبين، وموضوعات الجلسات التدريبية، والإمكانات المتاحة، والزمن المخصَّص للتدريب، حيث تضمَّنت طرقًا

واستراتيجياتٍ نظريةً؛ كالمحاضرات، والمناقشة والحوار، والعصف الذهنيّ، وأخرى عملية؛ كحلِّ المشكلات، والتعلُّم التعاونيّ.

- **تحديد أنشطة التدريب:**

تنوَّعت الأنشطة ما بين أنشطة فردية، وأنشطة مجموعات، وكذلك صنِّفت بحسب الهدف إلى أنشطة فكرية تَهدُف إلى تنمية الجانب المعرفيّ للمتدرِّبين في المجال المهاريّ للتدريس التأمُّليّ المستهدَف، إلى جانب أنشطة عملية تَهدُف إلى تدريبهم على تطبيق نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ.

- **تحديد وسائل التدريب:**

استُخدمت مجموعة من وسائل التدريب التي تُسهم في تحقيق أهدافه، وهي وسائلُ تتَّسِم بمجموعة من المواصفات المعيارية، التي تراعي الفروق الفردية بين المتدرِّبين، وارتباطها بالخبرات التعلُّمية في الحياة، ومنها العروضُ الْمَرئية، ووسائل التعلُّم الإلكترونية.

- **تحديد أساليب وأدوات التقويم:**

وتمثَّل التقويم القَبْليُّ في تطبيق اختبار الجانب المعرفيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ، وبطاقة الملاحظة، في حين تضمَّن التقويم التكوينيُّ الذي يصاحب الأداء، ويَهدُف إلى تصحيح المسار في أثناء عملية التدريب عدَّةَ أساليبَ للتقويم الذاتيّ، أو الأقران، أو التقويم من قِبَل المدرِّب، وباستخدام أدوات كالملاحظة، وسلالم التقدير، وقوائم الرصد، بينما تمثَّل التقويم الختاميُّ في تطبيق أدوات البحث بَعْديًّا، وكذلك نموذج لتقييم المدرِّب وبيئة التدريب؛ بُغْيةَ الإفادة منها في تطوير البرنامج.

- تحديد المدَّة الزمنية للبرنامج:

وتضمَّن جلسة تمهيدية، و(٨) جلسات تدريبية، بواقع (٤) ساعات للجلسة، وجلستينِ لتطبيق الاختبار وبطاقة الملاحظة بواقع (ساعة واحدة)، قبل تنفيذ التجربة وبعدَها.

- الضبط العلميُّ للبرنامج:

للتأكُّد من صلاحيته لِما وُضِع له؛ تَمَّ عرضه على ثمانية محكَّمين من الخبراء والمختصِّين في المناهج وطرق التدريس، ثم أُجرِيت - بناءً على ملحوظاتهم - التعديلاتُ اللازمة، وأصبح البرنامج جاهزًا للتطبيق.

ثالثًا: بناء اختبار الجانب المعرفِيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ: وذلك عَبْرَ الإجراءات التالية:

- تحديدُ الهَدَف من الاختبار:

هَدَف الاختبار إلى قياس مستوى اكتساب المعرفة النظرية ذات الصلة بمهارات التدريس التأمُّليّ لدى عيّنة البحث.

- تحديد مصادر بناء الاختبار:

استعان الباحث بعدد من المصادر لبناء هذا الاختبار، وهي قائمة مهارات التدريس التأمُّليّ التي تَمَّ التوصُّل إليها في البحث الحاليّ، وبعضُ الأدبيَّات والدراسات ذات الصلة، وأهداف الخبرة الْمَيْدانية في التعليم الجامعيّ.

- وصف الاختبار:

تَمَّ إعداد الاختبار في صورته الأوَّلية، وتكوَّن من (٢١) فِقرةً، من نوع الاختيار من متعدِّد، موزَّعةً على المهارات الثلاث الرئيسة لقائمة مهارات التدريس التأمُّليّ التي تَمَّ التوصُّل إليها في البحث الحاليّ، حيث يَحصُل الطالب على درجة موزَّعة من (٠-

١)، لكلٍّ مُفرَدة من مفردات الاختبار، وتكون الدرجة الكلية عبارةً عن مجموع درجات الطالب على أبعاد الاختبار.

– بناء الاختبار في صورته الأوَّلية:

حيث تَمَّ وضع تعليمات الاختبار، وصياغة مفرَداته بصورة أوَّلية، وبعد صياغة مفرداته، تمَّت إعادة قراءتها بعد فترة زمنية للتخلُّص من نتائج الألفة، خاصَّةً من جانب أثرها في الصياغة اللُّغوية، وصعوبة الأسلوب، وعدم وضوح بعض الاستجابات.

– الضبط العلميُّ والإحصائيُّ للاختبار، وصلاحيته للتطبيق: وذلك عَبْرَ المراحل الآتية:

المرحلة الأولى: التحقُّق من صدق الاختبار:

لضمان تحقُّق الصدق الظاهريّ للاختبار؛ عُرِض في صورته الْمَبْدئية على سبعة من المحكَّمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم؛ لإبداء الرأي حول: (وضوح صياغة المفرَدة، وانتماء المفردة للمهارة الرئيسة، وقياس المفردة للمهارة الفرعية، وإضافة أو حذف أو تعديل أو دمج ما يرونه مناسبًا)، وقد تراوحت نسب الاتِّفاق بين المحكَّمين على أعلى مفردات الاختبار بين (٨٠-١٠٠٪)، وقد اقترح المحكَّمون استبدال سبعة أسئلة موضوعية بالأسئلة المفتوحة، وأُجرِيت التعديلات، وأصبح الاختبار في صورته النهائية صالحًا للتطبيق على المجموعة الاستطلاعية.

المرحلة الثانية: التجربة الاستطلاعية للاختبار، وحساب ضوابطه الإحصائية:

وذلك عبر التجربة على عيِّنة استطلاعية من طلاب الخبرة الْمَيْدانية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، في الفصل الدراسيِّ الثاني من العام الجامعيِّ

١٤٤٣هـ، وعددُها (٢٩) طالبًا، وفي ضوء درجات العيّنة الاستطلاعية أَمكَن تحقيق الأهداف الآتية:

- **زمن الاختبار:**

حيث بلغ الزمنُ اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار (٤٠) دقيقةً؛ أي: ما يقارب محاضرة دراسية كاملة.

- **حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:**

بعد استخدام المعادلات الإحصائية لحساب معامل السهولة والصعوبة للاختبار، تراوحت نسبة السهولة بين (٠,٢٥-٠,٨٠)، وذلك يُشير إلى أن الاختبار يتَّسِم بقدر متوازن من السهولة والصعوبة، ويمكِن تطبيقه على عيّنة البحث.

- **حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار:**

تَمَّ حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار، وتراوح بين (٠,٢٦-٠,٧٩)؛ مما يدلُّ على أن الاختبار يميّز بين الطلاب المتفوّقين، والأقلِّ في درجة التحصيل في الاختبار.

- **حساب ثبات الاختبار:**

وقد تمَّ حسابُ ثبات الاختبار عن طريق الأساليب الإحصائية التالية:

- **أولًا:** استخدامُ مُعامِل ثبات كودر – ريتشارسون (Kuder-Richardson): وذلك باستخدام بَرْنَامَج التحليل الإحصائيّ للبيانات (SPSS)، حيث وجِد أن قيمة معامل الثبات (٨٧٪)، وهذه النِّسبة تُشير إلى أن الاختبار يتمتَّع بدرجة عالية من الثبات.

- **ثانيًا:** التجزئة النِّصفية (Spearman-Brown Prophecy): وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٨٦٪)، وهذه النسبة تُشير إلى أنه يمكِن الوثوقُ بالاختبار عند تطبيقه على عيّنة الدراسة، والجدول (٥) يوضِّح مُعامِلَ ثبات الاختبار:

جدول (٥): مُعامِلُ ثبات اختبار الجانب المعرفيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ

معامل الثَّبات	ثبات كودر– ريتشارسون	ثبات التجزئة
الثبات الكليُّ للاختبار	٠,٨٦٧٢	٠,٨٦١١

رابعا: تصميم بطاقة ملاحظة الجانب الأدائيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ:

– تحديد هدف ومصادر إعداد البطاقة:

قياس مستوى ممارسة مهارات التدريس التأمُّليّ لدى عيّنة البحث، وذلك بالرجوع إلى الأدبيَّات والدراسات والبحوث ذات الصلة، وفي ضوء قائمة مهارات التدريس التأمُّليّ الْمُعَدَّة، وبعد إعداد البرنامج التدريبيّ.

– إعداد بطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأمُّليّ:

في ضوء ما سبق، تَمَّ إعداد بطاقة أوَّلية تتضمَّن ثلاث مهارات رئيسة، يَتْبَع كلًّا منها مجموعةُ مهارات فرعية.

– الضبط العلميُّ للبطاقة وصلاحيتها للتطبيق:

تَمَّ عرضها في صورتها الأوَّلية على ثمانية من الخبراء والمختصِّين في المناهج وطرق التدريس؛ لإبداء الرأي حول: (شمولية البطاقة لمهارات التدريس التأمُّليّ، وانتماء المهارات الفرعية إلى المهارات الرئيسة)، وفي ضوء الملحوظات المقدَّمة، والتعديلات في ضوئها، تَمَّ التوصُّل إلى الصورة النهائية للبطاقة.

– حساب ثبات بطاقة الملاحظة:

تَمَّ استخدام نسبة اتِّفاق الملاحظين، بالاشتراك مع أحد الزملاء في تخصُّص المناهج وطرق التدريس، حيث تَمَّ تطبيق البطاقة على عيّنة من طلاب التدريب الْمَيْداني في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، في الفصل الدراسيّ الثاني للعام الجامعيّ ١٤٤٣هـ، مكوَّنة من (٩) متدرِّبين في ثلاثة أسابيعَ متتاليةٍ، وتَمَّ حساب نسبة

الاتِّفاق حيث بلغت (٨٤,٤٩)، وهذه نسبة مقبولة تدلُّ على ارتفاع ثبات البطاقة المستخدَمة في قياس مستوى الجانب الأدائيِّ لمهارات التدريس التأمُّليِّ.

– السُّلَّم الكمِّيُّ لبطاقة الملاحظة لتقدير الدرجات على الأداء:

تَمَّ تحديد أسلوب تسجيل الملاحظة وتقدير درجات الأداء، حيث تَمَّ تحديد (٤) خانات لكلِّ مهارة فرعية تمثِّل درجة إنجاز الأداء، مقدَّرةً تقديرًا كمِّيًّا، وهي: (٣) درجات، إذا حقَّق المتدرِّب الأداء بدرجة كبيرة وتامَّة، و(درجتان)، إذا حقَّق المتدرِّب الأداء بدرجة متوسِّطة، و(درجةٌ)، إذا حقَّق المتدرِّب الأداء بدرجة مقبولة، و(صفر)، إذا لم يؤدِّ المتدرِّب المهارة مطلَقًا.

تطبيق أدوات الدراسة وتجربتها:

بعد الانتهاء من بناء أدوات الدراسة، قام الباحث بتدريب المجموعة التجريبية، في الفصل الدراسيِّ الأوَّل من العام الجامعيِّ ١٤٤٤هـ، وتضمَّنت تجربة الدراسة تطبيق الأدوات قَبْليًّا: (الاختبار المعرفيُّ لمهارات التدريس التأمُّليِّ، بطاقة ملاحظة الجانب الأدائيِّ لتلك المهارات)، ومن ثمَّ تنفيذ البرنامج التدريبيِّ، يَلِيه تطبيق الأدوات بَعْديًّا، حيث يستغرق التدريب والتطبيق (١٠) أسابيعَ من الفصل الدراسيِّ الأوَّل.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدام اختبار (T) للعيِّنات المرتبطة (Paired – Sample T-test)؛ لدلالة الفرق بين التطبيقين: القَبْليِّ والبَعْديِّ، لأداء المجموعة في كلِّ أداة، وحساب (Eta Squared)؛ لقياس حجم تأثير البرنامج التدريبيِّ المقترح.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

هَدَف هذا القسم إلى عرض وتفسير نتائج الدراسة التي تَمَّ التوصُّل إليها في ضوء المعالجة الإحصائية لبيانات التطبيق، وستُعرَض النتائج وتفسَّر وتناقَش، وصولًا لتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ذلك.

وسيَعرِض الباحث النتائجَ مرتَّبةً وَفْقَ تسلْسُل أسئلة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

الإجابة عن السؤال الأوَّل من أسئلة الدراسة، الذي نصُّه:

ما مهاراتُ التدريس التأمُّليِّ اللازمةُ لطلاب الخبرة الْمَيْدانية؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحثُ بمجموعة من الإجراءات التي سَبَق تفصيلُها في الدراسة، ومن خلالها تمَّ التوصُّل إلى قائمة بمهارات التدريس التأمُّليِّ اللازمة لطلاب الخبرة الْمَيْدانية، والتي يتَّضِح تفصيلُها في الجدولِ (٦):

جدول (٦): قائمة مهارات التدريس التأمُّليِّ اللازمة لطلاب الخبرة الْمَيْدانية (الصورة النهائية)

م	المهارة الرئيسة		المهارات الفرعية
١	تقييم وملاحظة الخبرة التدريسية	١	تحديد المشكلة في الممارسة التدريسية
		٢	تقسيم كلِّ عنصر من عناصر خُطَّة الدرس في ضوء معايير جودة هذه العناصر
		٣	تنويع المصادر في معرفة الممارسات التدريسية ونواتجها
		٤	تكوين وبناء المعنى في توضيح حقيقة فَهْم المعرفة التدريسية
		٥	الاستقصاء وتركيز الملاحظة في مجالات الممارسة التدريسية
		٦	تحديد مجالات القصور والتناقض بين الأفعال التدريسية ونواتج التعلُّم
		٧	التحكُّم في العوامل المؤثِّرة في التدريس
م	المهارة الرئيسة		المهارات الفرعية
٢	إعادة تشكيل المفاهيم في الخبرة التدريسية	١	ربط النظرية بالممارسة، والبحث في المفاهيم والأفكار والنواتج
		٢	إعادة تطوير المفاهيم بمشاركة مجموعات تأمُّلية
		٣	تخطيط الافتراضات الجديدة حول المفاهيم البديلة

م	المهارة الرئيسة		المهارات الفرعية
		٤	توليد المفاهيم الجديدة، والمرونة في استخدامها
		٥	تقييم الموقف التعليميّ في ضوء المفاهيم الجديدة
		٦	رفع فرص تعلُّم المفاهيم للطلاب داخل الصفِّ الدراسيِّ
		٧	تناول المفاهيم بطريقة تحليلية ناقدة لتعميق فَهْم المتعلِّم
م	المهارة الرئيسة		المهارات الفرعية
٣	الممارسة التدريسية التجريبية النشِطة	١	الملاحظة الذاتية للتجربة التدريسية الشخصية بوصفه ممارسًا وناقدًا للخبرة
		٢	ملاحظة وجمع معلومات عن تجربة الممارسة التدريسية الجديدة
		٣	تطبيق الخبرات التدريسية في سياقات مختلفة
		٤	إصدار حكم بشأن أثر الخبرات الجديدة في تحقيق أهدافها
		٥	تصميم دورة التعلُّم وَفْقًا لنموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ
		٦	تطبيق معايير أداء الممارسات التدريسية الجيِّدة
		٧	التغذية الراجعة المرَكَّزة المحافظة على الاستمرار في التحسُّن

وبناءً على الجدول (٦)؛ يتَّضِح أن عدد مهارات التدريس التأمُّليِّ اللازمة لطلاب الخبرة الْمَيْدانية، بلغ (٢١) مهارةً فرعية، موزَّعةً على (٣) مهارات رئيسة.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، الذي نصُّه:

ما البرنامج التدريبيُّ المقترح القائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ لتنمية مهارات التدريس التأمُّليِّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ قدَّم الباحث فيما سبق من الدراسة عرضًا مفصَّلًا لخطوات بناء البرنامج التدريبيِّ المقترح القائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ؛ لتنمية مهارات التدريس التأمُّليِّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية في جامعة الملك فيصل، بدايةً من تحديد مصادر بنائه، وأُسسه، وتوضيح مكوِّناته، وصولًا إلى إجراءات ضبط البرنامج، وصلاحيته للتطبيق على عيِّنة الدراسة.

الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، الذي نصُّه:

ما فاعليةُ البرنامج التدريبيّ القائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية الجانب المعرفيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، وللتعرُّف على دلالة الفرق، وحجم الفاعلية بين التطبيقين: القَبْليّ والبَعْديّ، لأداة البحث (اختبار الجانب المعرفيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ)؛ تَمَّ التحقُّق من صحَّة فرضه الأوَّل، وكانت النتائج على النحو الآتي:

- التحقُّق من صحَّة الفرض الأول، وينصُّ على أنه:

"لا يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا بين متوسِّطَيْ درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القَبْليّ والبَعْديّ، في اختبار الجانب المعرفيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ".

وللتحقُّق من صحة الفرض السابق؛ استُخدم اختبار "ت" للعيّنات المرتبطة الواحدة (Paird Sample T test)؛ وذلك لتحديد دلالة الفرق واتِّجاهه بين متوسِّطَيْ درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القَبْليّ والبَعْديّ للاختبار، إضافةً إلى مربَّع إيتا " Eta Saqured"؛ لتعرُّف حجم تأثير البرنامج المقترح. والجدول (٧) يوضِّح نتائج التحليل:

جدول (٧): قيمة اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسِّطَيْ درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القَبْليّ والبَعْديّ، في اختبار الجانب المعرفيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ

المتغيّرات المهارات الرئيسة	قبلي		بعدي		درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربَّع إيتا	حجم التأثير
	م	ع	م	ع					
المهارة (١)	٦٠.	٧٠,١	٧٥,٧	١٠.	٤٢	١٥.	٠٠٠١,٠	٧٠١,٠	كبير
المهارة (٢)	٩٠.	٤٠,١	٩٠,٩	١٠.	٤٢	١٧.	٠٠٠١,٠	٧١٧,٠	كبير
المهارة (٣)	٩٠.	٤٤,١	٢٤,٨	٠٠.	٤٢	١٩.	٠٠٠١,٠	٧٠٣,٠	كبير
المجموع	٢٤٠.	٨١,٤	٥٥٠.	٢٠.	٤٢	٠٣٣	٠٠٠١,٠	٧١١,٠	كبير

تُشير نتائج الجدول (٧) إلى رفض الفرض الصفريّ، وقبول الفرض البديل؛ حيث أشارت نتائج التحليل إلى وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى (0001.0)، في متوسِّط الدرجة الكلية لاختبار الجانب المعرفيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ، وعلى مستوى المهارات الفرعية للاختبار بين أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين: القَبْليّ والبَعْديّ، وكان حجم تأثير البرنامج التدريبيّ في التطبيق البَعْديّ كبيرًا؛ حيث بلغ (711.0%).

الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، الذي نصُّه:

ما فاعليةُ البرنامج التدريبيّ القائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية الجانب الأدائيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، ولتعرُّف دلالةِ الفرق، وحجم الفاعلية بين التطبيقين: القَبْليّ والبَعْديّ، لأداة الدراسة (بطاقة ملاحظة الجانب الأدائيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ)؛ تَمَّ التحقُّق من صحَّة فرضه الثاني، وكانت النتائج على النحو الآتي:

– التحقُّق من صحَّة الفرض الثاني، وينصُّ على أنه:

"لا يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا بين متوسِّطَيْ درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القَبْليّ والبَعْديّ، في بطاقة ملاحظة الجانب الأدائيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ".

وللتحقُّق من صحَّة الفرض؛ استُخدم اختبار "ت" للعيّنات المرتبطة الواحدة (Paird Sample T test)؛ لتحديد دلالة الفرق واتِّجاهه بين متوسِّطَيْ درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القَبْليّ والبَعْديّ لبطاقة الملاحظة، ومحاورها الفرعية، إضافةً إلى مربَّع إيتا "Eta Saqured"؛ لتعرُّف حجمِ تأثير البرنامج المقترح. والجدولُ (٨) يوضِّح نتائج التحليل الإحصائيّ:

جدول (٨): قيمة اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسِّطَيْ درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القَبْليِّ والبَعْديِّ، في بطاقة ملاحظة الجانب الأدائيِّ لمهارات التدريس التأمُّليِّ

المتغيّرات الرئيسة	قبلي		بعدي		درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربَّع إيتا	حجم التأثير
	م	ع	م	ع					
المهارة (١)	٢٧,٣٣	٣٠,١	٥٥,٦٩	٢١,١٨	٤٢	١٩٥,١٣	٠٠٠١,٠	٥٩٢,٠	متوسِّط
المهارة (٢)	٨٥,١٧	٩٢,٠	٣٥,٣٤	٢٦,٩	٤٢	٥٨٦,٩	٠٠٠١,٠	٥٤٠,٠	متوسِّط
المهارة (٣)	٣٥,٦	٤٨,٠	٨٥,١١	٢٧,٥	٤٢	٢٦٣,١١	٠٠٠١,٠	٥٦٥,٠	متوسِّط
الدرجة الكلية	٩٧,٦٢	٢٣,٤	٧٥,١١	٩١,٣١	٤٢	٨٧٧,١١	٠٠٠١,٠	٥٨٣,٠	متوسِّط

تُشير نتائج الجدول (٨) إلى رفض الفرض الصفريِّ، وقبول الفرض البديل؛ حيث أشارت نتائج التحليل إلى وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0001.0)، في متوسِّط الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائيِّ لمهارات التدريس التأمُّليِّ، وعلى مستوى الأبعاد الفرعية لبطاقة الملاحظة بين أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين: القَبْليِّ والبَعْديِّ، وكانت الفروق في اتِّجاه التطبيق البَعديِّ، وكان حجم تأثير البرنامج التدريبيِّ للتطبيق البَعْديِّ متوسِّطًا؛ حيث بلغ (583.0%).

تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج التحليل الكمِّيِّ، عند التحقُّق من صحَّة فروض الدراسة، وجودَ فرق دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0001.0) بين متوسِّطَيْ درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القَبْليِّ والبَعْديِّ، في اختبار تحصيل الجانب المعرفيِّ لمهارات التدريس التأمُّليِّ، وبطاقة ملاحظة الجانب الأدائيِّ لتلك المهارات، لصالح التطبيق البَعديِّ.

بَيْدَ أنه في ضوء أساليب الدلالة العملية (دلالة الأهمية أو حجم الأثر)، فإن وجود هذا الفرق لا يدلُّ على وجود أثر فاعل للبرنامج في تنمية تلك المهارات، لذا؛ تَمَّ

حساب الدلالة العملية لنتائج الأداتين عبر تطبيق مربَّع إيتا (Eta Squared)؛ لتحديد درجة أهمية النتيجة التي ثبت وجودها إحصائيًّا.

وبحساب حجم تأثير البرنامج في نتائج المجموعة التجريبية في درجات التطبيقين: القَبْليِّ والبَعْديِّ، في اختبار تحصيل مهارات التدريس التأمُّليِّ، كان حجم التأثير العامِّ للبرنامج كبيرًا؛ حيث بلغ (0.711%)، وكذلك بلغت قوَّة تأثير البرنامج في تنمية جميع مهاراته الفرعية.

ويمكِن عَزْوُ تقدُّم المتدرِّبين في نتائج اختبار الجانب المعرفيِّ لمهارات التدريس التأمُّليِّ إلى أسباب عدَّة؛ منها أن الجانب المعرفيَّ للبرنامج تضمَّن اكتساب المتدرِّبين معرفةً نظرية وإجرائية ذاتَ صلة بالمهارات المستهدَفة، ووعي المتدرِّبين بأهمية تلك المهارات، وتأثُّرهم بواقع ممارستها فعليًّا، بالإضافة إلى فعالية الفلسفة والأُطر الفكرية التي استند عليها البرنامج التدريبيُّ؛ مما أدَّى إلى توضيح إجرائيٍّ عميق لكيفية تفعيل مهارات التدريس التأمُّليِّ في ضوء نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيِّ، كما كان لعملية التأمُّل التشاركية لدى المتدرِّبين، ودورِ التعلُّم الخبراتيِّ في الممارسة الناقدة، دورٌ بارز في تقدُّم النتائج.

وبحساب حجم تأثير البرنامج التدريبيِّ في نتائج المجموعة التجريبية، في درجات التطبيقين: القَبْليِّ والبَعْديِّ لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائيِّ لمهارات التدريس التأمُّليِّ، كان حجم التأثير العامِّ متوسِّطًا؛ حيث بلغ (0.583%)، وكذلك كانت قوَّة تأثير البرنامج في تنمية المهارات الفرعية متوسِّطةً، ويمكِن عَزْوُ تفسير تقدُّم نتائج المجموعة التجريبية في بطاقة الملاحظة إلى ما يلي:

- تدريب طلاب الخبرة الْمَيْدانية باستخدام البرنامج القائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيِّ قد أتاح التطبيق الفعليَّ للخطوات والمراحل التي تلقَّوْها؛ مما قد أتاح

تيسير الإجراءات وترسيخها في ذهن المتدرّبين، وبهذا تَمَّ تدريب طلاب الخبرة الْمَيْدانية بطريقة شاملة، وذات أثر فاعل، أدَّت إلى نموٍّ الجانب المهاريّ المرتبط بالبرنامج التدريبيّ.

- وعيُ وإدراك متدرّبي الخبرة الْمَيْدانية لمهارات التدريس التأمُّليّ في الواقع العمليّ، واستخدام المتدرّبين لطُرق ومصادرَ مختلفةٍ؛ مثل: تقييمات الأقران، والخبرة التحصيلية، بالإضافة إلى أن التدريس التأمُّليَّ عملية يقوم من خلالها المتدرّب ببناء وَعْيِه الذاتيّ، وتقييم سلوكياته باستمرار؛ بهدف التطوير المهنيّ المستمرّ، كما أسهم البرنامج في ملاحظة وتحليل الخبرة التدريسية الواقعية، وتحديد مجالات القصور، والتناقض بين المعتقدات والأفعال، أو بين الأفعال ونواتج التعلُّم.

وتتَّفِق هذه النتيجة مع نتائج عدد من البحوث السابقة، التي أكَّدت فاعلية نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية المهارات والمفاهيم التي تَدعَم التدريس لدى المعلِّمين والمتدرّبين؛ مثل دراسة كلٍّ من: (عبدالجواد، ٢٠٢٢؛ السبيعي، ٢٠٢٢؛ يوسف، ٢٠١٨)، وفاعليته في تنمية الممارسات التدريسية، والفاعلية الذاتية، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التدريس التأمُّليّ (النبوي وآخرون، ٢٠٢٠؛ جاد الحق، ٢٠٢٠؛ حسونة، ٢٠١٩؛ شحات، ٢٠١٨)، حيث تبيَّن من واقع تطبيق تجربة البحث أن تصميم البرنامج المقترح اتَّسَم بجوانبَ إيجابيةٍ تمثَّلت في أنه أسهم في تكوين بِنيَة معرفية ومهارية لدى المتدرّبين.

الخاتمة والتوصيات والمقترحات:

طُبقت الدراسة الحالية التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبيٍّ مقترَح قائمٍ على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية مهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية؛ على أربعة مراحل بحثية، تمثلت الأولى في تحديد مهارات التدريس التأملي اللازمة لطلاب الخبرة الميدانية، وتوصلت الدراسة إلى قائمة بتلك المهارات، ضمت (٢١) مهارةً فرعية، موزَّعةً على (٣) مهارات رئيسة. وفي المرحلة الثانية تم بناء البرنامج التدريبي المقترح، وتم تحديد أسسه وخطواته، وصولا إلى إجراءات ضبطه وصلاحيته للتطبيق. وفي المرحلة الثالثة تم التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على نموذج كولب للتعلم الخبراتي في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التدريس التأملي لدى عينة الدراسة؛ ومن خلال التحقق من صحة الفرض الأول للدراسة أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى وجود فرق دال إحصائيا في متوسط الدرجة الكلية لاختبار الجانب المعرفي لمهارات التدريس التأملي، وكان حجم تأثير البرنامج كبيرا حيث بلغ (٧١١٪). وفي المرحلة الرابعة تم التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التدريس التأملي لدى عينة الدراسة؛ وذلك من خلال التحقق من صحة الفرض الثاني للدراسة، وأشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيا في متوسط الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التدريس التأملي، وكان حجم تأثير البرنامج في التطبيق البعدي متوسطا حيث بلغ (٥٨٣٪). ويتضح من النتائج السابقة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على نموذج كولب للتعلم الخبراتي في تنمية الجانب المعرفي والأدائي لمهارات التدريس التأملي لدى طلاب الخبرة الميدانية.

تَوصيَات الدراسة:

في ضَوء ما تمَّ التوصُّل إليه من نتائجَ، يوصي الباحث بما يلي:

- تعميم تطبيق البرنامج التدريبيّ في البحث الحاليّ على معلِّمي العلوم الشـــرعية للمراحل الدراســية المختلفة؛ لتعريفهم بنموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ، ومهارات التدريس التأمُّليّ.
- توظيف قائمة مهارات التدريس التأمُّليّ في ضوء نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية مهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية.
- تنمية وعيِ طلاب الخبرة الْمَيْدانية بكيفية توظيف وتوجيه مهارات التدريس التأمُّليّ للتطوير المستمرّ لمهاراتهم الذاتية في جميع جوانبها المعرفية والمهارية.
- تدريب معلِّمي ومشــرفي مقرَّرات العلوم الشــرعية على أســاليب تنمية مهارات التدريس التأمُّليّ، في ضوء نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ.

مقترَحات الدراسة:

استكمالًا لِما بدأته الدراسة الحاليّة؛ يُقترَح إجراء الدراسات الآتية:

- فاعلية برنامج تدريبيّ قائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية ممارســات التدريس التأمُّليّ لدى معلِّمي العلوم الشرعية، والاتِّجاه نحو التدريس.
- فاعلية اســتخدام نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية الممارســات التربوية لدى معلِّمي العلوم الشرعية.
- فاعلية اســتخدام نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية الاســتيعاب المفاهيميّ لدى طلاب التعليم الثانويّ.
- درجة إتقان معلِّمي العلوم الشـرعية لممارسـات التدريس التأمُّليّ في ضـوء نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ، وتعرُّف معتقداتهم نحوَه.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

أبوزيد، لمياء. (٢٠١٨). تدريس مقرر التربية الأسرية والصحية بنموذج الفورمات لمكارثي لتنمية الدافع للإنجاز وإتقان المهارات اليدوية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالقصيم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، (٥٣)، ٦١-٩٩.

أحمد، فاطمة. (٢٠٠٩). فاعلية برنامج مقترح للتدريس التأملي قائم على النظرية البنائية لتحسين الأداء التدريسي وتنمية الاتجاه نحو النمو المهني لدى طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**. (١٤٢)، ٦٠-٩٩.

باعبدالله، أفراح. (٢٠٢٢). دور برنامج تطوير مهني للمعلم قائم على الممارسات التأملية في تحسين الأداء التدريسي لمعلمة الفيزياء. **المجلة المصرية للتربية العلمية**. ٢٥(٣)، ١٤٤-١٦٩.

بلجون، كوثر. (٢٠١٠). مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم. اللقاء السنوي الخامس عشر: تطوير التعليم رؤى ونماذج ومتطلبات. **الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية**. الرياض (جستن)، كلية التربية بجامعة الملك سعود. ٧٠٦-٧٣٠.

بوعزه، فايزه. (٢٠١٨). **أنماط التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وفق ما جاءت به مناهج الجيل الثاني**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عبدالحميد بن باديس.

بوقحوص، خالد. (٢٠١٧). علاقة التفكير التأملي بالأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات. **المجلة الدولية للعلوم التربوية**، ٤١(١)، ٤٠-٦٥.

جاد الحق، نهلة. (٢٠٢٠). استخدام نموذج كولب لتنمية الاستدلال الفيزيائي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. **المجلة المصرية للتربية العلمية**. ٢٣(٤)، ١٤٣-١٨٩.

جروان، فتحي. (٢٠١٠). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**. عمان: دار الفكر.

الحربي، جبير. (٢٠٢٢). تصور مقترح لتحسين توظيف الإنفو جرافيك في تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**. ٣٠ (١)، ٢٠١-٢٣٠.

الحربي، جبير؛ الشريف، مرام. (٢٠٢١). مستوى ممارسات معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس التأملي وعلاقته بمعتقداتهن نحوه. **مجلة التربية**. ٤ (١٩٠)، ٦١-١١٣.

حسن، سعاد. (٢٠١٣). برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى الطالبات معلمات اللدغة العربية والدراسات الإسلامية بمصر والسعودية. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، ٢(٧)، ٦٥٩-٦٨٢.

حسنين، هبة. (٢٠٢٢). التدريس التأملي لأساليب الإعجاز القرآني وعلاقته بتنمية مهارات الكتابة الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة القراءة والمعرفة**. (٢٤٣)، ٢٣٢-٢٧٠.

حسونه، نورا. (٢٠١٩). أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج كولب في تحسين الفاعلية الذاتية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في الأردن. **المجلة التربوية الأردنية**. ٤٠ (٤). ٣١٦-٣٤٢.

خلف، إبراهيم. (٢٠١٧). مدى إتقان مدرسي اللغة العربية لممارسات التدريس التأملي في المرحلة الإعدادية وعلاقته بمستوى الكفايات التدريسية لديهم. **مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**. (١٣)،١٨٠-٢٠٠.

الخلف، جواهر. (٢٠٢٠). واقع الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظرهن. **مجلة البحث العلمي في التربية**. ١٣(٢١). ٤٤٢-٤٦٩.

الخليف، فهد. (٢٠٢٠). بناء برنامج تدريبي قائم على التجربة اليابانية في التدريس التأملي وقياس فاعليته في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمحافظة الرس. **مجلة التربية**. ٢(١٨٥). ٤٦٧-٥٠٤.

ريان، عادل. (٢٠١٥). درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية. **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**. ٢٠(١)، ١٤١-١٧٠.

زهران، العزب. (٢٠٢٢). برنامج تدريبي قائم على السحابة الإلكترونية في تنمية مهارات التدريس التأملي وتحسين المسئولية الذاتية لمعلمي الرياضيات المرحلة الثانوية. **مجلة**

تربويات الرياضيات. ٢٥(٢). ٢٤٦-٢٨١.

الزهراني، أحمد. (٢٠١٩). واقع الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التدريس التأملي. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. (١٥). ٢٢-٤٧.

زيتون، حسن. (٢٠٠٣). **تعليم التفكير: رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة**. القاهرة: عالم الكتب.

السبيعي، هياء. (٢٠٢٢). نموذج تدريسي مقترح قائم على نموذج كولب وأثره في الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. **مجلة التربية**. ١ (١٩٤). ٨٩-١٢٤.

سعادة، جودت. (٢٠٢٢). دراسة تحليلية لنظرية كولب عن التعلم الخبراتي وتطبيقاتها المدرسية. **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية**. (٢٦). ١٣-٤٠.

سلمان، أمل. (٢٠٢٠). أثر نموذج كولب في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الرابع الأدبي. **مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**. (٤٨)، ٢٨٥-٣٠٢.

السيابيه، وداد. (٢٠١٤). **فاعلية برنامج تدريبي مقترح في التدريس التأملي في تنمية الأداء التدريسي والتفكير التأملي لدى معلمات العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس.

شاهين، محمد. (٢٠١٢). واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة جامعة الأزهر الإنسانية بغزة**، ١٤(٢)، ١٨١-٢٠٨.

الشايع، فهد. (٢٠٢٢). **الجودة في التدريس بين النظرية والممارسة. ملتقى اليوم العالمي للتعليم ٢٠٢٢**. الجمعية السعودية للجودة بمنطقة الرياض والجامعة العربية المفتوحة، الرياض.

شحات، محمد. (٢٠١٨). فاعلية استخدام نموذج كولب للتعلم التجريبي في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد والقيم العلمية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي أنماط التعلم المختلفة. **مجلة مستقبل التربية العربية**. ٢٥ (١١٠).

.١١٠-١١
شحاته، حسن؛ النجار، زينب. (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
الطعاني، حسن. (٢٠٠٧). **التدريب مفهومه وفعالياته: بناء البرامج التدريبية وتقويمها**. عمان: دار الشروق.
عبدالجواد، عبدالرحمن. (٢٠٢٢). أثر استخدام نموذج كولب للتعلم الخبراتي وخرائط المفاهيم على تنمية الاستدلال الرياضي والانخراط في التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **مجلة تربويات الرياضيات**. ٢٥(٥)، ٢٨-٩٠.
عبدالقوي، أشرف. (٢٠١٧). **التدريس التأملي مدخل للتنمية المهنية**. القاهرة: رابطة التربويين العرب.
العتيبي، عبدالله؛ العبدالكريم، صالح. (٢٠١٦). ممارسات معلمي العلوم مع المتعلمين في المرحلة المتوسطة في ضوء نموذج كولب المطور من وجهة نظرهم. **مجلة البحث العلمي في التربية**. (١٧)، ٦٥١-٦٧٧.
عشريه، إخلاص. (٢٠١٧). أساليب التعلم بنموذج كولب وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لتنمية الموهبة القيادية لعينة من معلمي الموهوبين بمرحلة تعليم الأساس بولاية الخرطوم. **مجلة كلية التربية**. ٩(١٠). ٣٠٥-٣٥٠.
الفتلاوي، سهيلة. (٢٠٠٣). **المدخل إلى التدريس**. عمان: دار الشروف للنشر والتوزيع.
كولب، ديفيد. (٢٠١١). **التعلم التجريبي: التجربة كمصدر للتعلم والتطور**. [ترجمة: حزة الدوسري] دبي: إيلاف ترين للنشر.
محمد، أيمن، (٢٠٢١). برنامج تدريبي في مهارات الوعي الصوتي قائم على التدريس التأملي وأثره في تنمية الثروة اللغوية وطلاقة الأداء التدريسي لدى معلمات محو الأمية. **مجلة كلية التربية**. ١٨(١٠٥)، ٣٠٣-٣٧٩.
يوسف، يحيى. (٢٠١٨). فاعلية استخدام التدريس التأملي في تدريس مقررات التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الابتدائية. **مجلة معهد الملك سلمان للدراسات والخدمات الاستشارية**. (١٣)، ٤٧-٨٠.

المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdel-Jawad, Abdel-Rahman. (2022). The effect of using Kolb's model of experiential learning and concept maps on the development of mathematical reasoning and engagement in learning for second grade Primary students. **Mathematics Education Journal**. (In Arabic), 25(5), 28-90.

Abu Zaid, Lamiaa. (2018). Teaching the curriculum of family and health education using McCarthy format model to develop motivation for achievement and mastery of manual skills among secondary school students in Qassim. **Educational Journal**, (In Arabic), (53), 61-99.

Ahmed, Fatima. (2009). The effectiveness of a proposed reflective teaching program based on constructivist theory to improve teaching performance and develop the attitude towards professional growth among female students in the Home Economics Department. **Studies in Curricula and Teaching Methods Journal**. (In Arabic), (142), 60-99.

Akella, D. (2010). Learning together: Kolb's ex-presential theory and application. **Journal of Management and Organization**. 16 (1). 100-112.

Al-Khalaf, Jawaher. (2020). The reality of contemplative practices among Shar'i Sciences teachers in the general education stages from their point of view at the city of Riyadh. **Journal of Scientific Research in Education**. (In Arabic), 13 (21). 442-469.

Al-Otaibi, Abdullah; Abdul-Karim, Salih. (2016). Science teachers' practices with learners in the intermediate stage in the light of Kolb's developed model from their point of view. **Journal of Scientific Research in Education**. (In Arabic), (17), 651-677.

Al-Subaie, Haya. (2022). A proposed teaching model based on Kolb's model and its impact on conceptual comprehension among second year secondary school students. **Educational Journal**. (In Arabic), 1 (194). 89-124.

Al-Zahrani, Ahmed. (2019). The reality of teaching performance of Arabic language teachers in the intermediate stage in the light of reflective teaching skills. **Arabic Studies in Education and Psychology**. (In Arabic), (15). 22-47.

Ashraya, Ekhalas. (2017). Learning styles using Kolb's model and its relationship to problem-solving skill to develop the leadership talent of a sample of gifted teachers in the primary education stage in Khartoum state. **Journal of College of Education**. (In Arabic), 9(10). 305-350.

Baabdallah, Afrah. (2022). The role of teacher's professional development program based on reflective practices in improving the teaching performance of Physics Teacher. **The Egyptian Journal of Scientific Education**. (In Arabic), 25 (3), 144-169.

Bryan, L. A. & Recesso, A. (2006). Promoting reflection among science student teachers using a web-based video analysis tool. **Journal of Computing in Teacher Education**, 23 (1), 31-39.

Bukhous, Khaled. (2017). The relationship of reflective thinking with the teaching performance of trainee teachers majoring in Science and Mathematics. **International Journal of Educational Sciences**. (In Arabic), 41 (1), 40-65.

Ellison, C. (2008). Reflective Make-and-take: A Talent Quest Reflective Practice Teacher Model. **Reflective Practice Reflective Practice Teacher Model. Reflective Practice journal**, 9 (2), 185-195.

Farrell, T., (2008). Reflective practice in the professional development of teachers of adult English Language learners. **Center of Applied Linguistic Network**. https://files. Eric. Ed.gov/full text/ED505394.bdf.

Gad Al-Haq, Nahla. (2020). Using Kolb's model to develop physical reasoning and perceived self-efficacy among second year secondary school students. **The Egyptian Journal of Scientific Education**. (In Arabic), 23 (4), 143-189.

Harbi, Jubair. Sharif, Maram. (2021). The level of practices of Shar'i Sciences teachers of reflective teaching skills and its relationship to their beliefs towards it in the primary stage. **Journal of Education**. (In Arabic),4 (190), 61-113.

Hassan, Souad. (2013). A program based on reflective teaching to develop teaching skills in accordance with quality standards and modify the teaching theory orientation of female field-training teachers of Arabic and Islamic studies in Egypt and KSA. **Specialized International Educational Journal**, (In Arabic), 2 (7), 659-682.

Hassanian, Heba. (2022). Reflective teaching of the methods of Quranic Miracles and its relationship to the development of literary writing skills among first year secondary students. **Reading and Knowledge Journal**. (In Arabic), (243), 232-270.

Hassouna, Noura. (2019). The effect of a training program based on Kolb's model for self-improvement among primary school English language teachers in Jordan. **Jordanian Educational Journal**. (In Arabic), 40 (4). 316-342.

Healey, M. & Jenkins, A. (2000). Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education, **Journal of Geography**, 99, 185-195.

Khalaf, Ibrahim. (2017). The extent to which Arabic language teachers master the practices of reflective teaching and its relationship to their level of teaching competencies at Intermediate stage. **Journal of Arts, Humanities and Sociology**. (In Arabic), (13), 180-200.

Khalif, Fahad. (2020). Building a training program based on the Japanese experience in reflective teaching and measuring its effectiveness in developing the teaching performance of Intermediate School Mathematics

teachers in Ras Governorate. **Journal Educational**. (In Arabic), 2 (185). 467-504.

Kolb, D. (2005). **The Kolb Learning style Inventory Vision 3.1**. Technical Specifications.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. **Academy of Management Learning & Education**, 4 (2). 193-212.

Kolb, D. A. (2015). **Experiential learning Experience as the Source of Learning and Development**. (2nd Edition). New Jersey: FT Press.

Kolb, David. (2011). E**xperiential learning: Ex-perience as the source of learning and idm**.oclc.org/DocView/62780885?accoun-tid=142908.

Mahmud, Abdulwahed & Zoltank, Nagy (2009). Applying Kolb's Experiential Learning Cycle for Laboratory Education. **Journal of Engineering Education**. 98 (3), 283-294.

Mohammed, Ayman (2021). A training program in phonological awareness skills based on reflective teaching and its impact on the development of linguistic wealth and fluency of teaching performance among female literacy teachers. **Journal of the Faculty of Education**. (In Arabic), 18 (105), 303-379.

Perusso, Andre & Blankesteijn, Marlous & Leal, Rafael. (2019). The contribution of reflective learning to experiential learning in business education. **Assessment & Evaluation in Higher Education**. 45 (4). 1-15.

Peterson, Kay,M.B.A., & Kolb, D. A., PhD. (2018). Expanding awareness and contact through experiential learning. **Ge-stalt Review**. 22(2). 226-248.

Rodinguez, S., (2008). **Teachers attitudes toward reflective teaching. Evidence in a professional Development Program.** Retrieved from: http://www.scielo.php?pid=s1657.

Ryan, Adel. (2015). The degree of reflective practices of Mathematics teachers and their relationship to the effectiveness of self-teaching. **Al-Manara Journal for Research and Studies**. (In Arabic), 20 (1), 141-170.

Saada, Jawdat. (2022). An analytical study of Kolb's theory of experiential learning and its scholastic applications. **Arab Research Journal in the Fields of Specific Education**. (In Arabic), (26). 13-40.

Salman, Amal. (2020). The impact of Kolb's model on the achievement of Arabic grammar among fourth-grade literary students**. Journal of Arts, Humanities and Sociology. Educational Sciences**. (In Arabic), (48), 285-302.

Schon, D. (1987). **A review of Education the reflective practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco**, London: Jossey-Bass Publishers.

Shahat, Mohammed. (2018). The effectiveness of using Kolb's experiential learning model in teaching Science on the achievement and development of critical thinking skills and scientific values among second-grade Intermediate

School students with different learning styles. **Journal of the Future of Arab Education**. (In Arabic), 25 (110). 11-110.

Shaheen, Mohammed. (2012). The reality of reflective practices of teaching staff at Al-Quds Open University and its relationship to their attitudes towards self-professional development in the light of some variables. **Journal of Al-Azhar Humanitarian University in Gaza**, (In Arabic), 14 (2), 181-208.

Trinh, M. P., & Kolb, D. A. (2012). EASTERN EXPERIENTIAL LEARNING: Eastern principles for learning wholeness. **Career Planning and Adult Development Jour-nal**. 27 (4). 29-43.

Webber, Dana E. (2013). **Using Technology to develop a collaborative Reflective teaching practice toward Synthecultural Competence: An Ethnographic case study in world Language teacher preparation**, submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of philosophy.

Yousef, Yahya. (2018). The effectiveness of using reflective teaching at teaching Islamic Education curricula in developing critical thinking skills among primary school students**. Journal of the King Salman Institute for Studies and Consulting Services**. (In Arabic), (13), 47-80.

Zahran, Al-Azab. (2022). A training program based on the electronic cloud in developing reflective teaching skills and improving the self-responsibility of Secondary School Mathematics teachers. **Mathematics Education Journal. The Egyptian Association for Mathematics Education**. (In Arabic), 25 (2). 246-281.

درجة رضا خريجي برامج الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عن مكونات البرامج ومدى مساهمتها في رفع التحصيل الأكاديمي

د. عبد الله بن إبراهيم بن عبدالعزيز السلوم
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

درجة رضا خريجي برامج الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عن مكونات البرامج ومدى مساهمتها في رفع التحصيل الأكاديمي

د. عبدالله بن إبراهيم بن عبدالعزيز السلوم

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

تاريخ تقديم البحث: ٢٠/ ٣/ ١٤٤٤ هـ تاريخ قبول البحث: ٩/ ٦/ ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة رضا خريجي برامج الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عن مكونات البرامج، ومدى مساهمتها في رفع التحصيل الأكاديمي. حيث استخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة. والمنهج الوصفي المسحي منهجاً لها. لعينة بلغت (٦٥) من خريجي برامج الدراسات العليا الحاصلين على التحصيل الأكاديمي الكامل (٥/٥). وقد أظهرت الدراسة أن درجة رضا خريجي الدراسات العليا ممن حصلوا على كامل التحصيل الأكاديمي في الجامعة عن البرامج التعليمية المقدمة لهم كانت متوسطة. كما أظهرت الدراسة أن المكونات البحثية أعلى تأثيراً في رفع التحصيل الأكاديمي، ثم المكونات الشخصية، ثم المكونات الإدارية، ثم أخيراً المكونات التعليمية.

وفي ضوء النتائج يوصي الباحث بتفعيل المكونات الأشد تأثيراً الواردة في الدراسة الحالية لرفع التحصيل الأكاديمي. ووضع مؤشرات علمية تشرف عليها جهات التقويم والجودة بالجامعة والكليات لتجويد مكونات برامج الدراسات العليا.

الكلمات المفتاحية: مكونات برامج الدراسات العليا، التحصيل الأكاديمي.

The Degree of Satisfaction of Graduates of Postgraduate Programs at Imam Muhammad bin Saud Islamic University with the Components of the Programs and the Extent of their Contribution to Raising Academic Achievement

Dr. Abdullah Ibrahim Abdulaziz Al-Sallom
Department Curriculum and Instruction – Faculty Education
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic university

Abstract:

The purpose of this study was to determine the extent to which the components of postgraduate programs relate to academic achievement from the graduate's perspective. The research used the questionnaire as a tool for the study, and the methodology is a descriptive survey. The research sample reached (65) graduates of postgraduate programs with full academic achievement (5/5). The study showed that the degree of satisfaction of postgraduate graduates who received full academic achievement at the University with the educational programs offered to them was average. The study also showed that research components have the highest impact on raising academic achievement, next, personal components, then administrative components, and finally educational components .

In light of the results, the research recommends to treat the difficulties that prevent the achievement of high academic achievement, especially those related to research components. A proposed vision was developed to activate the most influential components contained in the current study to raise academic achievement. Develop scientific indicators supervised by the evaluation and quality bodies at the University and Colleges to improve the components of postgraduate programs.

key words: evaluation of postgraduate programs, academic achievement.

مقدمة:

إن التطور السريع الذي تشهده المجتمعات اليوم في كافة المجالات ألقى بظلاله على التعليم -كأهم جزء من المنظومة المجتمعية- وجعله أهم الأدوات لإحداث النمو الشامل للمتعلم، بما يتواءم مع متغيرات العصر الحديث واحتياجات الثورة الصناعية التي فرضت على الأنظمة التعليمية تغيير الرؤى والأهداف التي تتطلع لها، وإعادة التمكين لمواجهة تحديات هذه الثورة بكافة مضامينها التقنية والمعرفية والمهارية، وإعداد متعلمين قادرين ومتمكنين من تقنيات الثورة الصناعية القادمة. مما يتطلب امتلاك المتعلمين لمهارات رقمية متقدمة وقدرات متنوعة تتعلق بالتكيف وتطويع التقنيات الجديدة، وإلى أنماط تعليمية تهدف إلى تنمية أنواع التفكير الابتكارية والإبداعية وحل المشكلات.

ويساعد على تحقيق ذلك تجويد العملية التعليمية بكل مكوناتها تأكيداً لما قامت به المملكة العربية السعودية من تأسيس مشروعات التطوير للمناهج التعليمية، ومما يسهم في تحقيق الجودة في عمليات التعلم والتعليم "تمكين المتعلمين من بيئات تعلم تركز على القيم وتكوين الاتجاهات وبناء المعارف والمهارات وتوظف أنماط التعلّم الذاتي والتعاوني وطرائق التفكير المنهجي والعلمي في حل المشكلات والتعامل مع المعرفة وتحليلها ومعالجتها والاستفادة منها" (العواد، ١٤٢٣هـ، ص١٧).

ولقد ظهرت عدة محاولات لتحسين نوعية التربية، وللحصول على مخرجات عالية وذات كفاءة، وانصب الاهتمام على جميع المكونات التعليمية، بداية بتحقق الأهداف التربوية في كفاءة المتعلمين، والتي تسعى إليها المدرسة الحديثة من خلال "مجموعة من البرامج العملية والتطبيقية لإكسابه المهارات والقدرات التي يحتاج إليها بعد تخرجه، حتى يتمكن من الانخراط في المجتمع ويتواصل مع الآخرين"

(الحقباني، ١٤٣٠هـ،ص٢) .

وتعدّ جودة البرامج من الاهتمامات التي تتصدر اهتمام الجامعات والمؤسسات التعليمية، وترتبط بمجمل الاستراتيجيات والسياسات التي تعتمدها؛ خاصة في ضوء وظيفة التربية التي تجاوزت المعرفة لتصبح مسؤولة عن تنمية طاقات المتعلم الشاملة.

إن فلسفة التعليم الجامعي تقوم على افتراض أن الطلاب مسلحون بالمعارف الأساسية، والمهارات الدراسية، واستراتيجيات التعلم اللازمة؛ حيث إن الجامعة تمكنهم من اكتساب المعارف والمهارات العليا، وتؤهلهم لإكمال مراحل الدراسة العليا؛ فمرحلة الدراسات العليا تتضمن تطوير قدرات التفكير العليا للطالب، ويميز هذه المرحلة أنها ذاتية التوجيه والاستقلالية.

وأشارت اليونسكو(UNESCO,2018) إلى أن التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في السنوات الأخيرة شهد تطوراً ملحوظاً، وتوسعاً كبيراً في عدد الجامعات وما تحتويه من كليات، ونال نصيبه من الإنفاق الحكومي، وقدمت التسهيلات للقطاع الخاص للانخراط في التعليم العالي، الأمر الذي أتاح الفرص التعليمية والمقاعد الدراسية لأعداد غفيرة من الطلاب، والتقدم العلمي والتقني في السنوات الأخيرة أحدث العديد من المتغيرات والتحولات التي أثرت في مفهوم التعليم والتعلم.

تأتي برامج الدراسات العليا في أعلى قائمة البرامج التعليمية التي تحتاج إلى تقويم وتطوير مستمرين؛ لكونها محطّ اهتمام المؤسسات التعليمية، ووسيلة إنتاج المعرفة وتقييمها، ثم هي السبيل الأجدر لاختيار القيادات المجتمعية في كافة المجالات، كما أنها الطريق الأمثل لتطوير الخبرات المعرفية والمهارية المحققة للاستثمار الأمثل للإنسان.

كما أنها تسعى من خلال البحث العلمي إلى إعداد جيل من الباحثين المتميزين،

والمساهمة في تقديم الاستشارات العلمية، وتطوير المعرفة الإنسانية وتجديدها، والمساهمة في نقل التقنية وتوطينها وتطويرها (الربيعي،٢٠٠٧) .

ويرى الهاشمي والغتامي (٢٠١٣، ٤٤) "أنه أصبح لزاماً على مؤسسات التعليم العالي تنويع برامجها وتوسيعها، والتركيز على الدراسات العليا، والاهتمام بالبحث العلمي، لما له من دور بارز في مواكبة المتغيرات والاستجابة لمتطلباتها".

ونظراً للمسؤولية الملقاة على عاتق مؤسسات التعليم العالي تجاه برامج الدراسات العليا والبحث العلمي، باتت التحديات التعليمية، والتغيرات البحثية المتسارعة تتطلب تقويم البرامج وتطويرها لتواكب المتطلبات المستقبلية، وتتجاوز حدود التقليدية، وتساهم بفاعلية في التنمية الشاملة للمتعلم.

وقد أكدت نتائج عدد من الدراسات على ضعف برامج الدراسات العليا كدراسة (Narozhnaya &Koziol,2009)، التي أكدت على أن برامج الدراسات العليا تعاني من ضعف قدرتها على مواجهة الحاجات التربوية المعاصرة، وعدم تمكنها من إعداد المختصين والأكاديميين في مجال البحوث العلمية. ودراسة (زوين وهاشم،٢٠٠٨) التي أشارت إلى أنها ظلت دون المستوى المطلوب، واستمرت تعاني من قصور في بعض مدخلاتها، وانخفاض مستوى مخرجاتها. ودراسة (Khader,2009) التي توصلت إلى أن الخريجين يعانون من ضعف المهارات اللازمة لسوق العمل، وقلة تلبيتها لمتطلبات الحياة المتجددة.

ويعدّ من أنسب أنواع التقويم لمؤسسات التعليم العالي ما يعرف بالتقويم الموجّه الذي يوجه المنظومة التعليمية في اتجاهها الصحيح بمكوناتها المختلفة من خلال التغذية الراجعة التي يوفرها، مما يساعد العملية التعليمية على الانتقال مما هو قائم إلى ما ينبغي أن يكون، وذلك من خلال تشخيص الواقع وتحديد الإيجابيات

والسلبيات وأوجه القصور الموجودة، واتخاذ الإجراءات المناسبة لتعديل المسار التربوي وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف المنشودة على نحو أفضل (الطناوي،٢٠١٣، ٢٢٥).

ونظراً لكون عملية التقويم تساعد على إعطاء معلومات صحيحة وواقعية يبنى عليها إصدار الأحكام الصحيحة التي تساعد على اتخاذ القرارات المناسبة لتطوير البرامج أصبح التقويم ضرورة ملحة للبرامج عامة، ولبرامج الدراسات العليا خاصة؛ نظراً لما تواجهه من الصعوبات والتحديات المتزايدة كزيادة أعداد الملتحقين في البرامج، وتدني مستوى المخرجات، وانخفاض حاجة سوق العمل للخريجين، وحاجتها للدعم المالي وغيرها، وهو الأمر الذي أكدته الدراسات السابقة والمؤتمرات العلمية؛ كمؤتمر تطوير برامج الدراسات العليا في السعودية، والذي عقد بجامعة الملك عبدالعزيز (٢٠٠١) .

خاصة وأن هذه المرحلة من التعليم تعدّ المرحلة المسؤولة عن النضج العلمي والبحثي، ويكون من مسؤوليتها إعداد الباحث المؤهل بالمعرفة للنقد والتحليل؛ مما يتطلب الحاجة إلى الإصلاح المتواصل والمتوافق مع التغيرات والتطورات التربوية والتعليمية محلياً ودولياً، وفق أنظمة محكمة وشاملة تضمن تحقيق الأهداف المستقبلية والرؤية البنّاءة.

ولا يتم ذلك إلا من خلال تقويم مكونات البرنامج التعليمي، ومراجعة المخرجات في ضوء المدخلات؛ لتحديد نقاط القوة والضعف، ومحاولة التعديل والتحسين والتغيير والتطوير نحو الأفضل.

فالتقويم ركن أساسي من أركان العملية التعليمية، وعملية منهجية تهدف إلى توفير معلومات تساعد في إصدار الأحكام حول البرامج التعليمية ومدى تحقيقها للمستوى المأمول، وهو عملية مستمرة باستمرار الفعالية على مختلف مستوياتها وفي

النواحي الكمية والكيفية منها.

وتتأكد أهمية التقويم في العملية التعليمية من خلال ما يقدمه التقويم من معلومات ضرورية ونتائج ومؤشرات تعدّ المصدر الحقيقي للمعلومات الهامة لكل عناصر العملية التعليمية ومنها المخرجات التعليمية.

وتعد "المخرجات التعليمية ثمرة كل ما يبذل من جهد ومال في التعليم بالإضافة إلى كونها مؤثراً مهماً لمعرفة مدى كفاءة التعليم، وبالتالي تحسينه عن طريق التغذية المرتدة من خلال المتابعة والتقويم "(صائغ،١٤٠٩هـ،٣). كما أصبحت مقياساً للعملية التعليمية، وأصبح المحدد الرئيس لنوعية التعليم هو ما تعلمه الطلاب بالفعل. كما أن تقييم نواتج التعلم من أهم القضايا التي تركز عليها مداخل الجودة، وتساعد على تطوير أساليب مناسبة تغطي المعارف والمهارات المطلوبة للمتعلم، وتجعل التقييم عنصراً فاعلاً في التعلم وليس تابعاً له.

وتؤكد المدرسة المعرفية بأن التعلم عملية فاعلة تبنى فيها المعرفة والمهارة. ولكنها عملية معقّدة، تحتاج مزيداً من الاهتمام بالاستراتيجيات والعادات والأساليب المناسبة والتي تحقق المخرجات المستهدفة. ونظراً للحاجة الماسة للتقويم والتطوير للتعلم واستراتيجياته كان الاهتمام بالمؤشرات التي تعطي تصوراً عن صلاحية هذه الاستراتيجيات والأساليب، مما جعل التحصيل الأكاديمي هو الأظهر والأوضح في تمكين التربويين من تنفيذ عمليات التقويم والتطوير والتغذية الراجعة.

وقد وجد بعض الباحثين أن التحصيل الدراسي أسير لمجموعة كبيرة من الأسباب والعمليات التي تتطلبها العملية التعليمية ولها نفس الأهمية كدراسة(الجراح،٢٠١٠) ودراسة (جديد ومنصور،٢٠١٠) ودراسة (عليمات وغنيمات،٢٠١١) وغيرها.

مشكلة الدراسة:

حظي تقويم البرامج باهتمامٍ كبيرٍ من قبل المؤسسات التربوية، وبذلت الجهود استجابة لمقتضيات التحديات المستقبلية. ونظراً لكثرة عدد برامج الدراسات العليا في الجامعة والتي بلغت أكثر من (٦٠) برنامجاً؛ تشكل برامج الماجستير نسبة ٦٠٪ وبرامج الدكتوراه ٤٠٪، ولأهمية برامج الدراسات العليا في التعليم العالي، ولحاجتها المستمرة إلى التقويم، ولكون التحصيل الأكاديمي مؤشراً من مؤشرات التقويم التربوي، وبناءً على ما أشارت إليه الدراسات العلمية من وجود مشكلات في برامج الدراسات العليا كدراسة الخزيم(١٤٣٦) أو بعض مكوناتها كدراسة الجابر(٢٠٢٢)، ودراسة عيسى وأبو المعاطي (٢٠١١م) وغيرها، واستجابة لما توصلت إليه الدراسات العلمية من أهمية تقويم برامج الدراسات العليا كدراسة (عيسى وأبو المعاطي،٢٠١١) ودراسة (عبيد،٢٠١٦) وغيرها، وكذلك من أهمية التحصيل الأكاديمي كمؤشر للتقويم كدراسة (أحمد،٢٠١٩)، ولكون الخريجين من أهم مصادر تقويم وتطوير البرامج التعليمية باعتبارهم مصدراً مهمّاً من مصادر تقويم هذه البرامج، حيث يُعدّ التقويم من وجهة نظر المستفيدين من أكثر وأهم الأنواع المستخدمة لتقويم البرنامج، كما أشارت دراسة (Laveria,2002, 106) إلى أن (٧٥٪) من الكليات والجامعات تستخدم هذا النوع من التقويم، لأن المستفيدين من البرامج هم الأكثر وعياً بما تحقق في أثناء البرنامج، وما اكتسبوه بعد الانتهاء منه. ونظراً إلى قلة الدراسات التي تعنى بتقييم عموم برامج الدراسات العليا، ومدى علاقتها بالتحصيل الأكاديمي جاءت فكرة الدراسة، وظهرت الحاجة لتقويم مكونات برامج الدراسات العليا ومدى علاقتها بالتحصيل الأكاديمي من وجهة نظر الخريجين.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما درجة رضا خريجي الدراسات العليا عن البرامج التعليمية؟

٢- ما مدى مساهمة مكونات برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي من وجهة نظر الخريجين؟

٣- هل يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مساهمة مكونات برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي تعزى إلى متغير الجنس ؟

٤- هل يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مساهمة مكونات برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية(ماجستير-دكتوراه) ؟

٥- هل يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مساهمة مكونات برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي تعزى إلى متغير نوع البرنامج (النظرية والتطبيقية)؟

٦- هل يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مساهمة مكونات برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي تعزى إلى متغير درجة المرحلة السابقة (البكالوريوس للماجستير، والماجستير للدكتوراه) ؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١- تحديد مستوى رضا خريجي برامج الدراسات العليا عن البرامج التعليمية المقدمة لهم.

٢- تحديد المكونات التي لها تأثير على برامج الدراسات العليا.

٣- تحديد مدى مساهمة مكونات برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من جانبين:

الأول: الأهمية العلمية للدراسة، وتتمثل في:

١. التأكيد على دور التحصيل الأكاديمي في تقويم العملية التعليمية.

٢. التأكيد على أهمية تطوير برامج الدراسات العليا لمواكبة متطلبات العصر الحديث.

الثاني: الأهمية العملية للدراسة ، وتتمثل في :

١. إفادة القائمين على برامج الدراسات العليا بأهمية المكونات التي لها تأثير على التحصيل الأكاديمي .

٢. إفادة القائمين على برامج الدراسات العليا بمدى مساهمة المكونات في رفع التحصيل الأكاديمي .

٣. إفادة المعنيين بتدريس وتطوير البرامج التعليمية في مرحلة الدراسات العليا بجوانب القوة والضعف في مكونات برامج الدراسات وفقاً للتحصيل الأكاديمي.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي :

١. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الحدود الموضوعية المتعلقة بمدى الرضا عن برامج الدراسات العليا، ومكونات البرامج التي لها أثر في رفع التحصيل الأكاديمي، وهي(المكونات التعليمية، المكونات الإدارية، المكونات البحثية، المكونات الشخصية) .

٢. الحدود المكانية: جرت الدراسة الحالية على خريجي الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للأعوام الجامعية (١٤٤١هـ/١٤٤٢هـ) و (١٤٤٢/١٤٤٣هـ) والحاصلون على المعدل التراكمي الكامل (٥/٥) في نهاية المرحلة؛ لكونهم الأقدر على تحقيق المصداقية في التقويم، وعدم التحيز لمؤشر معين .

٣. الحدود الزمانية: جرت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي: ١٤٤٣/١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

١. التقويم Evaluation يقصد به في هذه الدراسة: الإجراء المنهجي لإصدار الحكم على مدى علاقة مكونات برامج الدراسات العليا بالتحصيل الأكاديمي، والوصول إلى قرارات متعلقة بجوانب القوة والضعف فيها بقصد رفع التحصيل الأكاديمي .

٢. البرامج Program يقصد بها في هذه الدراسة: مجموعة متتابعة من المقررات الدراسية والأنشطة التعليمية والتطبيقية لتحقيق أهداف تعليمية محددة، تقدمها

الوحدات التعليمية لطلاب الدراسات العليا في مدة محددة.

٣. التحصيل الأكاديمي Academic Achievement يقصد به في هذه الدراسة: ما حصله طلاب الدراسات العليا من إنجاز تعليمي بعد المرور بالخبرة التعليمية، ويقاس هنا بالمعدل التراكمي في نهاية البرنامج .

٤. مكونات برامج الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يقصد بها في هذه الدراسة: الجوانب التي تتكون منها برامج الدراسات العليا في الجامعة، ولها تأثير على التحصيل الأكاديمي الناتج من دراستها .

٥. الخريجون يقصد بهم في هذه الدراسة: الطلاب والطالبات الذين أنهوا متطلبات المرحلة الدراسية، وحصلوا على درجة الأداء الكاملة .

الإطار النظري للدراسة:

يرتكز التحصيل الدراسي على مجموعة من الدعائم النظرية التي أحدثت منعطفاً هاماً في طبيعة النظرة إلى المتعلم وما حققه من النواتج وفي علاقته بمحيطه، إذ أضحى كائناً فاعلاً بقدراته وشخصيته الإيجابية، ومؤثراً في محيطه، فالنظرية البنائية تعطي الأولوية للفرد أو الذات على حساب موضوع المعرفة، وترى أن الفرد هو الذي يبني معارفه بناءً على قدراته، فالمعرفة تبنى من طرف المتعلم ثم يتم تخزينها، ويأتي التقويم التربوي بمؤشراته – والتي منها التحصيل الدراسي – للحكم على صحة المعارف وحسن استخدامها والتأمل فيها وتوظيفها النشط في المنظور الشخصي والاجتماعي في مواقف التعلم الجديدة(العدوان،٢٠١٦، ٥٥). وبناءً على هذه النظرية فإن على القائمين على برامج الدراسات العليا وضع معايير تؤكد القدرة على استخدام المعارف في المواقف التعليمية المختلفة، وتفعيل وسائل التقويم الحديثة القادرة على تقييم هذه المعارف. كما أن النظرية الوظيفية تؤكد على وجود الاختلاف بين المتعلمين في التحصيل الأكاديمي وفقاً لمستويات الذكاء والجدارة والإنجاز والمعرفة (المنيع،١٤٣٨، ٣١٢)، واستحقاق أصحاب التحصيل المرتفع. وبناءً على هذه النظرية فإن على القائمين على برامج الدراسات العليا الكشف عن القدرات العقلية والإنجازات الدراسية للملتحقين بالبرامج، وتمكينهم من تقييم البرامج .

والتربية الحديثة تولي عملية التقويم (Evaluation) بشكل عام وتقويم البرامج والأهداف بشكل خاص عناية كبيرة، وتعدها جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية والتعليمية، وذلك لأن التقويم وسيلة هذه العملية في معرفة مدى تحقيقها لأهدافها التعليمية، فضلاً على أن التقويم يعدّ تغذية راجعة (Feedback) للعملية التعليمية، مما يسهم في تطويرها في ضوء تشخيص جوانب القوة لتعزيزها، وجوانب الضعف

أو القصور لوضع الحلول المناسبة لمعالجتها وتصحيحها بما يتلاءم مع التطور الحاصل في مجالات الحياة كافة. وذكر جين وودبري (Jean Woodbury,1999, 10) أنه في السنوات الأخيرة ركز التعليم على التقييم لفحص نتائج التعلم وكذلك المساءلة. وهو ما ستعالجه الدراسة الحالية من خلال الأخذ بمدخل التقويم المعتمد على التحصيل، حيث يتم الحكم على مكونات برامج الدراسات العليا من خلال التعرف على مدى مساهمتها في رفع التحصيل الأكاديمي .

ويعرّف التقويم في مجال التربية بأنه "تقرير رسمي حول جودة وفاعلية أو قيمة برنامج تربوي، أو مشروع تربوي، أو منهج تربوي، أو عملية تربوية، أو هدف تربوي، أو منتج تربوي"(Worthen&Sanders,1987, 22). وتشتمل عملية التقويم التربوي على : (الصمادي،٢٠١٠، ١٣٦)

١. إعداد المقاييس المناسبة لإعطاء قيمة للشيء أو السمة المراد تقويمها .
٢. وضع خطة منهجية لاستخدام المقاييس التي تم إعدادها للحصول على المعلومات الدقيقة .
٣. تفسير المعلومات التي تم جمعها .
٤. إصدار الأحكام بناءً على البيانات التي تم جمعها .
٥. توظيف الأحكام في اتخاذ القرارات .

ويذكر يوسف والرافعي(٢٠٠٤، ٦٨) أن من مجالات التقويم في العملية التعليمية تقويم المنهج، وله مجالان رئيسان هما:

١. تقويم المنهج الوظيفي (الفعال)، والذي يركز على عملية تنفيذ المنهج بين المعلم والمتعلم في البيئة التعليمية.
٢. تقويم المنهج الكامن، والذي يركز على بنية المنهج أو خطة المنهج.

ويعدّ تقويم تعلم الطلبة من أهم المراحل العملية التعليمية التعلمية وأكثرها ارتباطاً بالتطوير التربوي الذي تسعى إليه الكثير من الأنظمة التربوية بفلسفاتها المختلفة، فهو الوسيلة التي تمكّن القائمين على عملية التعلم والتعليم من الحكم على فعاليتها من حيث النتاجات المطلوبة، ومدى ملاءمتها لمستويات الطلبة ونموهم وقدراتهم ومهاراتهم المتعددة (البشير وبرهم، ٢٠١٢، ٢) .

ويعدّ تقويم برامج الدراسات العليا مصدر اهتمام المؤسسات التعليمية على الصعيدين المحلي والعالمي؛ نظراً لأن إخضاعها للتقويم الدوري والتطوير المستمر يظهر مدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها، وتحديد مستوى كفاءة الخدمات المقدمة فيها، وتوظيف نتائج التقويم في تحسين البرامج وتجويد مخرجاتها (السيد،١٤٣٨، ٢٤). وقد أشار كل من عطية(٢٠١٠، ٣٢) و عتي (Attie,2014, 155) إلى فوائد تقويم البرنامج، والتي منها:

١. استكشاف أوجه القوة والضعف في البرامج الدراسية، وتقديم الأسس اللازمة لمراجعتها وتعديلها.
٢. توضيح العلاقة بين البرامج الدراسية وبين اهتمامات المجتمع الاجتماعية والاقتصادية.
٣. الكشف عن مدى تأثير العوامل التاريخية والاجتماعية والسياسية والثقافية على إنتاج أو تحديد البرامج الدراسية.
٤. تحديد كيفية اختيار البرامج الدراسية وتنظيمها ونقلها وما ينبغي تجنبه وما يجب تضمينه.
٥. تحديد نواتج التعلم – من مستويات معرفية وقيم مجتمعية ومهارات أدائية– التي ينبغي أن تنميها البرامج الدراسية.

٦. تحديد قيمة البرامج الدراسية وجدواها، أو الفائدة المرجوة منها.
٧. الوقوف على واقع البرنامج الفعلي وتشخيص مشكلاته وتقديم الحلول المناسبة لها.
٨. الربط بين المجالين النظري والتطبيقي للعملية التعليمية.
٩. تحسين مخرجات العملية التعليمية في ضوء نتائج التقويم المستمر.

ويحدد العريني(٢٠٠٩، ١٤) أهداف تقويم برامج الدراسات العليا ومنها :

١. إيضاح أوجه القوة والضعف في برامج إعداد المتخصصين في البحث والتدريس.
٢. تحديد ما إذا كان البرنامج قد تم تنفيذه كما خُطط له .
٣. اتخاذ القرارات التي تتعلق باستمرار البرنامج أو تعديله أو التوسع فيه أو إلغائه.
٤. التحقق من البرنامج ومدى تلبية احتياجات الدراسين وسوق العمل والمجتمع.
٥. التحقق من كفاية الأداء والخدمات المقدمة.
٦. التحقق من ملاءمة الأهداف وإمكانية تحقيقها.
٧. تحديد مستوى البرامج من حيث الجودة.
٨. الاستفادة من نتائج التقويم في تطوير البرنامج التعليمي .

وتتجلى أهمية التحصيل الأكاديمي في كونه محور اهتمام التربويين، لما يترتب عليه من احتياجات وأحكام تعليمية وأكاديمية، ولما له من أثر في تحديد مستقبل المتعلم، وما له من آثار سلبية على المجتمع تتمثل في إهدار الطاقات المادية والمعنوية وذلك بسبب عدم تحقيق النواتج التعليمية المستهدفة؛ فجاءت الأبحاث العلمية لتحديد العوامل المؤثرة عليه لمعالجتها وتكييفها لما يحقق ارتفاع التحصيل الأكاديمي .

وجاء في معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً (٢٠٠٤، ١٣) تعريف التحصيل الأكاديمي بأنه" جهد علمي يتحقق للفرد من خلال الممارسات التعليمية

والدراسية والتدريبية في نطاق مجال تعليمي مما يحقق مدى الاستفادة التي جناها المتعلم من الدروس والتوجيهات التعليمية والتربوية والتدريبية المعطاة أو المقررة عليه".

ويذكر السلخي(٢٠١٣، ٢٦) مجموعة من العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي، والتي منها:

١. العوامل النفسية: وهي العوامل الداخلية التي ترتبط بالتحصيل الدراسي مثل: الذكاء ودافعية الإنجاز وقلق الامتحان وتقدير الذات وغيرها .

٢. العوامل الأسرية : كحجم الأسرة ودخلها وغير ذلك .

ويضيف العبري من العوامل: المعلم، حيث له دور فعال في رفع التحصيل الدراسي من خلال تطبيقه لاستراتيجيات التعلم النشط والتي تركز على نشاط المتعلم في الغرفة الصفية، وتوظيفه لوسائل التكنولوجيا المختلفة (في الخروصي،٢٠١٩، ١٣).

وتتعدد وجهات النظر حول مصدر التحصيل الأكاديمي، إذ يرى بعض علماء النفس أنها سمة شخصية شبه ثابتة لدى الأفراد وهي ذات منشئ داخلي، ويعد موراي (Murray) أبرز أولئك الذين تبنوا وجهة النظر هذه، إذ يؤكد أن لدى جميع الكائنات البشرية مجموعة من الحاجات الفسيولوجية والنفسية التي يكافحون من أجل اشباعها، وقد وصف موراي (٢٨) حاجة نفسية وفسيولوجية، ويعدّ أن الحاجة إلى التحصيل هي من أكثر الحاجات أهمية في حياة الكائن البشري ويرى موراي أن الأفراد مدفوعون للإنجاز وتحقيق النجاح في المهمات المختلفة ليس من أجل دافع الحصول على التعزيز أو المكافأة، وإنما من أجل الانجاز أو التحصيل بحد ذاته (Owen et (al,1981,p239) . ويرى (Lefton) في الشايب،٢٠٢٠، ٦١٠) أن دافعية التحصيل تتشكل لدى الأفراد بفعل عوامل خارجية ترجع لعوامل التنشئة

الاجتماعية، وتلعب الأسرة دوراً هاماً في تنميتها لدى الأفراد، حيث يتباين مستوى دافعية التحصيل لدى الأفراد تبعاً لما تقدمه الأسرة من دعم وتعزيز وتشجيع وإتاحة فرص المنافسة لأفرادها. ومن وجهة نظر الباحث فالدافعين مؤثرين على التحصيل الأكاديمي.

الدراسات السابقة:

تعددت أدبيات البحث المعنية بالدراسات العليا عموماً، وبتقويمها على وجه الخصوص على مختلف الأصعدة، مما يؤكد أهميتها، ويمكن تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين :

١. الدراسات المتعلقة بتقويم برامج الدراسات العليا، ومنها :

- **دراسة عيسى وأبو المعاطي(٢٠١١م)**: تقويم برنامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وهدفت الدراسة إلى تقويم برنامج الدراسات العليا(الماجستير) بكلية التربية جامعة الطائف من وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لها، وتوصلت الدراسة إلى وجود بعض القصور في البرنامج في سياسة القبول والأهداف والمقررات واستراتيجيات التعلم وأساليب التقويم والإرشاد الأكاديمي والخدمات البحثية وغيرها .
- **دراسة الهاشمي والغتامي(٢٠١٣م)**: تقويم برنامج الماجستير في التربية اختصاص المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين. وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن آراء الخريجين حول الخطة الدراسية للبرنامج، ودرجة تحقق مخرجات البرنامج في مجالات المعرفة والفهم والمهارات والقيم والاتجاهات. واستخدمت الدراسة المنهج

الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لها. وتوصلت إلى أن استفادة الخريجين من معظم المقررات مرتفعة، وأن مخرجات البرنامج تحققت بدرجة مرتفعة .

- **دراسة عبيد (٢٠١٦م)**: تقويم برامج الدراسات العليا في كليات التربية الأساسية على وفق الاعتماد الأكاديمي. وقد هدفت إلى تقويم برامج الدراسات العليا في كليات التربية الأساسية في العراق وفق معايير الاعتماد الأكاديمي من طريق توضيح مبررات التطوير والاعتماد ومؤشرات الجودة لتوظيفها في عملية التقويم بوصفها مقياس يعرف بها مستوى التطوير في المؤسسات التعليمية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لها. وتوصلت إلى توافر متطلبات الجودة في بعض المحاور ومنها (البحث العلمي، وطرائق التدريس) وضعفها في مجالات أخرى ومنها (عدم وجود الأدلة الإجرائية، وقلة الدعم لأعضاء هيئة التدريس، وضعف التنسيق بين الكليات التربوية) .

- **دراسة السيد(١٤٣٨هـ)**: تقويم برامج الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى من وجهة نظر الخريجين. وهدفت الدراسة إلى تقويم برامج الدراسات العليا التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة بكلية التربية في جامعة أم القرى من وجهة نظر الخريجين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لها، وتوصلت الدراسة إلى أهمية المقررات وارتباطها بالتخصص وإفادتها للرسالة بدرجة كبيرة، بينما تحقيقها لنواتج التعلم وقيام أعضاء هيئة التدريس بالأدوار المنوطة بهم وتحقيق التسهيلات الإدارية والمالية بدرجة متوسطة.

- **دراسة المنيع (١٤٣٨هـ)**: قدرة معايير قبول الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية في جامعة الملك سعود على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للمقبولين. وقد

هدفت إلى التحقق من قدرة معايير قبول طلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود على التنبؤ بتحصيلهم الدراسي. واستخدمت الدراسة المنهج الوثائقي، وكذلك المنهج الارتباطي لمعرفة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات. والوثائق الرسمية أداة لها. وتوصلت إلى أن معايير القبول الحالية (المعدل السابق والاختبار التحرير والمقابلة) مجتمعة تسهم في التنبؤ بمستوى تحصيل الطلبة دراسياً. والمقابلة أقوى، بخلاف المعدل السابق الذي لم يكن دالاً إحصائيًّا لوحده، وكذلك معيار الجامعة والتخصص .

- **دراسة الخزيم(١٤٣٦هـ)**: تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين والدارسات. وهدفت الدراسة إلى تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس من خلال التعرف على وجهة نظر الدارسين والدارسات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، والاستبانة أداة لها، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى جودة طرق التدريس والمحتوى التعليمي، بينما الأهداف وأساليب التقويم تقع في المستوى المتوسط، كما جاء تقييم البرنامج كاملاً في المستوى المتوسط.
- **دراسة الجابر(١٤٤٢هـ)**: درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تطوير المهارات البحثية لدى الطالب من وجهة نظر الطالب وأعضاء هيئة التدريس. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لها، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وبدرجة عالية من وجهة نظر الطلاب.

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة المتعلقة ببرامج الدراسات العليا أنها ارتبطت بالدراسة الحالية من خلال تقويم برنامج من برامج الدراسات العليا كدراسة الهاشمي والغتامي(٢٠١٣) والخزيم (١٤٣٦)، أو أكثر كبقية الدراسات ، وذلك بالنظر إلى مكون واحد من مكونات البرامج كدراسة (عبيد٢٠١٦) والمنيع(١٤٣٨) والجابر(١٤٤٢) أو أكثر كبقية الدراسات. بينما اختلفت عن الدراسة الحالية بأنها تناولت البرامج بصور مختلفة، فمنها ما كان المستهدف منه مجموع البرامج كالدراسة الحالية ودراسة عبيد وعيسى وأبو المعاطي، خلافاً لدراسات الهاشمي والغتامي والخزيم والسيد والمنيع والجابر التي استهدفت برنامجاً واحداً. كما استهدفت الدراسة الحالية في التقويم العلاقة بين مكونات برامج الدراسات العليا والتحصيل الأكاديمي، ووافقتها دراسة المنيع مع اقتصارها على العلاقة التنبؤية بين معايير القبول والتحصيل الدراسي، وكذلك دراسة عبيد وفقاً للاعتماد الأكاديمي، وكذلك دراسة الجابر وفقاً لتطوير المهارات البحثية، خلافاً للدراسات الباقية والتي استهدفت مجرد التقويم. كما اعتمدت الدراسة الحالية على وجهة نظر الخريجين من خلال أداة الاستبانة كأداة للتقويم، ووافقتها جميع الدراسات في ذلك عدا دراسة المنيع والتي اعتمدت على الوثائق الرسمية .

٢. الدراسات المتعلقة بالتحصيل الأكاديمي، ومنها :

- **دراسة الشايب(٢٠٢٠م)**: القدرة التنبؤية للدافعية العقلية بالتحصيل الدراسي. وقد هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة القدرة التنبؤية للدافعية العقلية بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمدينة ورقلة، وكذلك معرفة علاقة كل من الدافعية العقلية والتحصيل الدراسي بالجنس. واستخدمت الدراسة مقياس للدافعية، وتوصلت الدراسة إلى أن للدافعية العقلية قدرة تنبؤية دالة بتحصيل

التلميذ، فقد فسرت ما نسبته(١٤٪)من التباين في معدل التحصيل، بينما أكدت النتائج عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في الدافعية العقلية و التحصيل الدراسي.

- **دراسة البداينة(٢٠١٥م)**: أدوات القياس المفضلة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصفوف الأولى من وجهة نظر المعلمين في محافظة معان. وقد هدفت الدراسة إلى تحديد أدوات القياس المفضلة لدى المعلمين في مدارس محافظة معان وما هي العلاقة بين استخدام أدوات القياس والتحصيل الدراسي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة له. وتوصلت الدراسة إلى أنه يتم استخدام كافة أدوات القياس المختلفة في مدارس محافظة معان، ومن أكثر أدوات القياس استخداما هي الورقة والقلم، وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أدوات القياس والتحصيل الدراسي .

- **دراسة النذير(٢٠١٥)**: أنماط التعلم وعلاقتها بمستوى القدرات العامة والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلاب المستجدين بجامعة الملك سعود. هدفت الدراسة إلى قياس أنواع نمط التعلم ونسبها لدى الطلاب المستجدين بجامعة الملك سعود، ودراسة العلاقات الارتباطية بين نمط التعلم ومستوى القدرات العامة والتحصيل الدراسي في الرياضيات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، ومقياس"هوني وممفورد" أداة لها، وتوصلت الدراسة إلى أن حوالي ٩,٩٪ نمط تعلمهم الأعلى هو المتأمل، و١٩,٧٪ هو المنظّر، و١٢,٥٪ هو العملي، و٧,٩٪ هو النشط.

- **دراسة القضاة(١٤٣٧هـ)**: استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي وبعض المتغيرات لدى طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز بالخرج. وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز بالخرج لاستراتيجيات التعلم، والتعرف فيما إذا كانت استراتيجياتهم تختلف

باختلاف نوع التخصص والمستوى الدراسي، ومعرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي لديهم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن، ومقياس استراتيجيات التعلم من تطوير الباحث أداةً، وتوصلت الدراسة إلى أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم تعزى إلى متغيرات نوع التخصص والمستوى الدراسي أو التفاعل بينهما، وكذلك الحال لم تظهر وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى امتلاك الطلاب لاستراتيجيات التعلم وبين معدلاتهم التراكمية.

- **دراسة أحمد(٢٠١٩م)**: التعثر في التحصيل الأكاديمي للطالب الجامعي(الأسباب والحلول). وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسباب المؤدية إلى التعثر التحصيلي الأكاديمي للطالب الجامعي في جامعة الأمير سطام بوادي الدواسر من وجهة نظر الطلاب أنفسهم ووجهة نظر الأساتذة، وايجاد مقترح للحلول لمجابهتها والتقليل من آثارها السالبة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة. وتوصلت إلى نتائج من أهمها: وجود الكثير من العوامل التي تقود للتعثر في التحصيل الأكاديمي للطالب الجامعي، وتتمثل في: عوامل اجتماعية اقتصادية أهمها:(قلة الاهتمام باستثمار أوقات فراغ الطلاب، كثرة الارتباطات الأسرية، الاختلاط بأقران السوء. وعوامل شخصية ذاتية أهمها:(التغيب المتكرر عن المحاضرات، الرغبة في العمل أكثر من الدراسة). وعوامل تدريسية تربوية أهمها:(الخوف من الامتحانات، وجود أكثر من امتحان في نفس اليوم، صعوبة بعض المقررات. وأن نوع المؤهل للطالب الجامعي(علمي، أدبي) له تأثير واضح في عوامل التعثر الدراسي لطالب المرحلة الجامعية لصالح التخصص العلمي، كذلك

المعدل في المرحلة الثانوية له أثر في ظاهرة التعثر الأكاديمي للطالب الجامعي لصالح المعدل الأعلى .

- **دراسة سعيدة(٢٠١٣م)**: تأثير سمات الشخصية والتوافق النفسي على التحصيل الأكاديمي للطلبة الجامعيين. وقد هدفت الدراسة إلى تحديد عوامل التوافق النفسي التي تتدخل في استثارة الطلبة نحو العمل الأكاديمي وكيفية التأثير فيه. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، كما استخدمت أداتين: قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكري، ومقياس للتوافق النفسي والشخصي أداةً، وتوصلت الدراسة إلى أن سمات الشخصية تؤثر على التحصيل الدراسي والأكاديمي .

- **دراسة الحموي(٢٠١٠م)**: التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات. وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة التأثيرية المتبادلة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي، واستقصاء أثر الجنس في هذه العلاقة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومقياس لمفهوم الذات أداةً، وتوصلت الدراسة إلى أن من لديهم مستوى عالٍ وإيجابي من مفهوم الذات هم الأكثر تحصيلاً، وأن مستوى التحصيل يرتفع لدى الإناث.

- **دراسة المحمدي(١٤٣٨هـ)**: تأثير وجهة الضبط (الداخلي والخارجي) وفعالية الذات على التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية. وهدفت الدراسة إلى تحديد مدى تأثير وجهة الضبط وفعالية الذات على التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، ومقياسي وجهة الضبط لروتر، وفعالية الذات لشيرر وآدمز، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في التحصيل الدراسي لصالح وجهة الضبط الخارجي، وفعالية الذات العالية.

ومن العرض السابق يتضح انطلاق الدراسة الحالية والدراسات السابقة من التحصيل الأكاديمي للمتعلم كمتغير أساسي في الدراسة من خلال تأثير بعض المتغيرات عليه. كم اتفقت جميعها في المنهج البحثي في الدراسة وهو المنهج الوصفي. كما استهدفت الدراسات السابقة التعليم العام كدراسة الحموي والبداينة والمحمدي والشايب، بخلاف دراسة سعيدة والنذير والقضاة وأحمد والتي استهدفت مرحلة البكالوريوس من التعليم الجامعي، بينما استهدفت الدراسة الحالية مرحلة الدراسات العليا من التعليم الجامعي. كما قامت الدراسة الحالية والدراسات السابقة بتحديد العلاقة الارتباطية بين التحصيل الأكاديمي والمتغيرات المستقلة من الدافعية وقلق الاختبار وأنماط واستراتيجيات التعلم وغيرها عدا دراسة أحمد والتي عنيت بتحديد أسباب وحلول التعثر الدراسي والأكاديمي.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وبناء الأدوات، وفي تفسير النتائج، ويمكن تحديد ما تفردت به الدراسة الحالية، وما يمكن أن تضيفه إلى المجال التربوي، فيما يلي:

- تنفرد الدراسة الحالية – حسب علم الباحث – في الربط بين تقويم برامج الدراسات العليا والتحصيل الأكاديمي، حيث لم تكن دراسة المنيع – وهي الأقرب إلى الدراسة الحالية – تقويمية، وإنما كانت تنبؤية للتحصيل الأكاديمي. كما اقتصرت دراسة المنيع على جزء من محاور الدراسة الحالية وهي معايير القبول في برامج الدراسات العليا .
- تنفرد الدراسة الحالية من بين الدراسات السابقة والتي تناولت برامج الدراسات

العليا في تقويم هذه البرامج التي تقدم على مستوى الجامعة، خلافاً للدراسات التي تناولت برامج ومراحل محددة .

- تنفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي تناولت التحصيل الأكاديمي في كونها جعلت من التحصيل الأكاديمي متغيراً مستقلاً، بخلاف الدراسات السابقة التي جعلت من التحصيل الأكاديمي متغيراً تابعاً .

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن أسئلة الدراسة لأنه الأنسب في تحقيق هدف الدراسة؛ لأنه يمكّن من تفسير الوضع القائم للمشكلة أو الظاهرة محل الدراسة، من خلال تحديد الظروف والأبعاد والعلاقات للوصول إلى توصيف علمي دقيق ومتكامل للمشكلة بناءً على الحقائق المرتبطة بها، حيث تم استجواب جميع أفراد العينة للوصول إلى تقويم برامج الدراسات العليا ومدى علاقتها بالتحصيل الأكاديمي، "وهو المنهج الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة، أو تحديد المشكلة أو تبرير الظروف والممارسات، أو التقييم والمقارنة، أو التعرف على ما يعمله الآخرون في التعامل مع الحالات المماثلة لوضع الخطط المستقبلية" (القحطاني وآخرون، ٢٠١٠، ٢٠٥).

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من خريجي برامج الدراسات العليا للعامين الجامعيين١٤٤١/١٤٤٢هـ و ١٤٤٢/١٤٤٣هـ ، والذين حصلوا على معدل (٥/٥)، والبالغ عددهم (٧٨) طالباً وطالبة .

عينة الدراسة:

تم توزيع أداة الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وقد عاد للباحث (٦٥) استبانة، أي تمت الاستجابة بنسبة (٨٣٪) من العدد الكلي لمجتمع الدراسة .

والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة :

جدول(١): توزيع استجابة أفراد عينة الدراسة وفقاً للعام الجامعي

م	العام الجامعي	العدد	النسبة
١	١٤٤٢/١٤٤١هـ	٣٠	% ٤٦,٢
٢	١٤٤٣/١٤٤٢هـ	٣٥	% ٥٣,٨

جدول(٢): توزيع استجابة أفراد عينة الدراسة وفقاً للمؤهل الدراسي

م	المؤهل	العدد	النسبة
١	الماجستير	٣٢	% ٤٩
٢	الدكتوراه	٣٣	% ٥١

جدول(٣): توزيع استجابة أفراد عينة الدراسة وفقاً للجنس

م	الجنس	العدد	النسبة
١	الذكور	٢٢	% ٣٣,٨
٢	الإناث	٤٣	% ٦٦,٢

أداة الدراسة:

لتحقيق أغراض الدراسة فقد تم تصميم استبانة موجهة إلى الطلاب الحاصلين على التحصيل الأكاديمي الكامل في مرحلة الدراسات العليا للوصول إلى تحديد مدى مساهمة برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي، وقد استفاد الباحث عند إعداد الاستبانة من آراء المحكمين والدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة. وقد استخدم الباحث مقياس "ليكرت (Likert) الرباعي" للإجابة عن فقرات الاستبانة، والمكوّن من الدرجة: المرتفعة، والضعيفة، والمنعدمة، وعدم القدرة على الإجابة (المحايدة) لمناسبة تطبيقها في الدراسة.

صدق أداة الدراسة (الصدق الظاهري) :

للتأكد من صدق الأداة تم إعداد استبانة مفتوحة وعرضها على عينة الدراسة وعددهم (١٠) لتحديد أهم مكونات برامج الدراسات العليا، ثم تم إعداد أداة الدراسة (الاستبانة) وعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والمتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية وعددهم (١٠) محكمين، لتحكيمها والتأكد من شمول وكفاية ومناسبة الفقرات للغرض الذي وضعت من أجله، وللمحور الذي تنتمي إليه، ومناسبتها لقياس ما صممت لقياسه.

وبناءً على ملحوظات المحكمين أجريت بعض التعديلات على صياغة بعض الفقرات، وإضافة أو حذف بعضها، حيث اشتملت الأداة في صورتها الأولية على (٦٠) فقرة، وخلصت في صورتها النهائية إلى (٥١) فقرة، جاءت كما يلي :

المحور الأول : المكونات التعليمية وتكونت من (١٠) فقرات جاءت كما يلي:

١) مدى مساهمة مكونات البرنامج التعليمي في رفع التحصيل الأكاديمي، وتكونت من (٤) فقرات.

٢) مدى مساهمة مكونات المنهج التعليمي في رفع التحصيل الأكاديمي، وتكونت من (٦) فقرات.

المحور الثاني : المكونات الإدارية وتكونت من (١٨) فقرة جاءت كما يلي :

١) مدى مساهمة معايير القبول الأكاديمي للبرنامج في رفع التحصيل الأكاديمي، وتكونت من (٣) فقرات.

٢) مدى مساهمة دور أعضاء هيئة التدريس في رفع التحصيل الأكاديمي، وتكونت من (٥) فقرات.

٣) مدى مساهمة إدارة البرنامج التعليمي في رفع التحصيل الأكاديمي ، وتكونت من (١٠) فقرات.

المحور الثالث : المكونات البحثية وتكونت من (٨) فقرات جاءت كما يلي :

١. مدى مساهمة دور الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي على مقرر الرسالة والبحث التكميلي في رفع التحصيل الأكاديمي ، وتكونت من (٤) فقرات.

٢. مدى مساهمة إجراءات البحث العلمي في رفع التحصيل الأكاديمي ، وتكونت من (٤) فقرات.

المحور الرابع: المكونات الشخصية وتكونت من (١٥) فقرة جاءت كما يلي :

١) مدى مساهمة الاستعداد للتعلم في رفع التحصيل الأكاديمي، وتكونت من (٤) فقرات.

٢) مدى مساهمة القدرة على التعلم في رفع التحصيل الأكاديمي ، وتكونت من (١١) فقرة.

ولتحديد مدى توافر المجالات لإجابات عينة الدراسة وفق المتوسط الحسابي لمقياس ليكرت (Likert) اعتمد الباحث المعيار التالي:

طول الفئة= القيمة العليا – القيمة الدنيا / عدد المستويات = (٤-١)/٤= ٠,٧٥

وعليه فإن الإجابات تكون وفق الجدول التالي:

جدول(٤): توزيع استجابة أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتوسط الحسابي لمقياس ليكرت(Likert)

م	الخيار	مدى الفئة
١	الدرجة منعدمة	١ – ١,٧٥
٢	الدرجة ضعيفة	١,٧٦ – ٢,٥٠

م	الخيار	مدى الفئة
٣	الدرجة متوسطة	٢,٥١ – ٣,٢٥
٤	الدرجة عالية	٣,٢٦ – ٤

صدق أداة الدراسة (صدق الاتساق الداخلي) :

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة بحساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين عبارات الدراسة والدرجة الكلية للمحور الفرعي الذي تنتمي له وكانت النتائج كما في الجدول التالي :

جدول(٥): معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين عبارات الدراسة والمحور الذي تنتمي له

المكون	البند	معامل الارتباط	المكون	البند	معامل الارتباط	المكون	البند	معامل الارتباط
المكونات التعليمية "البرنامج التعليمي"	الفقرة (١)	٠,٥٤*		الفقرة (٥)	٠,٧٩**	البحث العلمي "	الفقرة (٣)	٠,٨٨**
	الفقرة (٢)	٠,٧٧**	المكونات الإدارية " إدارة البرنامج العلمي "	الفقرة (١)	٠,٦١**		الفقرة (٤)	٠,٩١**
	الفقرة (٣)	٠,٧٥**		الفقرة (٢)	٠,٧٥**	المكونات الشخصية "الاستعداد للتعلم"	الفقرة (١)	٠,٨٦**
	الفقرة (٤)	٠,٥٤*		الفقرة (٣)	٠,٧٨**		الفقرة (٢)	٠,٨٨**
المكونات التعليمية " المنهج التعليمي "	الفقرة (١)	٠,٥٥*		الفقرة (٤)	٠,٨٥**		الفقرة (٣)	٠,٧٦**
	الفقرة (٢)	٠,٦٧**		الفقرة (٥)	٠,٦٤**		الفقرة (٤)	٠,٥٦**
	الفقرة (٣)	٠,٨٠**		الفقرة (٦)	٠,٦٩**	المكونات الشخصية " القدرة على التعلم "	الفقرة (١)	٠,٥٤**
	الفقرة (٤)	٠,٩٢**		الفقرة (٧)	٠,٦٥**		الفقرة (٢)	٠,٥٦**
	الفقرة (٥)	٠,٦٧**		الفقرة (٨)	٠,٥٤**		الفقرة (٣)	٠,٦٧**
	الفقرة (٦)	٠,٦٢**		الفقرة (٩)	٠,٦٠**		الفقرة (٤)	٠,٨١**

المكون	البند	معامل الارتباط	المكون	البند	معامل الارتباط	المكون	البند	معامل الارتباط
المكونات الإدارية " معايير القبول الأكاديمي"	الفقرة (١)	٠,٩٣**		الفقرة (١٠)	٠,٦١**		الفقرة (٥)	٠,٦٧**
	الفقرة (٢)	٠,٨٢**	المكونات البحثية " دور الإرشاد والإشراف العلمي"	الفقرة (١)	٠,٥٩**		الفقرة (٦)	٠,٧٣**
	الفقرة (٣)	٠,٧١**		الفقرة (٢)	٠,٦٤**		الفقرة (٧)	٠,٧٩**
المكونات الإدارية " دور أعضاء هيئة التدريس"	الفقرة (١)	٠,٥٥*		الفقرة (٣)	٠,٨١**		الفقرة (٨)	٠,٧٠**
	الفقرة (٢)	٠,٦٣**		الفقرة (٤)	٠,٨١**		الفقرة (٩)	٠,٦٤**
	الفقرة (٣)	٠,٦٥**	المكونات البحثية "إجراءات	الفقرة (١)	٠,٧٧**		الفقرة (١٠)	٠,٧٢**
	الفقرة (٤)	٠,٦٥**		الفقرة (٢)	٠,٩٠**		الفقرة (١١)	٠,٨٠**

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

جاءت جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى توفر معاملات صدق مقبولة لبنود جميع المحاور بالاستبيان .

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين مكونات الاستبانة والدرجة الكلية لها وجاءت كما يلي:

جدول(٦): معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المكونات التعليمية " البرنامج التعليمي "	٠,٥٥**
المكونات التعليمية " المنهج التعليمي "	٠,٦٩**
المكونات الإدارية "معايير القبول الأكاديمي"	٠,٧٢**
المكونات الإدارية "دور أعضاء هيئة التدريس"	٠,٥٩**
المكونات الإدارية "إدارة البرنامج العلمي"	٠,٧٧**
المكونات البحثية "دور الإرشاد والإشراف العلمي"	٠,٦٤**

المكونات البحثية "إجراءات البحث العلمي"	٠,٥٩**
المكونات الشخصية "الاستعداد للتعلم"	٠,٦٨**
المكونات الشخصية "القدرة على التعلم"	٠,٦٠**

جاءت جميع معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة دالة وموجبة، مما يشير الى توفر معاملات الصدق للاستبانة وتراوحت المعاملات بين (٠,٥٥ – ٠,٧٧) وهي معاملات مقبولة .

ثبات أداة الدراسة:

قام الباحث بحساب معاملات الثبات لأداة الدراسة وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha-Chronbach)، وجاءت كما في الجدول التالي :

جدول(٧): معاملات ألفا كرونباخ (Alpha-Chronbach) لثبات محاور الاستبيان

المحور	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
المكونات التعليمية " البرنامج التعليمي "	٤	٠,٦٥
المكونات التعليمية " المنهج التعليمي "	٦	٠,٧٨
المكونات الإدارية "معايير القبول الأكاديمي"	٣	٠,٧٧
المكونات الإدارية "دور أعضاء هيئة التدريس"	٥	٠,٦١
المكونات الإدارية "إدارة البرنامج العلمي"	١٠	٠,٨٣
المكونات البحثية "دور الإرشاد والإشراف العلمي"	٤	٠,٦٩
المكونات البحثية "إجراءات البحث العلمي"	٤	٠,٨٨
المكونات الشخصية "الاستعداد للتعلم"	٤	٠,٧٣
المكونات الشخصية "القدرة على التعلم"	١١	٠,٦٦
الاجمالي	٥١	٠,٨٥

جاءت معاملات الثبات جميعها مقبولة وتراوحت للمحاور بين (٠,٦١– ٠.٨٨) وكان معامل الثبات للاستبانة ككل (٠,٨٥) وهو معامل مرتفع .

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام حزمة التحليل الإحصائي (SPSS)، والأساليب الإحصائية التالية:

– التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري – معامل ارتباط

بيرسون – معامل ألفا كرونباخ (Alpha-Chronbach) – اختبار (ت) – تحليل التباين.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة رضا خريجي الدراسات العليا عن البرامج التعليمية ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات إجابة أفراد الدراسة عن درجة رضا خريجي الدراسات العليا عن البرامج التعليمية، حيث جاءت كما يلي :

جدول(٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة رضا خريجي الدراسات العليا عن البرامج التعليمية

درجة الرضا	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	مدى الفئة
غير راضي	١	١,٥٪	٠,٠١٥	الدرجة منعدمة
محايد	١	١,٥٪	٠,٠٣	الدرجة منعدمة
نوعا ما	١٦	٢٤,٦٪	٠,٧٣	الدرجة منعدمة
راضي	٤٧	٧٢,٤٪	٢,٨٩	الدرجة المتوسطة
الإجمالي	٦٥	١٠٠,٠٪		

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الرضا عن البرامج التعليمية في الدراسات العليا – وإن كانت مرتفعة – كانت في فئة الدرجة المتوسطة، وهذا يؤكد ضرورة بذل المزيد من الجهود لتجويد البرامج التعليمية، وتحسين الخدمات البحثية لرفع نسبة الرضا عن برامج الدراسات العليا .

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مدى مساهمة مكونات برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي من وجهة نظر الخريجين ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى التقويمي والرتبة لتقديرات إجابة أفراد الدراسة عن مدى مساهمة مكونات برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي من وجهة نظر الخريجين، حيث جاءت كما في الجدول الآتي :

جدول(٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة مدى مساهمة مكونات برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي من وجهة نظر الخريجين بشكل كلي

المكونات	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط العام	الانحراف المعياري	الترتيب
التعليمية	مكونات البرنامج التعليمي	٣,٥٠	٠,٧٦	٧	٣,٤٨	٠,٧٥	٤
	مكونات المنهج التعليمي	٣,٤٧	٠,٧٤	٨			
الادارية	معايير القبول الأكاديمي للبرنامج	٣,٦١	٠,٧٦	٥	٣,٥٢	٠,٧٤	٣
	أدوار أعضاء هيئة التدريس	٣,٧٣	٠,٦٠	٣			
	أساليب إدارة البرنامج العلمي	٣,٢٤	٠,٩٦	٩			
البحثية	أدوار الإرشاد والإشراف العلمي	٣,٦١	٠,٧٢	٤	٣,٦٩	٠,٦٥	١
	إجراءات البحث العلمي	٣,٧٧	٠,٥٨	١			
الشخصية	معايير الاستعداد للتعلم	٣,٥١	٠,٨٩	٦	٣,٦٢	٠,٧٨	٢
	معايير القدرة على التعلم	٣,٧٣	٠,٥٨	٢			

يتبين من الجدول أعلاه ترتيب مكونات برامج الدراسات العليا في تحديد مدى مساهمتها في رفع التحصيل الأكاديمي من وجهة نظر الخريجين؛ حيث كان أعلاها المكونات البحثية، ثم المكونات الشخصية، ثم المكونات الإدارية، ثم أخيراً المكونات التعليمية. وهذا يؤكد أهمية المكونات البحثية في رفع التحصيل الأكاديمي من خلال وضوح الإجراءات البحثية أولاً، ثم إجراءات الأدوار الإرشادية والإشرافية، وهذا يعود إلى الوزن الأكاديمي في المعدل في البحوث العلمية وخاصة لمرحلة الدكتوراه. كما يؤكد أهمية المكونات الشخصية للمتعلمين في رفع التحصيل الأكاديمي، والذي يمكن تحقيقه من خلال الاهتمام به ضمن معايير القبول. ويؤكد أهمية المكونات الإدارية من خلال جودة إدارة البرنامج من قبل الجهة المعنية. كما يؤكد أهمية المكونات

التعليمية من خلال تجويد عملية التعلم والتعليم.

كما تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى التقويمي والرتبة لتقديرات إجابة أفراد الدراسة حسب المكونات كما يلي :

المكون الأول: المكونات التعليمية :

تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى التقويمي والرتبة لتقديرات إجابة أفراد الدراسة عن تقويم المكونات التعليمية، حيث جاءت كما يلي :

١. مكونات البرنامج التعليمي :

جدول(١٠): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لبنود المكون الأول: مكونات البرنامج التعليمي

البند	ت / %	درجة التأثير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التعليق
		مرتفعة	منخفضة	لا يوجد رأي	لا يوجد تأثير				
١-أهمية المقررات الدراسية وارتباطها بالتخصص	ت	٥٧	٣	٥	٠	٣,٨٠	٠,٥٦	١	مرتفعة
	%	٨٧,٧	٤,٦	٧,٧	٠				
٢-تحقيق البرنامج للطموح العلمي الشخصي	ت	٤٨	٨	٩	٠	٣,٦٠	٠,٧٢	٢	مرتفعة
	%	٧٣,٨	١٢,٤	١٣,٨	٠				
٣-مكانة البرنامج في احتياجات المجتمع التنموية	ت	٤٦	١٢	٦	١	٣,٥٨	٠,٧٢	٣	مرتفعة
	%	٧٠,٨	١٨,٥	٩,٢	١,٥				
٤-الشروط القبلية للبرنامج كاللغة وغيرها	ت	٣٣	٦	٢١	٥	٣,٠٣	١,٠٧	٤	متوسطة
	%	٥٠,٨	٩,٢	٣٢,٣	٧,٧				
المتوسط العام للمحور						٣,٥٠	٠,٧٦	مرتفعة	

بلغ المتوسط العام لمحور مكونات البرنامج التعليمي (٣,٥٠) وبانحراف معياري (٠,٧٦)، مما يعني أن طلاب الدراسات العليا متفقون على وجود مساهمة مرتفعة

لتلك المكونات في التحصيل الأكاديمي مؤكدة لدراسة الهاشمي والغتامي(٢٠١٣)، وحيث جاءت جميع بنود هذا المحور في فئة التأثير المرتفع وهي مرتبة (أهمية المقررات الدراسية وارتباطها بالتخصص، تحقيق البرنامج للطموح العلمي الشخصي، مكانة البرنامج في احتياجات المجتمع التنموية)؛ يؤكد أهمية المقررات الدراسية وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي من خلال الاعتماد الأكاديمي لتجويد المقررات وارتباطها بالتخصص. وضرورة تحقيق البرنامج لأهدافه ونواتجه. وربط البرنامج ضمن احتياجات المجتمع التنموية، مما يتطلب على المؤسسات التعليمية إعادة النظر في البرامج التعليمية المقدمة، وتقوية علاقتها بالاحتياجات الحالية والمستقبلية للمجتمع ومسارات سوق العمل.

عدا الشروط القبلية للبرنامج كاللغة وغيرها، والذي جاء في فئة التأثير المتوسط، وهذا يعود – مع أهمية الشروط القبلية للقبول في البرنامج – إلى طبيعة العينة؛ حيث لا تعاني من تحقيق المتطلبات والشروط القبلية نظراً لتميزها وتفوقها .

٢. مكونات المنهج التعليمي :

جدول(١١): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لبنود المكون الأول: مكونات المنهج التعليمي

البند	ت / %	درجة التأثير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التعليق
		مرتفعة	منخفضة	لا يوجد رأي	لا يوجد تأثير				
١-أهداف البرنامج	ت	٥٩	٢	٤	٠	٣,٨٤	٠,٥٠	١	مرتفعة
	%	٩٠,٨	٣,٠	٦,٢	٠				
٢-محتوى البرنامج	ت	٥٦	٥	٤	٠	٣,٨٠	٠,٥٣	٢	مرتفعة
	%	٨٦,٢	٧,٦	٦,٢	٠				
٣-استراتيجيات تدريس البرنامج	ت	٣٥	١٦	١٢	٢	٣,٢٩	٠,٨٧	٥	مرتفعة
	%	٥٣,٨	٢٤,٦	١٨,٥	٣,١				
٤-تقنيات تعليم	ت	٢٩	١٩	١٤	٣	٣,١٣	٠,٩١	٦	متوسطة

البند	ت / %	درجة التأثير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التعليق
		مرتفعة	منخفضة	لا يوجد رأي	لا يوجد تأثير				
البرنامج	%	٤٤,٦	٢٩,٣	٢١,٥	٤,٦				
٥-أنشطة البرنامج	ت	٣٣	٢٠	١١	١	٣,٣٠	٠,٨٠	٤	مرتفعة
	%	٥٠,٨	٣٠,٨	١٦,٩	١,٥				
٦-أساليب تقويم البرنامج	ت	٤٢	١٢	٩	٢	٣,٤٤	٠,٨٤	٣	مرتفعة
	%	٦٤,٦	١٨,٥	١٣,٨	٣,١				
المتوسط العام للمحور						٣,٤٧	٠,٧٤	مرتفعة	

بلغ المتوسط العام لمحور مكونات المنهج التعليمي (٣,٤٧) وبانحراف معياري (٠,٧٤)، مما يعني أن طلاب الدراسات العليا متفقون على وجود مساهمة مرتفعة لتلك المكونات في التحصيل الأكاديمي، كما أكدته الدراسات العلمية كدراسة البداينة(٢٠١٥) والخزيم(١٤٣٦) وغيرها، خلافاً لدراسة القضاة(١٤٣٧)؛ وحيث جاءت جميع بنود هذا المحور في فئة التأثير المرتفع وهي مرتبة (أهداف البرنامج، محتوى البرنامج، أساليب تقويم البرنامج، أنشطة البرنامج، استراتيجيات تدريس البرنامج)؛ يؤكد أهمية أهداف البرنامج التعليمي الذي تؤكده جميع الدراسات العلمية في تقويم مكونات البرامج، حيث وضوح الأهداف وجودتها تساعد على تحقيق نواتج التعلم والتي بدورها تحقق التحصيل الأكاديمي المرتفع. كما يؤكد أهمية المحتوى التعليمي ضمن مكونات المنهج التعليمي في الدراسات العليا، والذي يتطلب وضوح مفردات المقرر، والمراجع العلمية له. كما يؤكد أهمية أساليب التقويم؛ وهذا ليس مستغرباً لكونه المكوّن المباشر من مكونات المنهج التعليمي للتحصيل الأكاديمي، والمعبر عنه في أغلب الممارسات التعليمية في الجامعات على جميع المستويات. ويؤكد كذلك على أهمية أنشطة البرنامج التعليمية في مستوى الدراسات العليا التي تساعد

المتعلم على التعلم الذاتي وبناء شخصيته العلمية كمسؤولية شخصية، والأنشطة التعلمية تؤكد ذلك في دورها المنهجي. ويؤكد أهمية استراتيجية التدريس كمكوّن للمنهج التعليمي، إلا أن وروده في أضعف مرتبة التأثير لكون مرحلة الدراسات العليا لا تقوم على التدريس المباشر للمنهج التعليمي كغيرها من المراحل، بل تقوم على تأسيس مهارات تعليمية وبحثية مما يجعل دور الأستاذ الجامعي موجهاً ومساعداً لتحقيقها .

عدا تقنيات تعليم البرنامج، والذي جاء في فئة التأثير المتوسط، وهذا يؤكد أيضاً دور التقنيات التعليمية كمكوّن للمنهج التعليمي في مرحلة الدراسات العليا، إلا أن طبيعة المرحلة لا تقوم على التدريس المباشر للمنهج التعليمي كغيرها من المراحل، كما أن طبيعة المتعلم ومستواه التعليمي تجعل من دور الأستاذ الجامعي مع التقنيات واستخدامها دون المرتفع .

المكون الثاني: المكونات الإدارية :

تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى التقويمي والرتبة لتقديرات إجابة أفراد الدراسة عن تقويم المكونات الإدارية، حيث جاءت كما يلي :

١. معايير القبول الأكاديمي للبرنامج:

جدول(١٢): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لبنود المكون الثاني: معايير القبول الأكاديمي

البند	ت / %	درجة التأثير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التعليق
		مرتفعة	منخفضة	لا يوجد رأي	لا يوجد تأثير				
١-معايير القبول العامة (شروط اللائحة والجامعة)	ت	٥٠	٣	١٢	٠	٣,٥٨	٠,٧٨	٣	مرتفعة
	%	٧٦,٩	٤,٦	١٨,٥	٠				

البند	ت / %	درجة التأثير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التعليق
		مرتفعة	منخفضة	لا يوجد رأي	لا يوجد تأثير				
٢-معايير القبول الخاصة (شروط القسم العلمي)	ت	٥٢	٢	١١	٠	٣,٦٣	٠,٧٦	٢	مرتفعة
	%	٨٠,٠	٣,١	١٦,٩	٠				
٣-معايير وشروط التقديم على برامج الدراسات العليا	ت	٥٢	٤	٨	١	٣,٦٤	٠,٧٥	١	مرتفعة
	%	٨٠,٠	٦,٢	١٢,٣	١,٥				
المتوسط العام للمحور						٣,٦١	٠,٧٦	مرتفعة	

بلغ المتوسط العام لمحور معايير القبول الأكاديمي (٣,٦١) وبانحراف معياري (٠,٧٦)، مما يعني أن طلاب الدراسات العليا متفقون على وجود مساهمة مرتفعة لتلك المكونات في التحصيل الأكاديمي؛ حيث جاءت جميع بنود هذا المحور في فئة التأثير المرتفع وهي مرتبة (معايير وشروط التقديم على برامج الدراسات العليا، معايير القبول الخاصة (شروط القسم العلمي)، معايير القبول العامة (شروط اللائحة والجامعة))، وهذا يؤكد أهمية معايير القبول في رفع التحصيل الأكاديمي، خاصة المعايير التي تسعى لتوحيد مواصفات طلاب الدراسات العليا (شروط التقديم على البرامج) كاختبار القدرات وغيرها، وكذلك الشروط التي تعتني بالبرنامج التعليمي مباشرة (شروط القسم العلمي)؛ حيث تحقق احتياجاته، وتساعد الأركان الأخرى للعملية التعليمية من الاستفادة من البرنامج وتحقيق أهدافه، ثم تأتي الشروط العامة التي تنص عليها اللوائح نظراً لعموميتها وشمولها لكل التخصصات. وهذا يدعو إلى بذل المزيد من الاهتمام في تجويد ومناسبة معايير القبول للبرامج التعليمية في الدراسات العليا .

٢. أدوار أعضاء هيئة التدريس:

جدول(١٣): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لبنود المكون الثاني: أدوار أعضاء هيئة التدريس

البند	ت / %	درجة التأثير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التعليق
		مرتفعة	منخفضة	لا يوجد رأي	لا يوجد تأثير				
١-الكفاءة العلمية	ت	٥٩	٣	٣	٠	٣,٨٦	٠,٤٦	١	مرتفعة
	%	٩٠,٨	٤,٦	٤,٦	٠				
٢-الموضوعية وعدم التحيز	ت	٥٦	٢	٦	١	٣,٧٣	٠,٦٩	٣	مرتفعة
	%	٨٦,٢	٣,١	٩,٢	١,٥				
٣-المصداقية في التقويم الدراسي	ت	٥٨	٤	٣	٠	٣,٨٤	٠,٤٧	٢	مرتفعة
	%	٨٩,٢	٦,٣	٤,٥	٠				
٤-التوزيع الدقيق للدرجات	ت	٥٠	٩	٦	٠	٣,٦٧	٠,٦٤	٤	مرتفعة
	%	٧٦,٩	١٣,٨	٩,٣	٠				
٥-التعاون والتحفيز والتشجيع للطلاب والطالبات	ت	٤٨	٧	٩	١	٣,٥٦	٠,٧٨	٥	مرتفعة
	%	٧٣,٨	١٠,٨	١٣,٩	١,٥				
المتوسط العام للمحور						٣,٧٣	٠,٦٠	مرتفعة	

بلغ المتوسط العام لمحور مكونات أدوار أعضاء هيئة التدريس (٣,٧٣) وبانحراف معياري (٠,٦٠)، مما يعني أن طلاب الدراسات العليا متفقون على وجود مساهمة مرتفعة لتلك المكونات في التحصيل الأكاديمي موافقة لما توصلت له دراسة البداينة(٢٠١٥)؛ حيث جاءت جميع بنود هذا المحور في فئة التأثير المرتفع وهي مرتبة(الكفاءة العلمية، المصداقية في التقويم الدراسي، الموضوعية وعدم التحيز، التوزيع الدقيق للدرجات، التعاون والتحفيز والتشجيع للطلاب والطالبات)، وهذا يؤكد دور أعضاء هيئة التدريس في رفع التحصيل الأكاديمي للمتعلمين، وما يجب عليهم من المصداقية في التقويم التربوي، وثقة المتعلمين بمصداقية هذا التقويم، وعدم التحيّز من قبل أعضاء هيئة التدريس في التعامل والتقويم وغيرها، ودور أعضاء هيئة

التدريس في الجانب التحفيزي والتشجيعي لتحقيق التحصيل الأكاديمي المرتفع، فضلاً عن الأدوار غير الأكاديمية أو الإنسانية في تحطيم المتعلمين وكسر ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم، مما يعطي الثقة لدى المتعلمين، ويدفعهم إلى بذل الجهد والمثابرة لتحقيق التحصيل الأكاديمي المرتفع .

٣. أساليب إدارة البرنامج العلمي:

جدول(١٤): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لبنود المكون الثاني: أساليب إدارة البرنامج التعليمي

البند	ت/%	درجة التأثير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التعليق
		مرتفعة	منخفضة	لا يوجد رأي	لا يوجد تأثير				
١-تواصل القسم العلمي مع الطلاب باستمرار	ت	٣١	٢١	٦	٧	٣,١٦	٠,٩٩	٧	متوسطة
	%	٤٧,٧	٣٢,٣	٩,٢	١٠,٨				
٢-مساعدة الطلاب في الاحتياجات البحثية	ت	٣٠	١٦	١٢	٧	٣,٠٦	١,٠٤	٩	متوسطة
	%	٤٦,٢	٢٤,٥	١٨,٥	١٠,٨				
٣-أخذ رأيهم فيما يقرر عليهم	ت	٢٤	١٧	٩	١٥	٢,٧٦	١,١٨	١٠	متوسطة
	%	٣٦,٩	٢٦,٢	١٣,٨	٢٣,١				
٤-مشاركة الطلاب في تقويم العملية التعليمية	ت	٢٨	٢٢	١١	٤	٣,١٣	٠,٩١	٨	متوسطة
	%	٤٣,١	٣٣,٨	١٦,٩	٦,٢				
٥-تزويد الطلاب بالخطة الدراسية	ت	٤٥	٩	٦	٥	٣,٤٤	٠,٩٥	٣	مرتفعة
	%	٦٩,٢	١٣,٨	٩,٣	٧,٧				
٦-تزويد الطلاب باللوائح والأنظمة التعليمية	ت	٤٠	١٤	٥	٦	٣,٣٥	٠,٩٧	٤	مرتفعة
	%	٦١,٥	٢١,٥	٧,٧	٩,٣				
٧-مساعدة الطالب والطالبة في تحديد ما يحتاجه منها	ت	٣٦	١٤	١١	٤	٣,٢٦	٠,٩٥	٥	مرتفعة
	%	٥٥,٤	٢١,٥	١٦,٩	٦,٢				
٨-تناسق الخطة	ت	٥٠	٦	٨	١	٣,٦١	٠,٧٦	٢	مرتفعة

البند	ت/%	درجة التأثير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التعليق
		مرتفعة	منخفضة	لا يوجد رأي	لا يوجد تأثير				
الدراسية مع طبيعة البرنامج	%	٧٦,٩	٩,٣	١٢,٣	١,٥				
٩-تجهيز البيئة التعليمية بكل ما تحتاجه الخطة الدراسية	ت	٣٤	١٧	٧	٧	٣,٢٠	١,٠١	٦	متوسطة
	%	٥٢,٢	٢٦,٢	١٠,٨	١٠,٨				
أعداد الدارسين في القاعات الدراسية	ت	٤٥	٩	٩	٢	٣,٤٩	٠,٨٥	١	مرتفعة
	%	٦٩,٣	١٣,٨	١٣,٨	٣,١				
المتوسط العام للمحور						٣,٢٤	٠,٩٦	منخفضة	

بلغ المتوسط العام لمحور مكونات أساليب إدارة البرنامج التعليمي (٣,٢٤) وبانحراف معياري (٠,٩٦)، مما يعني أن طلاب الدراسات العليا متفقون على وجود مساهمة متوسطة لتلك المكونات في التحصيل الأكاديمي، حيث جاءت خمسة بنود من هذا المحور في فئة التأثير المرتفع وهي مرتبة(أعداد الدارسين والدارسات في القاعات الدراسية، تناسق الخطة الدراسية مع طبيعة البرنامج، تزويد الطلاب بالخطة الدراسية، تزويد الطلاب باللوائح والأنظمة التعليمية، مساعدة الطالب والطالبة في تحديد ما يحتاجه منها)، وهذا يؤكد أهمية إدارة البرنامج من خلال تناسب المتعلمين وتقارب مستوياتهم العلمية ومناسبة أعدادهم لطبيعة البرنامج، ويؤكد أهمية تجويد الخطة الدراسية وتناسقها مع أهداف البرنامج وطبيعته، ويؤكد أهمية تزويد المتعلمين بالخطة الدراسية ومشاركتهم فيها؛ حيث إن وضوح الطريق لدى المتعلم يساعد في تحقيق رفع التحصيل الأكاديمي، ويؤكد ضرورة مساعدة المتعلمين من قبل الهيئة الإدارية في كل ما يخدم العملية التعليمية).

بينما جاءت خمسة بنود من هذا المحور في فئة المساهمة المتوسطة موافقة لدراسة عبيد(٢٠١٦)، وهي مرتبة(تجهيز البيئة التعليمية بكل ما تحتاجه الخطة الدراسية، تواصل القسم العلمي مع الطلاب باستمرار، مشاركة الطلاب في تقويم العملية التعليمية،

مساعدة الطلاب في الاحتياجات البحثية، أخذ رأيهم فيما يقرر عليهم)، وهذا يؤكد ضرورة الاهتمام بدور البيئة التعليمية في رفع التحصيل الأكاديمي، وأهمية مشاركة الطلاب في تقويم العملية التعليمية، ومشاركة الطلاب في تقويم العملية التعليمية في رفع التحصيل الأكاديمي، وأخيراً مع وروده في أضعف فئة التأثير المتوسط، الاهتمام بأخذ رأي طلاب الدراسات العليا بما يقرر عليهم، ويرى الباحث أنه مع أهمية مشاركة المتعلمين فيما يقرر عليهم تعليمياً وإدارياً، إلا أن طبيعة المستهدفين في الدراسة قد تجازوا تأثير ذلك، لقدرتهم على التكيف مع ما يفرض عليهم.

المكون الثالث: المكونات البحثية :

١. أدوار الإرشاد والإشراف العلمي:

جدول(١٥): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لبنود المكون الثالث: أدوار الإرشاد والإشراف العلمي

البند	ت / %	درجة التأثير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التعليق
		مرتفعة	منخفضة	لا يوجد رأي	لا يوجد تأثير				
١-التعاون على تذليل صعوبات البحث	ت	٤٧	١١	٥	٢	٣,٥٨	٠,٧٦	٢	مرتفعة
	%	٧٢,٣	١٦,٩	٧,٧	٣,١				
٢-تحقيق الاحتياجات العلمية في الرسالة أو البحث	ت	٥٢	٩	٢	٢	٣,٧٠	٠,٦٧	١	مرتفعة
	%	٨٠,٠	١٣,٨	٣,١	٣,١				
٣-متابعة الحالة الأكاديمية باستمرار	ت	٤٧	٩	٩	٠	٣,٥٨	٠,٧٢	٣	مرتفعة
	%	٧٢,٣	١٣,٨	١٣,٨	٠				
٤-التواصل المستمر والمثمر	ت	٤٨	٨	٨	١	٣,٥٨	٠,٧٦	٢	مرتفعة
	%	٧٣,٩	١٢,٣	١٢,٣	١,٥				
المتوسط العام للمحور						٣,٦١	٠,٧٢	مرتفعة	

بلغ المتوسط العام لمحور أدوار الإرشاد والإشراف العلمي (٣,٧٣) وبانحراف معياري (٠,٧٢)، مما يعني أن طلاب الدراسات العليا متفقون على وجود مساهمة مرتفعة لتلك المكونات في التحصيل الأكاديمي؛ حيث جاءت جميع بنود هذا المحور في فئة التأثير المرتفع، وهي مرتبة(تحقيق الاحتياجات العلمية في الرسالة أو البحث، التعاون على تذليل صعوبات البحث والتواصل المستمر والمثمر، متابعة الحالة الأكاديمية باستمرار)، وهذا يؤكد حاجة طالب الدراسات العليا إلى التعاون معه في تحقيق الاحتياجات العلمية في الرسالة أو البحث ومساندته فيها، كما يؤكد دور الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في قدرة الباحث على تحقيق التحصيل الأكاديمي المرتفع، ويتطلب القيام بدور الإرشاد الأكاديمي ابتداءً، ثم الإشراف العلمي لتكون المتابعة المستمرة سبيلاً لتحقيق طالب الدراسات العليا للتحصيل الأكاديمي المرتفع .

٢. إجراءات البحث العلمي:

جدول(١٦): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لبنود المكون الثالث: إجراءات البحث العلمي

البند	ت / %	درجة التأثير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التعليق
		مرتفعة	منخفضة	لا يوجد رأي	لا يوجد تأثير				
١-التقويم العلمي للرسالة أو مشروع البحث	ت	٥٨	٣	٤	٠	٣,٨٣	٠,٥١	٢	مرتفعة
	%	٨٩,٢	٤,٦	٦,٢	٠				
٢-تقويم درجة الرسالة أو مشروع البحث	ت	٥٩	٣	٣	٠	٣,٨٦	٠,٤٦	١	مرتفعة
	%	٩٠,٨	٤,٦	٤,٦	٠				
٣-مناسبة أعضاء اللجنة للمناقشة	ت	٥٢	٧	٦	٠	٣,٧٠	٠,٦٣	٣	مرتفعة
	%	٨٠,٠	١٠,٨	٩,٢	٠				
٤-الاستفادة من	ت	٥٤	٥	٤	٢	٣,٧٠	٠,٧٢	٤	مرتفعة

البند	ت / %	درجة التأثير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التعليق
		مرتفعة	منخفضة	لا يوجد رأي	لا يوجد تأثير				
المقررات المنهجية في إعداد الرسالة والمشاريع البحثية	%	٨٣,١	٧,٦	٦,٢	٣,١				
المتوسط العام للمحور						٣,٧٧	٠,٥٨	مرتفعة	

بلغ المتوسط العام لمحور إجراءات البحث العلمي (٣,٧٧) وبانحراف معياري (٠,٥٨)، مما يعني أن طلاب الدراسات العليا متفقون على وجود مساهمة مرتفعة لتلك المكونات في التحصيل الأكاديمي وهي مرتبة (تقويم درجة الرسالة أو مشروع البحث، التقويم العلمي للرسالة أو مشروع البحث، مناسبة أعضاء اللجنة للمناقشة الاستفادة من المقررات المنهجية في إعداد الرسالة والمشاريع البحثية)؛ حيث جاءت جميع بنود هذا المحور في فئة التأثير المرتفع لما لها من أثر في رفع التحصيل الأكاديمي، موافقة لما توصلت له دراسة عيسى وأبو المعاطي(٢٠١١) ودراسة البداينة(٢٠١٥). وهذا يؤكد أهمية آلية تقويم الرسالة أو المشروع البحثي في رفع التحصيل الأكاديمي، كما يؤكد أهمية التقويم العلمي للرسالة أو مشروع البحث كأسلوب للتقويم لما له من أثر في رفع التحصيل الأكاديمي، يؤكد أهمية اختيار أعضاء المناقشة في رفع التحصيل الأكاديمي، كما يؤكد أهمية ربط المقررات المنهجية لإعداد الرسالة والمشاريع البحثية في رفع التحصيل الأكاديمي) .

المكون الرابع: المكونات الشخصية :

١. معايير الاستعداد للتعلم:

جدول(١٧): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لبنود المكون الرابع: معايير الاستعداد للتعلم

البند	ت / %	درجة التأثير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التعليق
		مرتفعة	منخفضة	لا يوجد رأي	لا يوجد تأثير				
١-الارتباط بين المؤهل الحالي والمؤهل السابق	ت	٥٠	٦	٣	٦	٣,٥٣	٠,٩٥	٢	مرتفعة
	%	٧٦,٩	٩,٢	٤,٧	٩,٢				
٢-المدة الزمنية بين المؤهل الحال والسابق	ت	٤٠	١٠	٧	٨	٣,٢٦	١,٠٧	٤	مرتفعة
	%	٦١,٥	١٥,٤	١٠,٨	١٢,٣				
٣-الارتباط بين الوظيفة والمؤهل الدراسي	ت	٤٦	٦	٨	٥	٣,٤٣	٠,٩٨	٣	مرتفعة
	%	٧٠,٨	٩,٢	١٢,٣	٧,٧				
٤-التوافق بين التخصص الدراسي والميول الذاتي للتخصص	ت	٥٩	٢	٣	١	٣,٨٣	٠,٥٧	١	مرتفعة
	%	٩٠,٨	٣,١	٤,٦	١,٥				
المتوسط العام للمحور						٣,٥١	٠,٨٩	مرتفعة	

بلغ المتوسط العام لمحور معايير الاستعداد للتعلم (٣,٥١) وبانحراف معياري (٠,٨٩)، مما يعني أن طلاب الدراسات العليا متفقون على وجود مساهمة مرتفعة لتلك المكونات في التحصيل الأكاديمي، حيث جاءت جميع بنود هذا المحور في فئة التأثير المرتفع، كما أكدته الدراسات العلمية كدراسة سعيدة(٢٠١٣) ودراسة المحمدي(١٤٣٨) ودراسة أحمد (٢٠١٩) ودراسة (٢٠١٩) وغيرها، وهي مرتبة (التوافق بين التخصص الدراسي والميول الذاتي للتخصص، الارتباط بين المؤهل الحالي والمؤهل السابق، الارتباط بين الوظيفة والمؤهل الدراسي، المدة الزمنية بين المؤهل الحال والسابق)، وهذا يؤكد أهمية معايير القبول

في تجويد البرنامج واختيار الفئة المناسبة للبرنامج، كما يؤكد أهمية ربط المؤهل الحالي بالمؤهل السابق، وهذا لا يخالف التوجهات العالمية في التعليم المستمر وعدم ارتباط التخصص، إذ المقصود بالارتباط هنا رفع التحصيل الأكاديمي دون غيره، كما يؤكد أهمية الارتباط بين المهنة الوظيفية والمؤهل؛ حيث إن الارتباط هنا يعطي فرصة التطبيق والممارسة، ويزيد مجال الخبرة لدى المتعلم، غير أن هذا الارتباط ليس لازماً نظراً للظروف المجتمعية الحالية وتأثر الوظائف الإدارية بمجموعة أسس اقتصادية وسياسية، كما يؤكد أهمية عدم وجود الفاصل الزمني بين الدرجات العلمية في الدراسات العليا، ودور ذلك في رفع التحصيل الأكاديمي، نظراً لكون برامج الدراسات العليا تبنى على التسلسل المتقدم في تنظيم مفردات محتوى برامج الدراسات العليا .

٢. معايير القدرة على التعلم:

جدول(١٨): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لبنود المكون الرابع: معايير القدرة على التعلم

البند	ت/%	درجة التأثير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التعليق
		مرتفعة	منخفضة	لا يوجد رأي	لا يوجد تأثير				
١-دافعية الطالب والطالبة للتعلم	ت	٦٤	٠	١	٠	٣,٩٦	٠,٢٤	١	مرتفعة
	%	٩٨,٥	٠	١,٥	٠				
٢-التكيف مع ضغوط الدراسة	ت	٦٣	٠	٢	٠	٣,٩٣	٠,٣٤	٣	مرتفعة
	%	٩٦,٩	٠	٣,١	٠				
٣-التفرغ الوظيفي والاجتماعي للدراسة	ت	٤٨	١٢	٢	٣	٣,٦١	٠,٧٦	٩	مرتفعة
	%	٧٣,٨	١٨,٥	٣,١	٤,٦				
٤-جودة التواصل مع الجميع	ت	٥٣	٧	٥	٠	٣,٧٣	٠,٥٩	٥	مرتفعة
	%	٨١,٥	١٠,٨	٧,٧	٠				
٥-درجة الذكاء والموهبة	ت	٥٤	٥	٥	١	٣,٧٢	٠,٦٧	٦	مرتفعة

البند	ت/%	درجة التأثير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التعليق
		مرتفعة	منخفضة	لا يوجد رأي	لا يوجد تأثير				
	%	٨٣,١	٧,٧	٧,٧	١,٥				
٦-قوة الذاكرة والتذكر	ت	٥٢	٦	٦	١	٣,٦٧	٠,٧٠	٨	مرتفعة
	%	٨٠,١	٩,٢	٩,٢	١,٥				
٧-تقارب وتكافؤ الأقران العلمية والشخصية	ت	٤٣	١٣	٧	٢	٣,٤٩	٠,٨١	١٠	مرتفعة
	%	٦٦,١	٢٠,٠	١٠,٨	٣,١				
٨-الانتظام والحضور	ت	٦٢	٢	١	٠	٣,٩٣	٠,٢٩	٢	مرتفعة
	%	٩٥,٤	٣,١	١,٥	٠				
٩-العلاقات الشخصية مع الأقران	ت	٥٢	٨	٣	١	٣,٦٩	٠,٧٠	٧	مرتفعة
	%	٨٠	١٢,٣	٤,٦	٣,١				
١٠- العلاقات الشخصية مع أعضاء هيئة التدريس	ت	٤٣	١٠	٩	٣	٣,٤٣	٠,٩٠	١١	مرتفعة
	%	٦٦,٢	١٥,٤	١٣,٨	٤,٦				
١١- إدراك طبيعة المرحلة	ت	٦١	١	٣	٠	٣,٨٩	٠,٤٣	٤	مرتفعة
	%	٩٣,٩	١,٥	٤,٦	٠				
المتوسط العام للمحور						٣,٧٣	٠,٥٨	مرتفعة	

بلغ المتوسط العام لمحور معايير القدرة على التعلم (٣,٧٣) وبانحراف معياري (٠,٥٨)، مما يعني أن طلاب الدراسات العليا متفقون على وجود مساهمة مرتفعة لتلك المكونات في التحصيل الأكاديمي، كما أكدته الدراسات العلمية كدراسة والمارديني(٢٠١٤) ودراسة الحموي (٢٠١٠) وغيرها، حيث جاءت جميع بنود هذا المحور في فئة التأثير المرتفع، وهي مرتبة(دافعية الطالب والطالبة للتعلم، الانتظام والحضور، التكيف مع ضغوط الدراسة، إدراك طبيعة المرحلة، جودة التواصل مع الجميع، درجة الذكاء والموهبة، العلاقات الشخصية مع الأقران، قوة الذاكرة والتذكر، التفرغ الوظيفي والاجتماعي للدراسة، تقارب وتكافؤ الأقران العلمية والشخصية)، وهذا يؤكد أهمية الجانب النفسي لطالب الدراسات العليا؛ حيث يؤكد ذلك المسؤولية على المتعلم نفسه، بالإضافة إلى المسؤولية المشتركة على الأستاذ والجهة التعليمية

والتي بدورها يجب أن تشارك في زيادة القدرة على التعلم لرفع التحصيل الأكاديمي، كما أكدته دراسة الشايب (٢٠٢٠)، وأهمية تهيئة الظروف الحياتية والشخصية وأثر ذلك في رفع التحصيل الأكاديمي، وكذلك دور طالب الدراسات العليا في تجهيز استعداده لمتطلبات المرحلة الدراسية، كما يؤكد دور جميع الأطراف المعنية؛ ومنها الجهة التعليمية، والتي بدورها يجب أن تساهم في هذا التكيف لرفع التحصيل الأكاديمي، وأهمية الاتساق والتوافق بين دارسي البرامج، وما يجب عليهم وبينهم من التواصل ، وأهمية الملكات الشخصية والقدرات الذاتية، وأهمية الاستعداد النفسي والشخصي، والذي يساعد في رفع التحصيل الأكاديمي، وأهمية بناء العلاقات الشخصية مع جميع المعنيين، ومنهم أعضاء هيئة التدريس، على أن تساعد هذه العلاقة في الاستفادة العلمية والشخصية والاستشارية، والتي تساعد في رفع التحصيل الأكاديمي .

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مساهمة برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي تعزى إلى متغير الجنس؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين لتحديد الفروق في الاستجابات على محاور الاستبيان وفقا للتباين في الجنس وجاءت النتائج كما يلي :

جدول(١٩): نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين للفروق في الجنس

المحور	الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
مكونات البرنامج التعليمي	ذكر	٢٢	١٤,٣٦	١,٧٦	١,٠١	٠,٣١٤
	انثى	٤٣	١٣,٨٤	٢,٠٨		
مكونات المنهج التعليمي	ذكر	٢٢	٢٠,٩٥	٣,١٤	٠,٢١	٠,٨٢٩
	انثى	٤٣	٢٠,٧٧	٣,٣٥		

المحور	الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
معايير القبول الأكاديمي للبرنامج	ذكر	٢٢	١٠,٩٥	١,٧٩	٠,٢٦	٠,٧٩٤
	انثى	٤٣	١٠,٨١	٢,١٦		
أدوار أعضاء هيئة التدريس	ذكر	٢٢	١٨,٩٥	٢,١٣	٠,٦٦	٠,٥٠١
	انثى	٤٣	١٨,٥٦	٢,٣٣		
أساليب إدارة البرنامج العلمي	ذكر	٢٢	٣١,٥٠	٨,٠٩	٠,٨٣	٠,٤٠٨
	انثى	٤٣	٣٣,٠٢	٦,٣٤		
أدوار الإرشاد والإشراف العلمي	ذكر	٢٢	١٤,٣٦	٢,٧٢	٠,٢٣	٠,٨١٤
	انثى	٤٣	١٤,٥١	٢,٢١		
إجراءات البحث العلمي	ذكر	٢٢	١٥,٠٥	١,٩٤	٠,٢١	٠,٨٣١
	انثى	٤٣	١٥,١٤	١,٥٢		
معايير الاستعداد للتعلم	ذكر	٢٢	١٤,٥٥	١,٩٥	١,١١	٠,٢٧١
	انثى	٤٣	١٣,٨١	٢,٧٥		
معايير القدرة على التعلم	ذكر	٢٢	٤١,١٤	٣,٠٨	٠,٠٣	٠,٩٨٩
	انثى	٤٣	٤١,٠٩	٤,٧٠		

أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الجنسين في استجابات أفراد العينة حول مساهمة برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي، خلافاً لدراسة الشايب(٢٠٢٠) في المكونات الشخصية .

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة مساهمة برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي تعزى إلى متغير المرحلة الدراسي (ماجستير– دكتوراه) ؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين لتحديد الفروق في الاستجابات على محاور الاستبيان وفقا للتباين في المرحلة الدراسية وجاءت النتائج كما يلي :

جدول(٢٠): نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين للفروق في المرحلة الدراسية

المحور	المرحلة الدراسية		ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
مكونات البرنامج التعليمي	ماجيستير		٣٣	١٣,٧٩	٢,١٢	٠,٩٤	٠,٣٥١
	دكتوراة		٣٢	١٤,٢٥	١,٨٣		
مكونات المنهج التعليمي	ماجيستير		٣٣	٢٠,٥٥	٣,٤٠	٠,٧٤	٠,٤٧٣
	دكتوراة		٣٢	٢١,١٣	٣,١٣		
معايير القبول الأكاديمي للبرنامج	ماجيستير		٣٣	١١,٠٠	٢,١٥	٠,٥٥	٠,٥٨١
	دكتوراة		٣٢	١٠,٧٢	١,٩٢		
ادوار أعضاء هيئة التدريس	ماجيستير		٣٣	١٨,٤٢	٢,٤٨	٠,٩٧	٠,٣٣٥
	دكتوراة		٣٢	١٨,٩٧	٢,٠١		
أساليب إدارة البرنامج العلمي	ماجيستير		٣٣	٣٣,١٨	٦,٦٩	٠,٧٩	٠,٤٣٢
	دكتوراة		٣٢	٣١,٨١	٧,٢٦		
أدوار الإرشاد والإشراف العلمي	ماجيستير		٣٣	١٤,٥٢	٢,٢٨	٠,١٨	٠,٨٥٥
	دكتوراة		٣٢	١٤,٤١	٢,٥٠		
إجراءات البحث العلمي	ماجيستير		٣٣	١٥,٠٣	١,٦٧	٠,٣٧	٠,٧٠٦
	دكتوراة		٣٢	١٥,١٩	١,٦٧		
معايير الاستعداد للتعلم	ماجيستير		٣٣	١٣,٤٥	٢,٧٢	٢,٠٢*	٠,٠٤٨
	دكتوراة		٣٢	١٤,٦٩	٢,١٦		
معايير القدرة على التعلم	ماجيستير		٣٣	٤٠,١٥	٥,١٤	١,٩٠	٠,٠٦٢
	دكتوراة		٣٢	٤٢,٠٩	٢,٦٨		

* **دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥**

أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مرحلتي الدراسات العليا (الماجيستير – الدكتوراه) في استجابات أفراد العينة حول مساهمة برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مساهمة برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي تعزى إلى متغير نوع البرنامج (النظرية والتطبيقية)؟

وللإجابة على السؤال قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA لتحديد الفروق في استجابات أفراد العينة في حول مساهمة برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي للتباين في نوع البرنامج وكانت كما يلي :

جدول(٢١): نتائج اختبار تحليل التباين للفروق في المحاور وفقاً لمتغير نوع البرنامج

المحور	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجة الحرية	مربع المتوسط	ف	الدلالة
مكونات البرنامج التعليمي	بين المجموعات	٤٥,٩١٨	٧	٦,٥٦٠	١,٨٢٣	٠,١٠٠
	داخل المجموعات	٢٠٥,٠٦٧	٥٧	٣,٥٩٨		
	الاجمالي	٢٥٠,٩٨٥	٦٤			
مكونات المنهج التعليمي	بين المجموعات	١٠٣,٦٥٥	٧	١٤,٨٠٨	١,٤٦٧	٠,١٩٨
	داخل المجموعا	٥٧٥,٤٨٣	٥٧	١٠,٠٩٦		

المحور	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجة الحرية	مربع المتوسط	ف	الدلالة
	ت					
	الاجمالي	٦٧٩,١٣٨	٦٤			
معايير القبول الأكاديمي للبرنامج	بين المجموعات	٢٥,٢٨٧	٧	٣,٦١٢	٠,٨٦٣	٠,٥٤١
	داخل المجموعات	٢٣٨,٤٦٧	٥٧	٤,١٨٤		
	الاجمالي	٢٦٣,٧٥٤	٦٤			
أدوار أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	١٨,٣٢٩	٧	٢,٦١٨	٠,٤٨٥	٠,٨٤١
	داخل المجموعات	٣٠٧,٥١٧	٥٧	٥,٣٩٥		
	الاجمالي	٣٢٥,٨٤٦	٦٤			
أساليب إدارة البرنامج العلمي	بين المجموعات	٥٦٨,٧٢٩	٧	٨١,٢٤٧	١,٨٣٢	٠,٠٩٩
	داخل المجموعات	٢٥٢٧,٥١٧	٥٧	٤٤,٣٤٢		
	الاجمالي	٣٠٩٦,٢٤٦	٦٤			
أدوار الإرشاد والإشراف العلمي	بين المجموعات	٦٩,٩٥٤	٧	٩,٩٩٣	١,٩٦٣	٠,٠٧٦
	داخل المجموعات	٢٩٠,٢٠٠	٥٧	٥,٠٩١		
	الاجمالي	٣٦٠,١٥٤	٦٤			
إجراءات	بين	١٩,٨٢٩	٧	٢,٨٣٣	١,٠٣٢	٠,٤١٩

المحور	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجة الحرية	مربع المتوسط	ف	الدلالة
البحث العلمي	المجموعات					
	داخل المجموعات	١٥٦,٤١٧	٥٧	٢,٧٤٤		
	الاجمالي	١٧٦,٢٤٦	٦٤			
معايير الاستعداد للتعلم	بين المجموعات	٣٨,٠٠٤	٧	٥,٤٢٩	٠,٨٤١	٠,٥٥٨
	داخل المجموعات	٣٦٧,٧٥٠	٥٧	٦,٤٥٢		
	الاجمالي	٤٠٥,٧٥٤	٦٤			
معايير القدرة على التعلم	بين المجموعات	٨٥,٠٧٩	٧	١٢,١٥٤	٠,٦٦٤	٠,٧٠١
	داخل المجموعات	١٠٤٣,١٦٧	٥٧	١٨,٣٠١		
	الاجمالي	١١٢٨,٢٤٦	٦٤			

أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين طلاب الدراسات العليا باختلاف البرامج النظرية والتطبيقية في استجابات أفراد العينة حول مساهمة برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: هل يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مساهمة برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي تعزى إلى متغير درجة المرحلة السابقة (البكالوريوس للماجستير، والماجستير للدكتوراه) ؟

وللإجابة عن السؤال استخدم الباحث اختبار ت لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يلي :

جدول(٢٢): نتائج اختبار ت للفروق في الاستجابات وفقا للتباين في درجة المرحلة السابقة

المحور	مستوى التحصيل السابق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
مكونات البرنامج التعليمي	منخفض	٦٤	١٤	١,٩٩	٠,٤٩	٠,٦٢٠
	مرتفع	١	١٥			
مكونات المنهج التعليمي	منخفض	٦٤	٢٠,٧٨	٣,٢٦	٠,٩٨	٠,٣٣١
	مرتفع	١	٢٤			
معايير القبول الأكاديمي للبرنامج	منخفض	٦٤	١٠,٨٤	٢,٠٤	٠,٥٦	٠,٥٧٦
	مرتفع	١	١٢			
أدوار أعضاء هيئة التدريس	منخفض	٦٤	١٨,٦٧	٢,٢٧	٠,٥٨	٠,٥٦٣
	مرتفع	١	٢٠			
أساليب إدارة البرنامج العلمي	منخفض	٦٤	٣٢,٣٩	٦,٩٥	١,٠٨	٠,٢٨١
	مرتفع	١	٤٠			
أدوار الإرشاد والإشراف العلمي	منخفض	٦٤	١٤,٤٤	٢,٣٨	٠,٦٥	٠,٥١٨
	مرتفع	١	١٦			
إجراءات البحث العلمي	منخفض	٦٤	١٥,٠٩	١,٦٧	٠,٥٣	٠,٥٩٢
	مرتفع	١	١٦			
معايير الاستعداد للتعلم	منخفض	٦٤	١٤,٠٣	٢,٥٣	٠,٧٧	٠,٤٤٢
	مرتفع	١	١٦			
معايير القدرة على التعلم	منخفض	٦٤	٤١,٠٦	٤,٢٢	٠,٦٩	٠,٤٩٢
	مرتفع	١	٤٤			

أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المرتفعين والمنخفضين في التحصيل السابق في استجابات أفراد العينة حول مساهمة برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي، موافقة لدراسة المنيع (١٤٣٨)، وخلافاً لدراسة أحمد(٢٠١٩) .

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

بعد اطلاع الباحث على الأدبيات التربوية والدراسات العلمية، ولاطلاع الباحث على وضع برامج الدراسات العليا في الجامعة عن قرب، ولقربه من الدارسين في البرامج شعر الباحث بوجود مشكلة في مكونات البرامج، وحاجتها للتقويم والتجويد؛ حيث تم ما يلي :

أولاً: الاطلاع على الدراسات العلمية وكيفية تناول الموضوع .

ثانياً: الاطلاع على النظريات العلمية التي تناولت مشكلة الدراسة .

ثالثاً: بناء أداة الدراسة وتحكيمها من المتخصصين .

رابعاً: تطبيق الأداة على عينة الدراسة الاستطلاعية وتحديد صدق وثبات الأداة.

خامساً: تحديد عينة الدراسة، وتوزيع الأداة ثم جمعها .

سادساً: تحليل بيانات الدراسة عبر برنامج spss.

سابعاً: تحديد نتائج الدراسة، والتي يمكن تحديد أهمها فيما يلي:

١. درجة رضا خريجي الدراسات العليا ممن حصلوا على كامل التحصيل الأكاديمي في الجامعة عن البرامج التعليمية المقدمة كانت متوسطة .

٢. تعدّ المكونات البحثية أعلى مكونات برامج الدراسات العليا تأثيراً في رفع التحصيل الأكاديمي، ثم المكونات الشخصية، ثم المكونات الإدارية، وأخيراً المكونات التعليمية .

٣. في ضوء (٥١) مؤشراً لبرامج الدراسات العليا يعدّ دافعية طلاب الدراسات العليا للتعلم أشد المكونات تأثيراً في رفع التحصيل الأكاديمي، ثم يليه الكفاءة العلمية لأعضاء هيئة التدريس وجودة تقويم الرسالة، ثم يليه التوافق بين التخصص العلمي والميول الذاتي .

٤. في ضوء (٥١) مؤشراً لبرامج الدراسات العليا يعدّ مساعدة طلاب الدراسات العليا في الاحتياجات البحثية واستخدام تقنيات التعليم ومشاركتهم في تقويم العملية التعليمية وتواصل القسم العلمي معهم أقل المكونات تأثيراً في رفع التحصيل الأكاديمي، ثم يليها تجهيز البيئة التعليمية، ثم يليها المدة الزمنية بين المؤهل الحالي والمؤهل السابق.

٥. متغير الجنس والمؤهل الدراسي ونوع البرامج التعليمية والتحصيل الأكاديمي السابق للمؤهل الحالي غير مؤثرة في تقويم مكونات برامج الدراسات العليا وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي .

ثامناً: في ضوء النتائج يمكن للباحث أن يقدم التوصيات والمقترحات التالية :

التوصيات والمقترحات:

١. التأكيد على أهمية رضا خريجي البرامج التعليمية كمؤشر لجودة البرامج .

٢. إعادة تطوير برامج الدراسات العليا وفق مؤشرات مساهمة المكونات لرفع التحصيل الأكاديمي .

٣. السعي إلى تطوير مكونات البرامج التعليمية وفق التطورات التربوية الحديثة .

٤. وضع تصور مقترح لتفعيل المكونات الأشد تأثيراً الواردة في الدراسة الحالية لرفع التحصيل الأكاديمي .

٥. وضع مؤشرات علمية تشرف عليها جهات التقويم والجودة بالجامعة والكليات لتجويد مكونات برامج الدراسات العليا .

٦. إجراء دراسة علمية في تحديد علاقة مكونات برامج الدراسات العليا بالتحصيل الأكاديمي من وجهة نظر منخفضي التحصيل، ثم المقارنة بين النتائج مع الدراسة الحالية .

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أحمد، ياسر. (٢٠١٩). التعثر في التحصيل الأكاديمي للطالب الجامعي (الأسباب والحلول). **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**. جامعة المنيا. ٣٤ (٣)، ٦٦٠-٦٩٥.

البداينة، نهى خليل.(٢٠١٥). أدوات القياس المفضلة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصفوف الأولى من وجهة نظر المعلمين في محافظة معان. **مجلة كلية التربية**. جامعة الأزهر. (١٦). ٤١١-٤٢٦ .

البشير، أكرم وبرهم، أريج.(٢٠١٢). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. جامعة البحرين. ١٣ (١)، ٢٤١-٢٧٠.

الجابر، عبدالرحمن حمد. (٢٠٢٢). درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تطوير المهارات البحثية لدى الطالب من وجهة نظر الطالب وأعضاء هيئة التدريس. **مجلة العلوم التربوية**. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.٢ (٢٩)، ٧٣-١٤٢.

جديد، لبنى ومنصور، علي. (٢٠١٠). العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية**. جامعة دمشق. (٢). ٩٣-١٢٣.

الجراح، عبدالناصر.(٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. جامعة اليرموك. ٦ (٤)، ٣٣٣-٣٤٨ .

الحقباني، عبد الرحمن سعد. (١٤٣٠هـ- محرم). دور المدارس الثانوية في تلبية احتياجات سوق العمل، ورقة مقدمة إلى **الملتقى الأول للتعليم الثانوي . استشراف مستقبل التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية**، الدمام : وزارة التربية والتعليم. خلال الفترة من ٢٢-٢٣ محرم ١٤٣٠هـ.

الحموي، منى.(٢٠١٠). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات. **مجلة جامعة دمشق.** جامعة دمشق. (٢٦). ١٧٣-٢٠٨ .

الخروصي، حسين علي.(٢٠١٩). فاعلية أنشطة علاجية في رفع المستوى التحصيلي في مادة العموم لدى طالبات الصف التاسع بمدرسة أم هانئ للتعليم الأساسي للصفوف (٥-١٠) بمحافظة الداخلية. **المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات.** (١٠). ١-٤٠ .

الخزيم، خالد محمد.(١٤٣٦). تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدراسين والدارسات. **مجلة العلوم التربوية.** جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.٢(٢). ١٥-٥٤.

الربيعي، سعيد حمد.(٢٠٠٧). **عوامل النهوض بالبحث العلمي في الجامعات العمانية.** http://main.omandaily.om/taxonomy/term/179

زوين، محمد وهاشم، أميرة.(٢٠٠٨). تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة الكوفة من وجهتي نظر أساتذتها وطلبتها. **مجلة العلوم الإنسانية.** جامعة الكوفة. (١١). ٣٩-٨٤ .

سعيدة، صالحي.(٢٠١٣). **تأثير سمات الشخصية والتوافق النفسي على التحصيل الأكاديمي للطلبة الجامعيين.** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر، الجزائر.

السلخي، محمود. (٢٠١٣).**التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة فيه.**ط١.الأردن:عمان.دار الرضوان للنشر.

السيد، محمد عبدالرؤوف. (١٤٣٨). تقويم برامج الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى من وجهة نظر الخريجين. **مجلة العلوم التربوية.** جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (٩). ١٥-١٠٢.

الشايب، محمد الساسي.(٢٠٢٠).القدرة التنبؤية للدافعية العقلية بالتحصيل الدراسي. **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية.** جامعة قاصدي. الجزائر. ١٢. ٦٠٣-٦١٦ .

صائغ، عبدالرحمن أحمد. (١٤٠٩هـ). رؤية معاصرة لمفهوم المخرجات التعليمية. **العلوم**

التربوية. جامعة الملك سعود.٢(١)،٣- ٢١.

الصمادي، محارب علي. (٢٠١٠). **استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق**. عمّان: دار قنديل.

الطناوي، عفت.(٢٠١٣). **التدريس الفعال (تخطيطه-مهاراته-استراتيجياته-تقويمه)**.ط٣. دار المسيرة للنشر والتوزيع. الأردن: عمّان.

عبيد، رياض هاتف. (٢٠١٦). تقويم برامج الدراسات العليا في كليات التربية الأساسية على وفق الاعتماد الأكاديمي. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**.جامعة بابل. (٢٨). ٤١٨-٤٣٦.

القحطاني، سالم وآخرون. (٢٠١٠). **منهج البحث في العلوم السلوكية**. ط٣. الرياض. ب د.

العدوان، زيد وداود، أحمد.(٢٠١٦). **النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس**.ط١. عمّان. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

العريني، أحمد محمد.(٢٠٠٩). تقويم برنامج الماجستير في قسم التربية في كلية العلوم الاجتماعية من وجهة نظر الدارسات: دراسة تطبيقية. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر. ١٣٩(٣). ٩٩-١٣٩.

عطية، محمد عبدالرؤوف. (٢٠١٠). **تحليل المضمون بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: مؤسسة طيبة للطبع والنشر.

عليمات، عبير وغنيمات خولة. (٢٠١١). أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية. **مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية**. الجامعة الإسلامية بغزة. (٢). ٥١٣-٥٥٨ .

العواد، خالد إبراهيم. (١٤٢٣هـ- شعبان). جودة التعليم. ورقة عمل مقدمة إلى **ندوة الرؤية المستقبليّة للاقتصاد السعودي مناقشة لمضمون الرؤى والسياسات التعليميّة الاقتصاديّة المستقبليّة**. المملكة العربية السعودية. الرياض. خلال الفترة من ١٣-١٧ شعبان.١٤٢٣هـ .

عيسى، محمد وأبو المعاطي، وليد.(٢٠١١). تقويم برنامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. **مجلة بحوث التربية النوعية**. جامعة المنصورة. (١٩). ٢-٤٤.

القضاة، محمد فرحان.(١٤٣٧هـ). استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي وبعض المتغيرات لدى طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز بالخرج. **مجلة العلوم التربوية**. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (٥) ٧١-١١٣.

مؤتمر الدراسات العليا بالجامعات السعودية توجهات مستقبلية.(٢٠٠١م - إبريل).**جامعة الملك عبدالعزيز**.(١٨-١٦) إبريل ٢٠٠١م .

النذير، محمد عبدالله.(٢٠١٥).أنماط التعلم وعلاقتها بمستوى القدرات العامة والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلاب المستجدين بجامعة الملك سعود. **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**. جامعة الملك سعود. (٤٩). ٨١-١٠٠.

الهاشمي، عبدالله والغتامي سليمان.(٢٠١٣). تقويم برنامج الماجستير في التربية اختصاص المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**. جامعة دمشق. ١١ (٤). ٤٣-٦٨ .

يوسف، ماهر والرافعي، محب محمود. (٢٠٠٣).**التقويم التربوي: أسسه وإجراءاته**.ط٣.مكتبة الرشد: الرياض.

المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية :

Ahmad, Yaser. (2019). The Low Academic Achievement of the Students University Side: Causes and Solution. **Journal of Research in Education and Psychology**. (in Arabic) Mina University.34(3),660-695.

Albadainah, Nuha Khalil. (2015). Preferred Measurement Tools and Their Relationship to Academic Achievement Among First Grades' Student from The Teachers' Point of View in Ma'an Governorate. **Journal of the College of Education**. (in Arabic). Al , Azhar University . (16),411-426.

Albasheer, Akram wa Barham, Areej. (2012).Using Alternative Assessment Strategies in Assessing Student's Learning in Mathematics and Arabic in Jordan.. **Journal of Educational and Psychological Sciences**. (in Arabic). University of Bahrain, 13(1), 241-270.

Alhashimi, Abdullah wa Alghatimi, Sulaiman. (2013). Evaluation of the Master Program in Education: Curricula and Methods of Teaching Arabic at Sultan Qaboos University from the Graduates Points of View. **Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology**. (in Arabic). Damascus University.11(4), 43-68.

Iesa, Mohammed wa Abu Almaati, Waleed. (2011). Evaluation of the graduate program at the College of Education, Taif University, from the point of view of faculty members and students. **Journal of Specific Education Research**., (in Arabic). Mansoura University.(19), 2-44.

Aljaber, Abdulrahman Hamad. (2022). Students' Research Skills from the Perspectives of Students and Faculty Members. (in Arabic). **Journal of Educational Sciences**. Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.2(29),73-142.

Jadeed, Lubna wa Mansur, Ali. (2010). The relationship between learning styles as a pattern of information processing and exam anxiety and their impact on academic achievement. **Damascus University Journal for Educational and Psychological Sciences**. (in Arabic). Damascus University,(2),93-123.

Aljarrah, Abdulnaser. (2010). The relationship between self-organized learning and academic achievement among a sample

of Yarmouk University students. **Jordanian Journal of Educational Sciences** (in Arabic). Yarmouk University .6(4), 333-348.

Alhamawi, Mona. (2010). Academic achievement and its relationship to self-concept. **Damascus University Journal**. (in Arabic). Damascus University, (26), 173-208.

Alkharwasi, Hussain Ali. (2019). The effectiveness of therapeutic activities in raising the achievement level in general among ninth grade students at um Hani School for Basic Education for grades (5-10) in Al Dakhiliya **Governorate. Comprehensive interdisciplinary online journal**. (in Arabic).(10),1-40.

Alkhizaim, Khalid Mohammed. (1436). Evaluating the Curricula and Teaching Methodologies of the MA Program at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University from the Point of View of Male and Female MA Students. **Journal of Educational Sciences**. (in Arabic). Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University,2 (2), 15-54.

Laveria, D. A. (2002,August). Improving Teaching through Improving Evaluation: A Guide to Course Portfolios. **Journal of Marketing Education**, 24(2) pp 104-113 .

Narozhnaya, K.&Koziol, S.(2009). "Towards a new professional doctorate in education: Aposition paper". **Internatioal Yearbook on Teacher Education**, 54th World Assembly of The Internatioal Council on Education for Teaching(ICET)December14-17,2009,Sultan Qaboos University,Muscat,Oman,639-656.

Owen. S.V. Forman, R.D. & Moscow. H.(1981). **Educational psychology:An introduction**. (2nd ed). Owen & Robin Forman.

Saeigh, Abdulrahman Ahmed. (1409). Contemporary View the Concept of Educational Outcomes**. Educational Sciences**. (in Arabic). King Saud University, 2(1),3-21.

Alsaid, Mohammed Rauf. (1438). Evaluation of Higher Studies Programs of the Islamic and Comparative Education Department at Umm Al-Qura University from the Postgraduates' Viewpoint. **Journal of Educational Sciences**. (in Arabic). Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University,(9), 15-102.

Alshaib, Mohammed Alsasi. (2020). The predictive ability of mental motivation with academic achievement. **Journal of the Researcher in the Humanities and Social Sciences**. (in Arabic). Kasdi University,12,603-616.

Alnatheer, Mohammed Abdullah. (2015) Learning Style and related with level of general abilities and Mathematics achievable for new students at KSU. **Journal of the message of education and psychology**. (in Arabic). King Saud University.(49), 81-100.

Aloraini, Ahmed Mohammed. (2009). Evaluation of the master's program in the Department of Education at the College of Social Sciences from the point of view of studies: an applied study. **Journal of the College of Education**, (in Arabic). Al , Azhar University.139 (3), 99-139.

Alqathat, Mohammed Farhan. (1437). Learning Strategies and Their Relationship to Academic Achievement and Some Variables amongStudents at Salman Ibn Abdulaziz University in Al-Kharj. **Journal of Educational Sciences**. (in Arabic). Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University,(5), 71-113.

Ubaid, Riyadh Hatif. (2016). Evaluation of graduate programs in the faculties of basic education according to academic accreditation. **Journal of the Faculty of Basic Education for Educational Sciences and Humanities** (in Arabic). University of Babylon, (28),418-436.

Ulaimat, Abeer wa Ghunaimat Kholah. (2011). The Effect Of A study Skills Group Counseling Training Program on Students Motivation and Achievement. **Journal of the Islamic University for Humanities Research**. (in Arabic). Islamic University of Gaza, (2), 513-558.

UNESCO(2018). UIS Statistics.(in Arabic). Retrieved on 26 November 2018 from: data.Uis.Unesco.Org.

Worthen, B.R. &Sanders, J.R. (1987). **Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines**, New York, Longman.

Zuwain, Mohammed wa Hashim, Ameerah. (2008). Evaluation of graduate programs at the University of Kufa from the points of view of its professors and students. **Journal of Humanities**. (in Arabic) University of Kufa, (11), 39-84.

Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
His High Excellency, 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. Ali yahya Al Salem
Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods - College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing editor
Prof. Hind Muhammad Abdullah Al-Ahmad
Professor in The Department of Fundamentals of Education - College of Education

Editor –in- Chief

- **Prof. Abdulllah Ali Altammam**
  Professor in The Department of Educational Administration - College of Da'wah and Fundamentals of Religion - Islamic University
- **Prof. Ahmad Mohammed S Alhussein**
  Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods - College of Education-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
- **Prof. Prof Ibrahim A I Alobaid**
  Professor in The Department of Fundamentals of Education - College of Education - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
- **Prof. Hessah Mohammed Alshaya**
  Professor in The Department of Educational Technology - College of Education - Princess Nourah Bint Abdul Rahman University
- **Prof. Bashar Abdallah misleh Al saleem**
  Professor in The Department of Fundamentals of Education - Princess Alia University College - Al-Balqa Applied University
- **Prof. Ahmed Gaber Ahmed Elsayed**
  Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods - Faculty of Education - Sohag University
- **Prof. Safaa Ahmed Mohamed Shehata**
  Professor in The Department of Fundamentals of Education - Faculty of Education - Ain Shams University
- **Prof. Sameer Mosa Mohamed AlNajdi**
  Professor in The Department of Educational Technologies - College of Education and Arts - University of Tabuk
- **Dr. Sumaya bint Muhammad Al-Dosari**
  Secretary Editor of the journal

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:

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation 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.

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paper will not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare given five copies byte journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research,
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University
Riyadh,11432, PO Box 5701
Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261
http://imamudsr.com/
E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa