مجلة العلوم التربوية

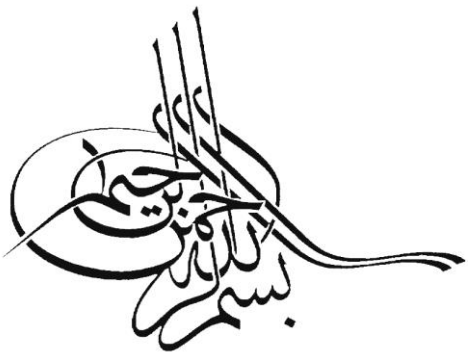
مجلة علمية فصلية محكمة

العدد التاسع والثلاثون
شوال 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

عمليات تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية_ دراسة تحليلية	١٥
د. أحمد بن علي أحمد الأخشمي	
تصور مقترح للتغلب على ظاهرة التنمر الإلكتروني بين طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض	٧٩
د. إلهام بنت محمد على الأحمري	
إدارة الأداء الإلكتروني من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية	١٣٣
د. محمد علي محمد عسيري	
مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب قسم الرياضيات بجامعة الطائف وعلاقتها بأساليب تعلمهم وعدد من المتغيرات الديموغرافية لديهم	١٧٣
د. عبد العزيز بن عثمان الزهراني	
مدى تضمين مهارات التَّفكير البصري في مقرَّر الجغرافيا للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعوديّة	٢٤٣
د. محمد بن حارب مليفي الشريف	

عمليات تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية_ دراسة تحليلية

د. أحمد بن علي أحمد الأخشمي
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

عمليات تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية_ دراسة تحليلية

د. أحمد بن علي أحمد الأخشمي

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

تاريخ تقديم البحث: ٢٧/ ٠٢/ ١٤٤٥هـ **تاريخ قبول البحث:** ٢٤/ ٠٥/ ١٤٤٥هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العمليات المستخدمة لتطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة بالمملكة العربية السعودية، ومستوى استخدامها، ونوع المحتوى المطور. ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى بنوعيه الكمي والكيفي، وطُبقت الدراسة على كتب لغتي الخالدة بالمرحلة بالمتوسطة في المملكة العربية السعودية المطبوعة عام ٢٠٢١م، والمطبقة في العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م، وعددها (٦) كتب.

وأظهرت نتائج الدراسة استخدام (٤) عمليات رئيسة للتطوير هي: الإضافة، والتعديل، والاستبدال، والحذف، و(٢٣) عملية فرعية لهذه العمليات الأربع، كما كشفت نتائج التحليل الكمي أن تكرار عمليات التطوير في محتوى كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة بلغ (٢٨١٧) تكرارًا، موزعة بصورة متقاربة في جميع الكتب للصفوف الثلاثة، وأن عملية (التعديل) قد جاءت في المرتبة الأولى بنسبة (٥١%) ثم عملية (الإضافة) بنسبة (٢٩%)، ثم عملية (الاستبدال) بنسبة (١٢%) ثم عملية (الحذف) بنسبة (٨%).

كما أظهرت نتائج التحليل النوعي أن أكثر تلك العمليات قد تركزت في جوانب تتناول التصويب اللغوي والإملائي والطباعي، وضبط الإخراج وتحسينه، مع وجود تطوير محدود تناول النصوص والأنشطة والمحتوى المعرفي.

الكلمات المفتاحية: تطوير المنهج _ الكتب المدرسية _ تعليم اللغة العربية.

The Development Processes of the Curriculum Content for "My Eternal Language" Textbooks at the Intermediate Level in the Kingdom of Saudi Arabia: An Analytical Study

Dr. Ahmed Ali Ahmed Alakhshmy
Department Curriculum and Teaching Methods – Faculty Education
Al- Imam Muhammad ibn Saud Islamic university

Abstract:

his study aimed to explore the processes utilized to develop the content of "My Eternal Language" course books in the Kingdom of Saudi Arabia, focusing on the level of their use and the type of content developed. To achieve these objectives, the researcher employed a descriptive content analysis approach employing both quantitative and qualitative methods. The study analyzed the (6) course books of "My Eternal Language" at the intermediate level in the Kingdom of Saudi Arabia, printed in 2021 and used in the academic year 2022/2023.

The results revealed that (4) main development processes, including addition, modification, replacement, and deletion, which have (23) sub-processes, were utilized. Furthermore, the quantitative analysis showed that the frequency of the development processes in the content of the "My Eternal Language" course books at the intermediate level amounted to (2817) times, distributed evenly in the analyzed course books for the three grades. Moreover, the "modification" process ranked first, accounting for 51%, followed by "addition" at 29%, "substitution" at 12%, and "deletion" at 8%.

The qualitative analysis further indicated that most of those processes were concentrated on linguistic, spelling, and typographical corrections, as well as adjusting and improving the output. Limited developments also addressed texts, activities, and cognitive content.

key words: Curriculum development - Textbooks - Teaching Arabic.

المقدمة:

تعد المناهج التعليمية من أهم ركائز منظومة التعليم، وانعكاساً مباشراً للغايات والمنطلقات الفلسفية والاجتماعية والمعرفية والنفسية التي يتبنّاها المجتمع، ويحرص على تزويد أفراده بها في مختلف مراحل التعليم، وأداةً من أهم الأدوات التي يمكن من خلالها إحداث التغييرات المرغوبة وتحقيق أهداف المجتمع، لذا حظيت باهتمام بالغ من صنّاع القرارات الاستراتيجية، وشغلت عملياتها حيّزًا واسعًا من اهتمام التربويين والباحثين.

وتتعدد العمليات التي تجري على المنهج التعليمي، ما بين تخطيط وبناء وتقويم وتطوير، وتعد عملية التطوير من لوازم المنهج، ومن الإجراءات الضرورية للتغلب على جوانب القصور التي تظهر فيه؛ نتيجة النمو المتزايد في المعرفة الإنسانية، والتغيير والتطوير الذي تشهده الحياة الإنسانية في جميع مجالاتها، إذ لا يُتصور أن يكون هناك منهج تعليمي ثابت في عصر كثير التغيير سريع التطور، ولذا أكّد التربويون أن من أهم مسوغات تطوير المناهج: تزايد المعرفة وتراكمها، وتزايد التجديدات التربوية، وقصور المناهج الحالية التي تكشف عنها عمليات التقويم والدراسات العلمية، وتقارير الخبراء والمشرفين التربويين ومطالبات الرأي العام والهيئات الفاعلة في المجتمع، إضافة إلى التطور العلمي والتقني، وحدوث التغييرات المجتمعية (العامر، ١٤٢٩هـ).

وهناك نمطان شائعان في تطوير المنهج هما: نمط التطوير الجزئي الذي يركز في عمليات الحذف والإضافة والتعديل والاستبدال، ونمط التطوير الشامل الذي يستهدف كافة مكونات المنهج والبيئة التعليمية، ويستند إلى التخطيط والبحث العلمي والتجريب (زيتون، ٢٠١٠، ص٣٤٠)، ولكل من هذين النمطين خصائصه وأهميته ومسوغاته وإجراءاته، ولا غنى عنهما في أي منهج مدرسي، أو نظام تعليمي.

وإذا كانت تشيع عند عدد من التربويين تسمية هذين النمطين بأساليب التطوير القديمة، وأساليب التطوير الحديثة، إلا أن هذه التسمية أو التقسيم كما يرى الناجي (٢٠٢٠م) توحي بانتقاص أساليب التطوير القديمة، وأهمية الاستغناء عنها، أو عدم الحاجة إليها، والصحيح أن كل أسلوب من أساليب التطوير له أهدافه ودواعيه، والمعوّل عليه هو الهدف من التطوير. ولذا فإن عمليات التطوير الجزئي لا غنى عنها في منظومة المناهج التعليمية، كونها تتسق مع طبيعة هذه المناهج وحاجتها المستمرة إلى التطوير والتحديث.

ويعد الكتاب التعليمي أحد مصادر تعلم المنهج الرئيسة في عدد من النظم التعليمية (Moate,2021)، إذ يجسد المنهج الوطني المقرر لمادة دراسية، وينقل المتطلبات والتوقعات المتعلقة بنتائج الطلاب على المستوى الوطني إلى التدريس في الفصول الدراسية (Japelj & Cankar, 2022)، وتزداد الحاجة إليه في مراحل التعليم العام التي يحتاج فيها المتعلم إلى مادة تعليمية ذات مواصفات خاصّة في مضمونها، وطريقة عرضها، وتنظيمها تتناسب مع طبيعة المتعلم في هذه المرحلة (اللبودي، ٢٠١٨)، ويتطلب هذا الكتاب أن يتسم بعدد من السمات والخصائص التي تميزه عن غيره من الكتب، من أهمها: أن يكون ترجمة صادقة للمنهج وأسسه، وأن يصاغ بطريقة توفر الفرص التعليمية للمتعلم بما يتوافق مع قدراته واهتماماته، وأن يحقق التكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية، وأن يصمم بطريقة تثير دافعية المتعلم للتعلم، وأن يستوفي مجموعة من المعايير العلمية والتنظيمية والفنية (الخوالدة، ٢٠٠٧، ص ص ٣١١-٣١٣، والحسين، ٢٠١٧م، ص ص ٢٩٧_٣٢٦).

وتتطلب عملية تطوير الكتاب التعليمي جهودًا مكثفة، وإجراءات متعددة، ومشاركات واسعة من الخبراء والممارسين في الميدان التربوي، ومع ذلك فهي من

أكثر عمليات المنهج التي تنشغل بها المؤسسات المسؤولة عن التعليم؛ وتُستنفر لها الجهود والطاقات والخبرات؛ نظرًا لأهمية الكتاب التعليمي ومركزيته في العملية التعليمية، وعمره الافتراضي الذي لا يتجاوز عامًا دراسيًّا واحدًا، أو عامين في الغالب.

وقد حظي الكتاب التعليمي باهتمام بالغ من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، إذ يعد مصدراً رئيسًا للتعلم في مراحل التعليم العام، ومرجعًا أساسًا للمعلمين والمتعلمين، ولذا يجري تقويمه وتحسينه وطباعته سنوياً، وإصدار نسخ ورقية وإلكترونية محدثة، وتُنفَق عليه أموال كبيرة من أجل جعله مواكبًا للعملية التعليمية، ومحققاً لأهدافها، ومتسقاً مع التطورات الحاصلة في المعرفة التخصصية، وفي المجتمع السعودي في مختلف الجوانب.

ويعد كتاب لغتي الخالدة أحد أهم الكتب التعليمية التي يتعامل معها طلاب المرحلة المتوسطة بوصفه الصورة التنفيذية لمنهج اللغة العربية بفنونها المختلفة، وقد مرّ تصميم هذا الكتاب وتنظيمه بمراحل متعددة ومتدرجة من التطوير، منذ أن كان هذا المنهج يُنظَّم في صورة مقررات منفصلة، حتى بروز المشروع الشامل لتطوير المناهج التعليمية عام ١٤١٩/١٤٢٠هـ، الذي كان من أهم توجهاته إحداث الترابط والتكامل بين مهارات اللغة العربية وفنونها، وإخراج منهجها في كتاب واحد يعالج المهارات اللغوية، وأساليبها وفنونها، ويقدمها للمتعلمين في صورة تكاملية (باريَّان، ٢٠١٩م، والعامر ١٤٢٩هـ). وقد بُنيت مواد تعلم منهج اللغة العربية – ومنها كتاب لغتي الخالدة المطور– في ضوء المدخل التكاملي الذي تترابط فيه المهارات والعلوم اللغوية، مع الارتكاز على عدد من المبادئ التربوية الرئيسة، من أهمها: الأخذ بتنظيم الوحدة التعليمية التكاملية، واتخاذ النص القرائي منطلقاً لتدريس المهارات

والدروس اللغوية، والاهتمام بالتعلم الذاتي والاستقلالية في التعلم، إضافة إلى التدريب على الممارسة اللغوية في مواقف تواصلية متنوعة (وزارة التعليم، ١٤٤٣هـ).

مشكلة الدراسة:

منذ تعميم تطبيق هذا المنهج المطور على المرحلة المتوسطة في جميع المدارس ابتداء من العام الدراسي ١٤٣٠هـ وعمليات التطوير والتحديث في محتواه مستمرة تبعاً للمستجدات والمتغيرات في المجتمع وفي القضايا المعاصرة، إذ ظهرت خلال هذه المدة مجموعة من التطورات والأحداث الاجتماعية والتربوية والاقتصادية والسياسية والبيئية وغيرها، على المستويين المحلي والعالمي، وكان من المتحتم على المسؤولين عن المناهج التعليمية تضمين ما يلزم تضمينه من تلك التطورات في تلك المناهج؛ لإبراز مواكبتها تلك التطورات والأحداث، وربط المتعلم بواقعه الذي يعيش فيه، وتحقيقاً لوظيفية اللغة التي تستثير اهتمام المتعلم وتلبي حاجاته اللغوية والمعرفية.

ويعد منهج لغتي من أكثر المناهج التعليمية استجابة لقبول التطوير في المحتوى المعرفي، وذلك راجع إلى اعتماده على النص القرائي، وعلى الأنشطة اللغوية المشتقة من تلك النصوص في دراسة المهارات والدروس اللغوية، مما أتاح مساحة واسعة من الحرية في تطويع النصوص واختيار ما يتلاءم منها مع طبيعة المستجدات والتطورات، وتضمينه نصوصاً لغوية تعالج قضايا معاصرة، وتربط المتعلم بواقعه الذي يعيش فيه.

وقد أتيحت للباحث فرصة المشاركة في عمليات تقويم محتوى كتب تعليم اللغة، وتطويرها على المستوى الرسمي أكثر من مرة في السنوات الأخيرة، من خلال مشاركته رئيساً أو عضواً في بعض الفرق العلمية المنوط بها مراجعة المحتوى وتحديثه، واطلع من خلالها على الجهود الكبيرة التي تبذل في المراجعة والتحديث، والتغييرات الواسعة التي تجري على ذلك المحتوى، مما ولّد لديه إحساساً بضرورة الكشف عن

مستوى تلك التغييرات من خلال بحث علمي، ومن هنا تبلورت فكرة هذه الدراسة التي تستهدف الكشف عن التطوير الحاصل في محتوى كتب منهج تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، من خلال الكشف عن عمليات تطويره، ومستوى استخدامها، ونوع المحتوى المطور.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن العمليات المستخدمة لتطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة بالمملكة العربية السعودية.
- الكشف عن مستوى استخدام تلك العمليات في تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.
- تعرّف نوع المحتوى المطور في كتب منهج لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

- ما العمليات المستخدمة لتطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟
- ما مستوى استخدام تلك العمليات في تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟ وما نوعها؟ **ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الأربعة الآتية:**

-ما مستوى استخدام عمليات الإضافة في تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟ وما نوع المحتوى المضاف؟

– ما مستوى استخدام عمليات التعديل في تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟ وما نوع المحتوى المعدَّل؟

–ما مستوى استخدام عمليات الاستبدال في تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟ وما نوع المحتوى المستبدَل؟

–ما مستوى استخدام عمليات الحذف في تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟ وما نوع المحتوى المحذوف؟

أهمية الدراسة:

يمكن إجمال أهمية هذه الدراسة في الجوانب النظرية والتطبيقية الآتية:

– تناول عملية مهمة من عمليات منهج تعليم اللغة العربية، وهي عملية التطوير التي تستهدف المحافظة على جودة المنهج وكفاءته، وعلى مواكبته المستجدات الحادثة في المجالات المختلفة، الاجتماعية والتربوية والاقتصادية والمعرفية...، وغيرها.

– توثيق عمليات تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة، وهذا من شأنه إبراز الجهود، وكشف التوجهات التطويرية، وإطلاع المعنيين بشأن تعليم اللغة العربية على حجم التطوير ونوعه، كما أنه قد يفيد مخططي مناهج التعليم اللغوي ومطوريها في توجيه عمليات التطوير المستقبلية.

– توظيف أسلوب تحليل المحتوى بنوعيه (الكمي والنوعي) للوصول إلى نتائج علمية ترتكز على المقارنة بين المحتوى المطور والمحتوى السابق، وهذا من شأنه الوصول إلى نتائج علمية أكثر ثراء وعمقًا، بحيث تجاوزت مجرد الوصف الكمي إلى وصف نوعي يكشف عن نوع التطوير الحاصل في المحتوى.

– إثراء البحث التربوي بنتائج علمية عن عمليات التطوير المستخدمة في محتوى منهج اللغة العربية، ودرجة استخدام تلك العمليات، ونوع المحتوى المطور، مما قد يفيد الباحثين في الاستشهاد بها لدعم عدد من المشكلات البحثية، أو تفسير بعض النتائج التي تتوصل لها الدراسات العلمية في هذا التخصص، وقد تفتح المجال أمامهم لإجراء دراسات مشابهة في مجال تعليم اللغة العربية، أو في غيرها من المجالات التخصصية الأخرى.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: العمليات المستخدمة فعليًّا في تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة، ودرجة استخدام تلك العمليات، ونوع المحتوى المطور.

الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: كتب لغتي الخالدة المطبوعة عام ١٤٤٣هـ/ ٢٠٢١م، والتي دُرِّست في العام الدراسي ١٤٤٤هـ، ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

تحديد مصطلحات الدراسة:

عمليات تطوير محتوى منهج لغتي الخالدة:

تُعرّف العملية بأنها: "جُملة أعمال تُحْدِث أثرًا خاصًّا. (مجمع اللغة العربية، ٢٠١١م)، ويُعرِّف علي (٢٠١١م) عمليات تطوير المنهج بأنها: "الخطوات والمراحل التي تُتَّبع عند إجراء تطوير المنهج" (ص ٦٢).

وأما تطوير المنهج فيعرِّفه زيتون(٢٠١٠م) بأنه "إحداث تحسينات أو إصلاحات في واحد أو أكثر من مكونات بنية المنهج القائم بالفعل، بقصد مواكبته

لتطورات مجتمعية داخلية أو عالمية، أو تطورات في المعرفة العلمية والأبحاث والاتجاهات التربوية، وهذه التحسينات والإصلاحات يقصد بها رفع فاعليته وكفاءته، ليصل لمستوى الجودة المتوقعة منه"(ص٣٣٩).

ويُعرّف العمر (٢٠٠٧م) المحتوى بأنه: "مجموعة الحقائق والمفاهيم والمبادئ والمهارات والقيم والأنشطة التي يتضمنها المنهج المراد للطلاب أن يتعلموه" (ص ٢٦١).

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مفهوم مصطلح (عمليات تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة) إجرائياً بأنه: الإجراءات والأساليب التطويرية المستخدمة لإحداث تحسين في المادة العلمية التي اشتملت عليها كتب منهج لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة من: معلومات، وجُمل، وفقرات، ونصوص، ونشاطات معرفية ومهارية، وتوجيهات، وشروحات، إضافة إلى الصور، والرسوم، والأشكال، والرموز الإيضاحية.

الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري لهذه الدراسة الحديث عن تطوير المنهج من حيث مفهومه ومسوغاته ونماذجه، والكتاب التعليمي: من حيث مفهومه وأهميته، وتطويره، ثم واقع كتاب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة وهيكله التصميمي. وفيما يلي عرض مركز لهذه المحاور:

تطوير المنهج: مفهومه ومسوغاته ونماذجه:

يختلف مفهوم تطوير المنهج المدرسي تبعاً للاختلاف في مفهوم المنهج نفسه، فهناك رؤى متعددة تناولت مفهوم المنهج، بعضها يتبنى مفهوماً أكثر تحديدًا وتركيزًا يتمثل في المواد التعليمية، أو المحتوى التعليمي، في حين يتبنى بعضها مفاهيم أوسع

تتجاوز مواد التعلم إلى مفاهيم أوسع كخطة التعلم، أو الأهداف التعليمية، أو الخبرات التعليمية، أو كل ما يؤثر في بناء المنهج وتنفيذه.

ويعد التطوير الذي يركز على محتوى التعلم، وما ينبغي أن يكتسبه المتعلمون من معارف ومهارات وقيم تُعدّهم للمستقبل من أكثر مفاهيم تطوير المنهج استخدامًا في عمليات إصلاح المناهج في كثير من الممارسات الدولية (Gouëdard, Pont, Hyttinen & Huang ,2020. p8)، وفي هذا الإطار يمكن تعريف تطوير المنهج بأنه: "إحداث تغييرات في عناصر المنهج، أو في أحدها، بهدف تحسينه وتعديله وتحديث بياناته، والإضافة إليه أو الحذف منه، في ضوء محددات واضحة" (الضبع، ٢٠٠٦، ص ١٢٩).

وتعد عملية تطوير المنهج من العمليات الأساسية اللازمة له، وهي تعكس مرونته وقدرته على التكيف مع مستجدات العصر، والمستجدات العلمية، واحتياجات المجتمع، والتوجهات التربوية الحديثة، كما تعكس قدرته على المواءمة بين احتياجات المجتمع من ناحية، والاتجاهات الدولية من ناحية أخرى، وبخاصة في المجالات العلمية التي تلبي حاجة النظم التعليمية في المنافسة في برامج التقييمات الدولية.

ويؤكد الأدب التربوي مجموعة من المسوغات والعوامل التي تستدعي تطوير المناهج التعليمية، سواء أكانت تلك المسوغات والعوامل مرتبطة بالمنهج أم بالمجتمع أم بالمعرفة، ومن تلك المسوغات ما أورده كل من الخليفة (٢٠١٤م، ص ٣١٤-٣١٦)، وقرني (٢٠١٦م، ص٢٠٢)، والناقة (٢٠١٤م)، ومنها: تلافي نواحي القصور في المنهج التي تكشف عنها البحوث العلمية، ونتائج الاختبارات، وتقارير الخبراء والمعلمين، وشكوى الرأي العام ، والتطور المطرد في المعرفة الإنسانية، ومواكبة

المستجدات التربوية والتقنية، ومراعاة متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية واستيعابها في المنهج، والانسجام مع التحولات والتطورات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وغيرها.

ويشير كل من (Gouëdard, Pont, Hyttinen & Huang ,2020. P9) إلى وجود نموذجين لتطوير المناهج حظيا بمناقشات الخبراء التربويين، يتمثل أحدهما في النموذج الصاعد الذي يتبنى مبدأ أن تطوير المنهج يبدأ من المجتمع المدرسي (المعلمون والطلاب...)، ويشيع هذا النموذج في نظم التعليم غير المركزية، أما النموذج الآخر فهو النموذج النازل أو نموذج (صنع السياسات) الذي يتبنى مبدأ أن التطوير يبدأ من الجهة المسؤولة عن سياسة التعليم في الدولة، ويشيع هذا النموذج في نظم التعليم المركزية.

كما يشير زيتون (٢٠١٠م، ص ٣٤٤_٣٤٥) إلى ما يمكن وصفه بنموذج ثالث من نماذج التطوير يجمع بين النموذجين السابقين، وهو نموذج (المشاركة)، الذي يقوم على فكرة توسيع مشاركة المعنيين بالمناهج التعليمية والممارسين الميدانيين، والإفادة منهم في تحديد المشكلات الميدانية والحلول المقترحة، ثم صياغة تلك الحلول في شكل قرارات عليا توظف في تطوير المناهج. ويتسق هذا النموذج مع ممارسات تطوير المناهج في عدد من النظم التربوية، ومنها المملكة العربية السعودية، ويسير هذا النموذج وفق عدد من الخطوات الإجرائية المتعاقبة، ومنها:

١-تحديد المشكلات في المناهج الحالية، اعتمادًا على الدراسات الميدانية، وآراء المعنيين والخبراء والممارسين.

٢-تحديد الحلول المقترحة لتلك المشكلات في ضوء آراء الخبراء والممارسين والممارسات والتجارب الدولية.

٣-صدور قرارات تطوير المناهج، وتشكيل اللجان الاستشارية والتنفيذية.

٤-صياغة الخطط التنفيذية والنماذج اللازمة للتطوير.

٥-تنفيذ عملية التطوير، وتعميمها.

٦-المراجعة والتقويم المستمر للمنهج المطور.

مفهوم الكتاب التعليمي وأهميته:

مرّ مفهوم الكتاب التعليمي بتطورات مختلفة تبعاً للتطورات الحادثة في مفهوم المنهج ذاته، ففي إطار المفهوم الضيق للمنهج كان يُنظر إلى الكتاب التعليمي على أنه مرادف لمفهوم المنهج، وأنه المصدر الوحيد للمعرفة، في حين أصبح يُنظر إليه في إطار المفهوم الواسع والحديث للمنهج على أنه أحد المواد التعليمية له، وأبرز مصادر تعلم محتواه. وفي هذا السياق يُعرّف الكتاب التعليمي بأنه: "وثيقة رسمية موجهة، مكتوبة ومنظمة كمدخل للمادة الدراسية، ومصممة للاستخدام في الصف الدراسي، وتتضمن مصطلحات ونصوصًا مناسبة، وأشكالًا وتمارين ومعينات للطالب على عملية التعلم، ومعينات للمعلم على عملية التدريس" (علي، ٢٠١١م، ص ٦٤). كما يمكن تعريفه بأنه: وثيقة مكتوبة، تتضمن المحتوى التعليمي للمنهج، مصمّمة وفق معايير علمية وتنظيمية وتربوية وفنية، تساعد كلًّا من المتعلم والمعلم على تحقيق نواتج التعلم المستهدفة في المنهج.

وقد مرت الكتب التعليمية بمراحل متتابعة من التطوير والتحديث في محتواها وإخراجها حتى أصبح كل كتاب منها يتضمن عناصر المنهج بمفهومه الواسع، فهو يتضمن نواتج التعلم المستهدفة، والمحتوى، وأنشطة التعلم، وإجراءات التعلم والتعليم، ومصادر مساندة للتعلم، وأساليب تقويم متنوعة، مما هيَّأه لأن يكون صورة تنفيذية للمنهج وانعكاساً مباشرًا له، وهذا التطوير الحاصل في تصميم الكتاب التعليمي

واستيعابَه عناصرَ المنهج ومكوناته الرئيسة يحتِّم على التربويين مراجعة الأطروحات النظرية التي ترى أن حصر مفهوم المنهج في المقرر الدراسي يعد من المفاهيم الضيقة والتقليدية للمنهج، لأنه بصورته الحالية المطوّرة قد أصبح مرادفاً لمفهوم المنهج بمعناه الواسع، وليس الضيّق، أو التقليدي.

وعلى الرغم من التطورات المتعددة في المفاهيم والممارسات التربوية وتعدد مصادر التعلم إلا أن الكتاب التعليمي ما زال محافظاً على مكانة مركزية في منظومة التعليم، إذ ما زال يعد مصدر التعلم الرئيس في عدد من النظم التعليمية، وتعتمد عليه أطراف العملية التعليمية، وتلتزم بمحتواه لتحقيق أهداف المنهج (اللبودي، ٢٠١٨م، Moate,2021)، كما يوصف بأنه الصورة التنفيذية للمنهج، وأنه أيسر المصادر التعليمية التي تتوافر للمتعلم وللمعلم على حدّ سواء، وتساعدهما على توجيه عملية التعلم نحو المخرجات المطلوبة بشكل أكثر دقة وتوجيهًا، كما يوفر على المعلم وقتًا طويلاً من البحث عن المصادر الخاصة بموضوعات المقرر (Moate,2021)، ويمثل صورة أكثر واقعية واكتمالاً للمادة الدراسية مما يتم التعبير عنه عادة في وثائق المناهج الدراسية (Bakken & Andersson,2021) حيث يتضمن المعارف والمفاهيم والمهارات الرئيسة في مجال التعلم، ويقدمها بصورة منظمة ومرتبة تراعي الوضوح والشرح والتبويب، وتثير الدافعية، وتساعد على تطبيق المعرفة وتوظيفها. بل إنه يعد في عُرف أكثر الممارسين التربويين _ كما يذكر الحسين (٢٠١٧م، ص ٣٥)_ أداة رئيسة يمكن توظيفها لقياس حصيلة المتعلم من المعلومات، فكلما كان المتعلم أقرب إلى معلومات الكتاب فاهمًا ما فيه كان أقرب إلى أعلى درجات التحصيل الدراسي. كما يتيح الكتاب التعليمي للمجتمع أن يتأكد أن ما يقدّم للمتعلم في المدرسة من علوم ومعارف ومهارات يعد مناسبًا للعصر ومعطياته،

وملائمًا لحاجات المتعلم واهتماماته، ومواكبًا للتطلعات المستقبلية ولسوق العمل (الحسين، ٢٠١٧م، ص ٣٣)، بل يتعدى ذلك إلى كونه يعطي صورة عن إستراتيجية النظام التعليمي وتوجهاته بشكل عام، ومدى قدرته على تحقيق طموحات أفراده (فلكاوي، ٢٠١٥).

وإلى جانب هذه الأهمية التربوية والتعليمية للكتاب التعليمي فإن له أهمية كبرى في مجال البحث التربوي، إذ يعد أحد المدخلات الرئيسة في الدراسات والبحوث العلمية التي تستهدف تقويم المنهج بعامة والكشف عن مدى مواكبته التطورات الحاصلة في المعرفة التخصصية والممارسات التربوية والتغيرات الاجتماعية، وقد حظي بدراسات غزيرة جداً للكشف عن واقعه، أو تقويمه، أو تطويره، وتناولت تلك الدراسات جوانب متعددة تتعلق بمحتواه المعرفي والمهاري والقيمي، ومدى تضمينه المستجدات العلمية والتربوية والمستحدثات التقنية ، ومستوى مقروئيته، وأنشطته، وتنظيمه، وإخراجه... وغير ذلك، وقد أشار مواتي (Moate,2021) إلى أن هناك دراسات أعمق للكتب المدرسية ربما لا يتوجّه الاهتمام إليها كثيراً في البحث العلمي، مثل دراسة الصورة المتغيرة للمجتمع من خلالها، وكيفية استخدامها اللغةَ أو الصور، وكيف يتعامل المعلمون والمتعلمون معها، وتصورات المعلمين عنها، واختلافهم في كيفية استخدامها.

ونظراً لهذه المكانة المركزية للكتاب التعليمي في العملية التعليمية والبحثية فقد حظي تصميمه وتقويمه وتطويره باهتمام بالغ من التربويين، وقَدَّمت المؤلفاتُ والأبحاثُ التربوية مجموعةً واسعة من المعايير العلمية والتربوية والفنية اللازمة لهذا الكتاب، والتي تتعلق بمحتواه، وتنظيمه، ومكوناته، وجودة إخراجه (آل تميم، ٢٠١٩م، والحسين ٢٠١٧م، Cambridge Assessment, 2016)، وهذه المعايير

مجتمعة تسعى إلى تحقيق ما يسمّى بـ (انقرائية الكتب Readability) التي تعني قابلية المادة المكتوبة للقراءة والفهم والاستيعاب، وفقاً لخصائص المتعلمين وقدراتهم اللغوية سواء أكان ذلك من حيث المضمون أم الأسلوب أم الإخراج (صبري، ٢٠٠٨م، ص ٣١٣)، إضافة إلى إثارة دافعية المتعلمين للتعلّم، وتلبية حاجاتهم، وتحقيق التكامل بين المعرفة والتطبيق، وتوفير فرص التعلم وفقًا لخصائص المتعلمين والفروق فيما بينهم (الخوالدة، ٢٠٠٧م، ص ٣١٢).

تطوير الكتاب التعليمي: مسوغاته ومرتكزاته وعملياته:

يؤكد الأدب التربوي مجموعة من المسوغات والعوامل التي تستدعي تطوير المناهج بعامة والكتب التعليمية بخاصة، سواء أكانت تلك المسوغات والعوامل مرتبطة بالمنهج أم بالمجتمع أم بالمعرفة، ومن ذلك ما أورده الناقة (٢٠١٤م)، وقرني (٢٠١٦م، ص٢٠٢)، ومنها: تلافي نواحي القصور، ومواكبة المستجدات في المعرفة العلمية والتربوية والتقنية، ومراعاة متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والانسجام مع التحولات والتطورات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وغيرها.

ويرتكز تصميم الكتاب التعليمي وتطويره على مجموعة من الأسس التي ينبغي مراعاتها عند الشروع في عمليات التصميم والتطوير، ومن أهم هذه الأسس:

الأساس النفسي والتربوي: ويتضمن هذا الأساس جوانب واسعة من القضايا المرتبطة بنظريات التعليم والتعلم، وخصائص المتعلمين، وطبيعة عملية التعلم وكيفية حدوثها، وحركات الإصلاح التربوي، وكيفية مراعاتها في الكتاب التعليمي، وما زال هذا الحقل المعرفي الواسع يتدفق بنتائج الأبحاث والدراسات العلمية، وبأفكار الخبراء وآرائهم، وبالممارسات والتجارب العالمية المتنوعة، وبالتوجهات الإصلاحية، التي تثري عملية تطوير المناهج والكتب التعليمية، وتضع أمام المسؤولين عن عمليات التطوير

خيارات واسعة مدعومة بنتائج الأبحاث العلمية، والتجارب الناجحة التي يمكن تبنّيها، أو مواءمتها مع الاحتياجات المجتمعية.

الأساس المعرفي: وهو أساس يبحث في بنية المعرفة التخصصية التي يعالجها المنهج، ومستوياتها، والتطورات الحاصلة فيها، وما هي المعرفة الأكثر قيمة للمتعلمين التي يمكن تضمينها في الكتاب التعليمي، وكيف يتم التعامل معها (محمود، ٢٠٠٦).

الأساس الاجتماعي: ويشكل عاملاً مهماً في عمليات تطوير المنهج بعامة، وتطوير المواد التعليمية _ومنها الكتاب التعليمي_ بخاصة؛ نظرًا لأنه في تغيّر دائب وتطور مستمر كمًّا وكيفًا وعمقًا واتساعًا، إذ لا يمكن عزل المنهج _بوصفه أداة فاعلة في التغيير_ عن المجتمع وما يدور فيه، وبما أن المجتمع في الواقع المعاصر _كما يذكر الناقة (٢٠١٤م)_ لم يعد يقتصر على المفهوم الضيق للمجتمع المحلي، وإنما أصبح يشمل المفهوم الأوسع، وهو المجتمع الكوني أو العالمي، لذا فإن حدوث تطورات وتغيرات على المستوى المحلي أو العربي أو العالمي في الجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتنموية يعد عاملاً مهمًا يستلزم تطوير المناهج والمواد التعليمية بما يتناسب مع تلك المستجدات (دعمس، ٢٠١١م، ص ٧).

ويشير الأدب التربوي _كما سبقت الإشارة إليه _ إلى وجود نمطين لتطوير المنهج والمواد التعليمية_ ومنها الكتاب التعليمي_ هما: نمط التطوير الجزئي الذي يركز في عمليات الحذف والإضافة والتعديل والاستبدال، ونمط التطوير الشامل الذي يستهدف كافة مكونات المنهج والبيئة التعليمية. ونظراً لطبيعة الكتاب التعليمي وخصائصه وعمره الافتراضي القصير، وبناء على التغيرات والتطورات المتسارعة في

المجتمع فإن نمط التطوير الجزئي بعملياته المختلفة هو الأكثر استخدامًا وتوظيفًا في تطوير الكتب التعليمية، ويحدث هذا التطوير _غالباً_ بواسطة لجان من المتخصصين بإشراف الجهة المسؤولة عن المناهج وتطويرها، وذلك بناء على توجيهات من السلطات التعليمية، أو السياسية العليا، وقد أشار كل من زيتون (٢٠١٠م، ص ٣٤٠)، وعبد الحميد وأبو هدرة (٢٠١٢م، ص ١٧٢) إلى العمليات التي يشملها هذا النمط من التطوير، ومنها:

الحذف: ويعني هذا الأسلوب حذف نشاط تعليمي، أو موضوع، أو جزء منه، أو صورة، أو رسم توضيحي، أو وحدة دراسية...

الإضافة: وتشير إلى إضافة معلومات معينة إلى موضوع ما، أو إضافة موضوع بأكمله، أو نشاط تعليمي، أو وسيلة إيضاحية، أو وحدة دراسية كاملة...

التقديم والتأخير: حيث تقدم بعض الموضوعات أو الأنشطة التعليمية، ويؤخر بعضها الآخر؛ لمسوغات علمية أو تعليمية أو سيكولوجية أو منطقية.

الاستبدال: ويعني هذا الأسلوب استبدال معلومات، أو أنشطة تعليمية، أو وسائل إيضاحية، أو موضوعات بما ينسجم مع المعطيات الحديثة، والتطورات الحاصلة في المعرفية التخصصية والتربوية.

التنقيح والتعديل: وفي هذا الأسلوب تُصوَّبُ الأخطاء المطبعية، أو العلمية الموجودة فيه، أو يعاد النظر في أسلوب عرضه ولغته؛ كي يسهل استيعابه، ويزول غموضه.

تعديل الكتاب التعليمي من حيث عنوانه، أو تنظيمه، أو إخراجه، أو طريقة عرضه للمعلومات.

واقع كتاب لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة وهيكله التصميمي:

منذ أنشئت وزارة المعارف في العام ١٣٧١هـ كان التعليم اللغوي يرتكز على تنظيم منهج اللغة العربية في مقررات منفصلة في جميع مراحل التعليم العام (الدعفس، ٢٠١٩م)، واستمر العمل بهذا النوع من تنظيمات المنهج إلى عام ١٤٢٩هـ، حيث صدرت توجيهات وزارة التربية والتعليم بالبدء في تطبيق منتجات المشروع الشامل لتطوير المناهج التعليمية الذي بدأ العمل عليه منذ عام ١٤١٩هـ، وكان من أهداف ذلك المشروع: تحقيق التكامل بين المواد الدراسية في الصف الواحد (العامر، ١٤٢٩هـ).

وقد أشارت وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام، التي أُعدت لتكون أحد مدخلات المشروع الشامل لتطوير المناهج الدراسية، إلى تبنّي خلاصة ما قدّمه التربويون اللغويون من حلول لمشكلات تعليم اللغة العربية وتعلّمها، وهي في مجملها تتسق مع أحدث التوجهات والممارسات العالمية لتعليم اللغات المبنية على البحث والممارسة (Platt, 2018)، ويمكن تلخيص أبرز هذه التوجهات في الآتي:

١-صياغة الدرسين النحوي والإملائي صياغة تعليمية، تركز في الجوانب التطبيقية، وتراعي في لغتها وتدرُّجها مراحل النمو المختلفة للمتعلمين.

٢-التحوُّل من مدخل (العلوم اللُّغوية) إلى مدخل (المهارات اللُّغويّة)، حيث انتقل المنهج من التركيز في قواعد النحو والصرف والإملاء، وعلوم الأدب والبلاغة... إلى التركيز في مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

٣-التحوّل من تنظيم المنهج في مواد دراسية متعددة يركز كل منها في علم معين من علوم اللّغة إلى تنظيم المنهج في مادة دراسية واحدة يكون النص اللغوي فيها محوراً لمعالجة علوم اللّغة ومهاراتها المختلفة (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٨هـ، ١٨).

وفي ضوء هذه الرؤية استند تصميم الكتاب التعليمي لمنهج اللغة العربية على أربعة مبادئ رئيسة أُشير إليها في مقدمات كتب لغتي الخالدة (١٤٤٣)، وهي:

مبدأ الوحدات: حيث يشتمل الكتاب الواحد على مجموعة من الوحدات، كل وحدة منها في موضوع، أو مجال محدد، مثل (النوادر، الوطن، الأعلام، التقنيات، البيئة والصحة...إلخ.

مبدأ التكامل: حيث ترتبط مكونات الوحدة ومعارفها كافة بمجال موضوع الوحدة، مع اتخاذ النص القرائي في العموم منطلقًا لتدريس مهارات اللغة، والدروس اللغوية.

مبدأ التعلم الذاتي: ويظهر هذا المبدأ في تمكين المتعلم من استعمال مصادر المعرفة المتنوعة، والاستقلالية في عمليات البحث والتعلم والتحصيل، وتوظيف التقنية في فهم الدروس وشرحها من خلال الروابط الرقمية التي تحيل إلى شروحات وتوضيحات وإثراءات متنوعة.

المبدأ الاتصالي: ويقوم على التعامل مع اللغة على أنها عادات سلوكية اجتماعية تتطور وتنمو في ظل المجتمع وأفراده.

وانطلاقاً من هذه المبادئ جاءت تصميمات الدرس اللغوي في الكتاب التعليمي والبناء الشكلي لإخراجه في إطار هيكلي شبه موحد بين جميع كتب المرحلة المتوسطة، يتضمن مجموعة من المكونات الرئيسة من أهمها: دليل الوحدة، ثم مدخل

الوحدة، ثم نص الاستماع، ثم نص الفهم القرائي، ثم نص الإستراتيجية القرائية، ثم نص التحليل الأدبي، ثم الدروس اللغوية (الرسم الإملائي، والرسم الكتابي، والصنف اللغوي، والأسلوب اللغوي، والوظيفة النحوية)، ثم التواصل اللغوي (الشفهي والكتابي)، ثم النص الإثرائي، ثم تختم الوحدة بنموذج اختباري يُحاكي نماذج الاختبارات اللغوية الدولية.

الدراسات السابقة:

تناول عدد من الدراسات تطوير الكتب المدرسية، غير أن الدراسات التي تناولت تحديد ملامح التطوير وعملياته من خلال المقارنة بالنسخ السابقة لعملية التطوير تعد محدودة جدًا في حدود ما اطلع عليه الباحث، ومن الدراسات التي عالجت ملامح التطوير وعملياته دراسة العامر (١٤٢٩هـ) التي هدفت إلى تقويم عمليات تطوير المناهج الدراسية في التعليم العام للبنين بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة والخبرات العالمية المعاصرة، وكان من أهدافها الكشف عن عمليات التطوير المتبعة في مناهج التعليم بالمملكة خلال المدة من عام ١٤١٧ إلى عام ١٤٢٨هـ، وهي المدة التي تزامنت مع بداية تطبيق المشروع الشامل لتطوير المناهج التعليمية، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى الوثائقي، والمقابلة التي تضمّنت ١٨ بندًا تُعبّر عن المواصفات اللازمة للتطوير في ضوء التوجهات العالمية، وكشفت نتائج التحليل الوثائقي أن التطوير تمثل في اتجاهين: تطوير الكتب الدراسة من خلال معالجة بعض جوانب القصور فيها وتكميلها، وسار موازيا لخطوات الاتجاه الثاني المتمثل في التطوير الشامل. كما كشفت الدراسة في الجانب الواقعي أن تطبيق المواصفات المعيارية لتطوير المناهج جاء متفاوتًا ما بين تطبيقها بدرجة عالية ومنعدمة.

وهدفت دراسة الدعفس وآخرين (٢٠١٩م) إلى رصد حركة تطوير مناهج تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية وتتبعها منذ نشأة وزارة التعليم (وزارة المعارف سابقًا) حتى وقت إجراء الدراسة، واستخدمت المنهج الوصفي المستند على التحليل الوثائقي لوثائق المناهج والكتب التعليمية والخطط الدراسية، وكشفت الدراسة عن حقبتين مرّ بهما تطوير المناهج في المملكة: حقبة ما قبل مرحلة صدور قرار مشروع التطوير الشامل للمناهج التعليمية في العام الدراسي ١٤١٩/١٤٢٠هـ، وتركزت عملية التطوير فيها على عمليات التطوير الجزئية، المتمثلة في الحذف والإضافة والتعديل والاستبدال، وحقبة ما بعد صدور قرار المشروع التي ركّزت فيها عملية التطوير على التطوير الكلي.

أما دراسة آل سعود (٢٠١٩م) فهدفت إلى تقصي تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لملامح تطوير كتب التربية الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء مبادئ الاقتصاد المعرفي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغت (٢٨٥) معلمًا، وأظهرت نتائج الدراسة أن ملامح التطوير في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة الابتدائية لم تَرقَ إلى درجات تقدير مرتفعة، وأن هناك جوانب ضعف في ملامح تطوير الكتب من حيث الأهداف والمحتوى وأسلوب عرض المحتوى، والوسائل الإيضاحية، وتقويم التعلم.

وهدفت دراسة أبو عيشة (٢٠٢٠م) إلى الكشف عن درجة تطوير المناهج في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ودورها في أداء الطلبة النوعي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة العقبة/ الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لها، وطبقت على عينة عشوائية مكونة من (١٠٦)

معلمين. وأظهرت النتائج أن درجة تطوير المناهج في الصفوف الأساسية الثلاثة من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة وفقًا للمعايير المحددة في الدراسة، وأن هناك علاقة ارتباطية بين درجة التطوير وأداء الطلبة النوعي.

وأجرى كل من هول وجاينور (Hall & Gaynor, 2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن ملامح تطوير الكتاب المدرسي لتعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية المقرر على طلاب الصف الثالث في ميانمار، من خلال مقارنته بالكتاب السابق، والكشف عن التحديات التي واجهها المعلمون في تطبيق المنهج المطور. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي القائم على أسلوب التحليل النوعي للمحتوى، وأظهرت نتائج الدراسة أن الكتاب المدرسي القديم ركّز على محو الأمية، مع التركيز ـــفي الغالبـــ على تعليم الطلاب القراءة والكتابة، أما الكتاب المدرسي المطور فيركز على المنحى التواصلي في تعليم اللغة، وقد اعتمد على استخدام مقاييس الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، كما كشفت النتائج أن المعلمين واجهوا صعوبات وتحديات في فهم المنهج المطور وتطبيقه تتعلق بمحتواه وإجراءات تدريسه.

وأما دراسة بن علي والفريح (٢٠٢٠م) فهدفت إلى الكشف عن آليات تطوير مناهج تعليم اللغة العربية بدولة الإمارات بناء على نتائج الدراسات الدولية والمتطلبات الوطنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكشفت أن صورة المناهج المطورة اختلفت جذريًا عن المناهج السابقة لاعتمادها على المعايير، وأن عملية التطوير تبلورت في أربع مراحل رئيسة، هي: إعداد الإطار العام لمعايير المناهج الوطنية (٢٠١٤م) ومنها معايير اللغة العربية، وتأليف مناهج اللغة العربية وفق وثيقة المعايير، وتجريب المناهج المطورة والتدريب عليها، ومعالجة تحديات التطوير.

وأجرى باكن وأندرسون (Bakken & Andersson,2021) دراسة هدفت إلى التحقق من التطوير الحاصل في مهام وأنشطة الكتب المدرسية للعلوم وفنون اللغة في المدارس الثانوية بالنرويج بعد عملية تطويرها في عام ٢٠٢٠م مقارنة بالتطوير السابق لها في العام ٢٠١٣م، واستخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوى بأسلوبيه الكمي والنوعي، وأظهرت نتائجها وجود تغييرات طفيفة فقط في الكتب المدرسية المطورة مقارنة بسابقتها، فمن حيث الجانب الكمي ارتفع عدد المهام التعليمية في كتب العلوم من (٢٩٢٧) إلى (٣٢٦٧) مهمة، أما في كتب فنون اللغة فانخفض عدد المهام من (١٩٤٣) إلى (١٨٠٠) مهمة، كما أظهر التحليل النوعي تطوراً طفيفاً في عمليات المهام، إذ ارتفعت المهام مفتوحة الإجابة مقارنة بالمهام المغلقة بنسب محدودة، كما ارتفعت _كذلك بنسب محدودة_ المهام الاستكشافية في العلوم والمهام التقييمية في فنون اللغة.

كما أجرى جين ليو وآخرون (Jian Liu, et al, 2022) دراسة هدفت إلى تتبع مسار تطوير كتب الرياضيات المدرسية للصف الثامن في الصين خلال الثلاثين عامًا الماضية؛ للكشف عن مستوى تطور العناية بتنمية المشاعر والمواقف والقيم الإيجابية تجاه الرياضيات، واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى النوعي، وأظهرت النتائج أن الاهتمام بإستراتيجيات تطوير المشاعر والقيم الإيجابية تجاه الرياضيات قد ظهر في المناهج المطورة بشكل أعمق من السابقة، في حين أن المحتوى الذي يستخدم إستراتيجيات قد تؤدي إلى الحفظ عن ظهر قلب أخذ في التناقص بشكل عام.

التعليق على الدراسات السابقة:

هدفت الدراسات السابقة بشكل عام إلى تحديد ملامح تطوير الكتاب المدرسي مقارنة بالكتب المدرسية السابقة، وباستثناء دراسات جين ليو وآخرين (Jian Liu, et al, 2022) وآل سعود (٢٠١٩)، فإن بقية الدراسات عرضت لكتب تعليم اللغة، إما استقلالًا كما في دراستي الدعفس وآخرين (٢٠١٩م) وبن علي والفريح (٢٠٢٠م)، وإما مع غيره من الكتب كما في بقية الدراسات. كما استخدمت جميع الدراسات السابقة منهج تحليل المحتوى باستثناء دراسات بن علي والفريح (٢٠٢٠م)، وآل سعود (٢٠١٩)، وأبو عيشة (٢٠٢٠).

وعلى الرغم من اشتراك الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف العام؛ إلا أنها اختلفت عنها في الأهداف التفصيلية، وفي الإجراءات المنهجية وعملية التحليل، وفي المحتوى المبحوث. إذ هدفت إلى الكشف عن العمليات الرئيسة المستخدمة في تطوير محتوى كتاب لغتي الخالدة، والعمليات الفرعية كذلك، إضافة إلى تعرف طبيعة ونوع المحتوى المطور، كما ركزت على كتب منهج لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة. أما إجراءات تحليل المحتوى فقد طُبقت على مرحلتين، مرحلة أولى للكشف عن العمليات التي استخدمت في التطوير، ومرحلة ثانية لتحديد المحتوى المطور باستخدام التحليل الكمي والنوعي، ومع اتفاق الدراسة الحالية مع دراسة باكن وأندرسون (Bakken & Andersson,2021) في استخدام التحليل الكمي والنوعي؛ إلا أن الدراسة الحالية لم تقتصر على المهام والأنشطة فقط كما في تلك الدراسة، بل شملت جميع مكونات المحتوى، فضلا عن الاختلاف في منهجية التحليل وإجراءاته.

ومع هذا الاختلاف فقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في دعم المشكلة البحثية، وفي تفسير النتائج، وفي بعض الجوانب المتعلقة بعملية التحليل، إضافة إلى تدعيم الإطار النظري ببعض الأفكار المتعلقة بتطوير الكتب التعليمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى بنوعية (الكمي، والنوعي) للإجابة عن أسئلتها، حيث وُظِّف منهج التحليل الكمي لرصد عمليات التطوير كمياً، في حين استُخدم التحليل النوعي لتحديد نوع التطوير في المحتوى وطبيعته، وتم الجمع بين نتائج التحليلين في الإجابة عن السؤال الثاني وأسئلته الفرعية بغية تعميق النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

مجتمع الدراسة: تمثّل مجتمع الدراسة في جميع كتب (لغتي الخالدة) المقررة على طلاب المرحلة المتوسطة خلال العام الدراسي ١٤٤٤هـ، وعددها ستة كتب (كتاب لكل فصل دراسي)، طُبعت في العام ١٤٤٣/ ٢٠٢١م. وقد طُبِّق البحث على كامل المجتمع.

أداة الدراسة: قام الباحث ببناء أداة الدراسة المتمثلة في قائمة عمليات تطوير المحتوى، وذلك من خلال تحليل الكتب المطورة، واستخلاص جميع عمليات التطوير المستخدمة فعلياً في تطوير كتب لغتي، وقد أسفرت عملية التحليل عن الخروج بقائمة تضم أربع عمليات رئيسة هي: (الإضافة، والتعديل، والاستبدال، والحذف)، وثلاثًا وعشرين عملية فرعية، مع وصف لإجراءات كل عملية فرعية منها.

ثم قام الباحث بتحويل هذه القائمة إلى أداة تحليل كمي لمحتوى كتب لغتي؛ للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والأسئلة الفرعية المتفرعة عنه، وأضاف إلى أداة التحليل حقلاً خاصاً بالتحليل النوعي رصد فيه نوع كل تطوير في المحتوى وطبيعته؛

لتوظيفه في تعميق نتائج الإجابة عن كل سؤال من تلك الأسئلة الفرعية ومناقشتها وتفسيرها.

إجراءات تحليل المحتوى: بناءً على الهدف المحدد من عملية التحليل، فقد قام الباحث بتحليل كتب لغتي للمرحلة المتوسطة مرتين:

الأولى: لتحديد عمليات التطوير المستخدمة فعليًّا في تطوير المحتوى، ومن ثم الإجابة عن السؤال الأول للدراسة، وقد أسفرت هذه العملية عن الخروج بقائمة عمليات التحليل الرئيسة والفرعية، وإجراءات كل عملية فرعية منها.

الثانية: لرصد تكرارات عمليات التطوير ونوعها، وذلك للإجابة عن السؤال الثاني والأسئلة الفرعية المتفرعة عنه، وقد اقتضت طبيعةُ الدراسة القائمة على رصد التطوير في محتوى كتب لغتي الخالدة كميًّا ونوعيًّا مقارنةَ محتوى الطبعة المطورة الحالية بالطبعة السابقة لها مباشرة؛ للكشف عن مستوى التطوير ونوعه في كل عملية من عمليات التطوير المحددة في أداة الدراسة، ولذا قام الباحث بقراءة محتوى كتب لغتي الخالدة في كلتا الطبعتين (الحالية والسابقة لها مباشرة) قراءة متأنية فاحصة، والمقارنة بينهما، ورصد كل التغيرات الحاصلة بينهما، موظفاً التكرارات في التحليل الكمي، ومدوناً نوع التطوير في التحليل النوعي.

وللتأكد من ثبات عملية التحليل في المرتين الأولى والثانية، طبق الباحث طريقة حساب ثبات التحليل المتكرر من الباحث نفسه على عينة ممثلة من المحتوى بفاصل زمني، وذلك باستخدام معادلة هولستي (Holsti)، وتبيّن من خلال هذه المعادلة أنَّ معامل ثبات عملية التحليل الأولى يساوي (٠,٩٧)، ومعامل ثبات عملية التحليل الثانية يساوي (٠,٩٤)؛ مما يشير إلى درجة عالية من الثبات في عملية التحليل.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

١-التكرارات والنسب المئوية للإجابة عن الأسئلة في الجانب الكمي.

٢-معادلة هولستي (Holsti) لقياس ثبات عملية التحليل.

٣-الترميز المحوري (Axial Coding) والترميز الانتقائي (Selective Coding) للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالتحليل النوعي.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول ونصّه: "ما العمليات المستخدمة لتطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟" قام الباحث بالإجراءات المشار إليها في أداة الدراسة وإجراءات التحليل، المتضمنة تحليل محتوى الطبعة المطورة الحالية والطبعة السابقة لها مباشرة والمقارنة بينهما، وتوصل إلى قائمة بتلك العمليات مكونة من (٤) عمليات رئيسة، و(٢٣) عملية فرعية، كما هو مبين في الجدول رقم (١) الآتي:

الجدول رقم (١) عمليات تطوير محتوى منهج لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة

العمليات الرئيسة	العمليات الفرعية
الإضافة	إضافة نص كامل
	إضافة محتوى معرفي أو معلومات
	إضافة نشاط تعليمي
	إضافة صور ورسومات وأشكال
	إضافة إجراءات وتوجيهات
	إضافة عناوين فرعية ورموز (أيقونات) للأنشطة
	إضافة الضبط بالحركات (الشَّكل)
التعديل	تعديل الأخطاء اللغوية
	تعديل الأخطاء الإملائية
	تعديل علامات الترقيم

العمليات الرئيسة	العمليات الفرعية
	تعديل الصياغة
	تعديل مكان المحتوى أو النشاط
	تعديل إخراج المحتوى.
الاستبدال	استبدال نص كامل
	استبدال طريقة عرض القواعد اللغوية والإملائية
	استبدال أنشطة
	استبدال محتوى معرفي
	استبدال الصور والرسومات
	استبدال العناوين
الحذف	حذف أنشطة
	حذف محتوى معرفي
	حذف صور أو رسومات أو رموز توضيحية
	حذف إجراءات

ويتبيّن من الجدول السابق ما يأتي:

-أن عمليات الإضافة كانت أكثر عمليات التطوير، إذ ضمت سبع عمليات فرعية، جاءت بعدها عمليتا التعديل والاستبدال بست عمليات، ثم الحذف بأربع عمليات.

-أن عمليات تطوير محتوى كتب لغتي بالمرحلة المتوسطة كانت واسعة، إذ شملت جميع مكونات المحتوى من نصوص، ومعلومات، وقواعد، وأمثلة، وعناوين، وأنشطة، وشروحات، وصور ورسوم وأشكال توضيحية، كما شملت جوانب لغوية وأسلوبية وإملائية وتنظيمية وإخراجية.

-أن عمليات التطوير التي نُفذت في مقرر لغتي الخالدة يمكن تصنيفها إلى نوعين: عمليات نوعية، وهي تلك العمليات التي تتصل بالنصوص والأنشطة والمحتوى المعرفي

والمعلومات، سواء أكان بإضافة، أم استبدال، أم تعديل، أم حذف، وعمليات شكلية: وهي التي تتناول التصويب اللغوي، وضبط الإخراج وتحسينه.

وبالتأمل في نوع عمليات التطوير الفرعية يمكن تفسير تعدد تلك العمليات، حيث جاء أكثر تلك العمليات مركّزًا في جوانب تتناول التصويب، وضبط الإخراج وتحسينه، وقد حصلت تلك العمليات على تكرارات عالية، وهذا أمر طبيعي في تحسين الكتب التعليمية التي تحظى برصد الملحوظات عليها من خلال الميدان في أثناء تطبيقها، وفي الغالب تتوجه تلك الملحوظات إلى جوانب التصويب والإخراج، أما العمليات التي تتعلق بالتطوير النوعي في النصوص والأنشطة والمحتوى المعرفي فهي مركزة في جوانب محددة كما يظهر من التحليل النوعي الذي سيُشار إليه في الإجابة عن السؤال الثاني.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العامر (١٤٢٩هـ) التي توصلت إلى أن من اتجاهات التطوير في مناهج التعليم بالمملكة العربية السعودية، ومنها مناهج اللغة العربية، التركيز على تطوير الكتب الدراسية من خلال معالجة بعض جوانب النقص فيها وتكميلها، عن طريق عمليات الإضافة والتعديل والحذف والاستبدال. كما تتفق مع دراسة (الدعفس وآخرين، ٢٠١٩م) التي كشفت أن عمليات التطوير قبل المشروع الشامل تمثلت في عمليات التطوير الجزئية، وتتفق _كذلك_ مع الأطر النظرية التي أكدت أن هذه العمليات الأربع هي من العمليات الشائعة في التطوير الجزئي في الكتب التعليمية (زيتون،٢٠١٠م، ص ٣٤٠، وعبدالحميد وأبو هدرة،٢٠١٢م، ص ١٧٢). وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراستي (بن علي والفريح، ٢٠٢٠م، و Hall & Gaynor, 2020) التي كشفت أن تطوير مناهج اللغة كان تطويرًا جذريًّا.

وللإجابة عن السؤال الثاني، ونصّه: "ما مستوى استخدام تلك العمليات في تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟ وما نوعها؟" صاغ الباحث أربعة أسئلة فرعية وَفْقًا لعمليات التطوير الرئيسة (الإضافة، التعديل، الاستبدال، الحذف)، حتى يمكن مناقشة كل عملية منها من جانبين: كمّي ونوعي؛ لتعميق النتائج وتوضيح إجراءات عمليات التطوير المختلفة ونوعها وطبيعتها.

وقد نصّ السؤال الفرعي الأول على الآتي: "ما مستوى استخدام عمليات الإضافة في تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟ وما نوع المحتوى المضاف؟"

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية في الجانب الكمي، مع توضيح ذلك ومناقشته والتمثيل عليه من خلال التحليل النوعي للمحتوى، وقد أسفر التحليل الكمي عن النتائج المبينة في الجدول رقم (٢) الآتي:

الجدول رقم (٢) نتائج التحليل الكمي لعمليات الإضافة في محتوى كتب لغتي الخالدة

م	نوع الإضافة	التكرارات			مجموع التكرارات	النسبة المئوية
		الأول المتوسط	الثاني المتوسط	الثالث المتوسط		
١	إضافة نص كامل	٦	٦	٦	١٨	%٢,٢
٢	إضافة محتوى معرفي أو معلومات	٧١	٢٦	٦٧	١٦٤	%٢٠
٣	إضافة نشاط تعليمي	٦٧	٥١	٣٣	١٥١	%١٨,٤
٤	إضافة صور ورسومات وأشكال	١٠	٧	٠	١٧	%٢,١
٥	إضافة إجراءات وتوجيهات	٧	٩	٩	٢٥	%٣
٦	إضافة عناوين فرعية ورموز (أيقونات) للأنشطة	٣٢	٦٨	١١٦	٢١٦	%٢٦,٣
٧	إضافة الضبط بالحركات (الشَّكل)	٥١	١٠٣	٧٦	٢٣٠	%٢٨

مجموع تكرارات عمليات الإضافة	٢٤٤	٢٧٠	٣٠٧	٨٢١	===
النسبة المئوية من عمليات الإضافة	٢٩,٧ %	%٣٢,٩	٣٧,٤ %	====	%١٠٠

ويتبيّن من نتائج التحليل الكمي المضمّنة في الجدول السابق ما يأتي:

- بلغ تكرار عمليات الإضافة في محتوى كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة (٨٢١) تكرارًا، وكانت الإضافات في كتاب الصف الثالث المتوسط هي الأعلى بتكرار بلغ (٣٠٧)، وبنسبة (٣٧,٤%) من مجموع عمليات الإضافة في جميع الكتب، ثم في كتاب الصف الثاني المتوسط بـ (٢٧٠) تكرارًا وبنسبة بلغت (٣٢,٩)، ثم في كتاب الصف الأول المتوسط بـ (٢٤٤) تكرارًا وبنسبة (٢٩,٧%).
- جاءت عملية (إضافة الضبط بالشَّكل) في المرتبة الأولى بتكرار بلغ (٢٣٠)، وبنسبة (٢٨%) من مجموع عمليات الإضافة في منهج لغتي الخالدة، ثم عملية (إضافة عناوين فرعية ورموز للأنشطة) بتكرار بلغ (٢١٦)، وبنسبة (٢٦,٣%)، تلتهما عملية (إضافة محتوى معرفي أو معلومات) بتكرار بلغ (١٦٤)، وبنسبة (٢٠%)، ثم عملية (إضافة نشاط تعليمي) بتكرار بلغ (١٥١)، وبنسبة (١٨,٤%)، أما بقية عمليات الإضافة، وهي : (إضافة إجراءات وتوجيهات، وإضافة نص كامل، وإضافة صور ورسومات وأشكال)، فحصلت على تكرارات قليلة تراوحت بالترتيب بين (٢٥ إلى ١٧)، ونسب تراوحت بين (٣% إلى ٢,١%).
- عمليات الإضافة جميعها نُفِّذت في جميع كتب المرحلة المتوسطة مع تباين في تكراراتها، باستثناء عملية واحدة فقط هي (إضافة صور ورسومات وأشكال)

التي خلا منها كتاب الصف الثالث المتوسط، وكانت أعلى عملية إضافة هي (إضافة عناوين فرعية ورموز (أيقونات) للأنشطة) في الصف الثالث المتوسط بتكرار بلغ (١١٦) وأقل عملية هي عملية (إضافة نص كامل) في جميع كتب المرحلة بتكرار بلغ (٦) إضافات في كل كتاب منها.

وتبيّن من عملية التحليل النوعي لعمليات الإضافة ما يأتي:

- ركزت عملية (إضافة الضبط بالشَّكل) في ضبط بعض الحروف في الكلمات بالشكل المناسب؛ لتجنب اللَّبس في فهم المعنى في حال خلوها من الضبط، كما في الكلمات: (تَكْبُر، عَلَمًا، اللَّبْس، مَيْل، أَمِنَ، دِينهِ، لأُكوّنَ، يُقِرُّونها، سِيَر، مَكْرَه، يُعبِّر،...)، ونحوها.
- ركزت عملية (إضافة عناوين فرعية ورموز للأنشطة) في إيراد عناوين تعبّر عن طبيعة النشاط، أو المطلوب من المتعلم وفقًا لمكان النشاط وطبيعته، بحيث تصنّف كل مجموعة من الأنشطة تحت أحد تلك العناوين، وهذه العناوين المضافة مثل: أحلل، أطبق، أقرأ، أتأمل، أستنتج، تفكير ناقد، أكتبُ ما يُملى علي، أجيب في المنزل (واجب منزلي)، أُعرب، أُكمل النموذج الإعرابي،... ونحوها. كما أُضيفت للعناوين السابقة رموز مقترحة تعبر عنها، مع توحيدها في كامل الكتب.
- أما عملية (إضافة محتوى معرفي أو معلومات) فبرزت بصورة واضحة في الآتي:
  - تحويل جميع القواعد اللغوية التي كانت مصاغة في شكل نشاط يستكمل المتعلم فيه المعلومات الناقصة إلى عرض كامل للقاعدة عن طريق إضافة البيانات والمعلومات الناقصة؛ ليكون نَصُّ القاعدة مكتملاً يستطيع المتعلم قراءته واستيعابه.

- إضافة أمثلة إضافية، أو قواعد في متن الدروس اللغوية، مثل: إضافة القاعدة الآتية في درس الوظيفة النحوية بالصف الثاني المتوسط: "الفاعلُ: اسمٌ مرفوعٌ يأتي بعد الفعل المبني للمعلوم، يدل على مَن فَعَلَ الفعل"، وكإضافة المثال الآتي في درس (الصنف اللغوي) الخاص بأسماء الإشارة في الصف الأول المتوسط: " أولئك الرجال يعملون في محطة تحلية المياه".
- إضافة إضاءات، أو معلومات، أو قواعد لغوية في هوامش الكتاب تحت عناوين مثل: (إضاءة)، أو (أتذكر) ونحوهما، ومن أمثلة هذا النوع إضافة المحتوى الآتي في درس الوظيفة النحوية في كتاب الصف الأول المتوسط: "الأفعال الناسخة:(كان- ظلَّ- أصبح – أضحى – أمسى – بات- صار) يأتي منها الماضي والمضارع والأمر، و(مازال) يأتي منها الماضي والمضارع، و(ليس- مادام) يأتي منها الماضي فقط"، وفي الصف الثالث المتوسط في درس الصنف اللغوي:" الميزان الصرفي: هو طريقة لوزن الكلمات في اللغة العربية، وقد اختار العلماء كلمة (فعل) لتكون ميزانًا صرفيًّا؛ تسهيلًا على المتعلم. حيث إن الفاء تقابل الحرف الأول، والعين تقابل الحرف الثاني، واللام تقابل الحرف الثالث، وما زاد على أصل الكلمة يزيد في الميزان".
- إضافة فقرات قصيرة تُعبِّر عن مضامين ومعلومات حديثة تتصل بالتطورات الحاصلة في المجتمع بهدف جعل المحتوى مواكبًا للواقع الذي يعيشه المتعلم، كما في إضافة الفقرة الآتية في درس نصّ الفهم القرائي (رسّام القلب الكهربائي) بالصف الثاني المتوسط: "يَهدفُ النِّظامُ الصحيُّ في المملكة العربية السعودية إلى ضَمان توفير الرِّعايةِ الصِّحية الشَّاملة لجميع السُّكَّان

بطريقة عادلة وميسَّرة، حيث عملت وزارة الصَّحة على توفير شبكة متكاملة من خدمات الرِّعاية الصِّحية، تُغطِّي جميعَ مناطق المملكة"، وفي نص مدخل الوحدة (الأميرة المستشارة) في الصف ذاته أضيفت الفكرة الآتية في الهامش: "تسعى المملكة العربية السعودية لتمكين المرأة السعودية وفق رؤية ٢٠٣٠، من خلال دعم مشاركتها في مختلف المجالات والقطاعات، وتَوَلِّيْها المناصبَ القيادية؛ لتكون بذلك شريكا فاعلا في بناء الوطن وتنميته".

- إضافة توثيق النصوص القرآنية والنبوية وغيرها، وأغلب هذه الإضافات تتصل بتوثيق الأحاديث النبوية، وتخريجها من كتب السنة.

– أما عملية (إضافة نشاط تعليمي) فركزت في إضافة أنشطة تتطلب تنفيذ مهمة أو مهام متنوعة، سواء أكانت الإضافة مكونة من مجموعة مهام أو أسئلة، أم كانت عبارة عن فقرة واحدة، أو عدد من الفقرات في أحد الأنشطة، وقد برزت في هذه العملية إضافة أنشطة في كل الكتب الثلاثة تتعلق بالإعراب في دروس الوظيفة النحوية، وأنشطة خاصة بالتفكير الناقد، وأخرى تتعلق بالاختبار الإملائي في دروس (الرسم الإملائي)، وأنشطة للواجب المنزلي، ومن أمثلة تلك الأنشطة: نشاط التفكير الناقد في الصنف اللغوي بالصف الثالث المتوسط الذي ينص على الآتي: "اسم الآلة (ساطور) على وزن (فاعول) جامد، واسم الآلة (حاسوب) على وزن (فاعول) مشتق، أفسّر ذلك".

– وأما عملية (إضافة إجراءات وتوجيهات) فكانت تتجه إلى إضافة إجراءات وتوجيهات للمعلم، أو المتعلم للتعامل مع بعض الأنشطة اللغوية، كإضافة العبارة الآتية في أنشطة نَصِّ الاستماع في جميع كتب المرحلة: "يُحل الطالب الأنشطة

بمفرده خلال زمن محدد؛ لتنمية مهارة الاستماع"، وكإضافة التوجيه الآتي للمتعلم في كتاب الصف الثالث المتوسط لحلّ نشاط إملائي منزلي يتطلب البحث عن كلمات محددة: "أستفيد من المصادر الآتية في تنفيذ الواجب: القرآن الكريم، المقررات الدراسية، الشبكة العنكبوتية...".

- وأما عملية إضافة النصوص فقد اقتصرت على إضافة نَصٍّ في نهاية كل وحدة تعليمية تحت عنوان (نموذج اختبار)، بحيث يقوم المتعلم بقراءة النص ثم الإجابة عن مجموعة من الأسئلة المتعلقة بفهم النص تحاكي أسئلة الاختبارات القرائية الدولية، وقد بلغت النصوص المضافة (١٨) نَصًّا، بواقع ستة نصوص في كل كتاب من كتب المرحلة.
- أما عملية (إضافة صور ورسومات وأشكال) فقد اقتصرت على صور شخصيات، أو معالم، أو نماذج وأشكال، أو صور ورسومات توضيحية، كإضافة صور الشعراء: حسن الزهراني، وعمر فروخ، وأبي القاسم الشابي في دروس (النص الشعري) بالصف الأول المتوسط، وإضافة صور معبرة عن الذكاء الاصطناعي والتقنية الحيوية في كتاب الصف الثاني المتوسط في الوحدة المتصلة بالتقنية.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني ونصّه: ما مستوى استخدام عمليات التعديل في تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟ وما نوع المحتوى المعدَّل؟ استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية في الجانب الكمي، مع توضيح ذلك ومناقشته والتمثيل عليه من خلال التحليل النوعي للمحتوى، وقد أسفر التحليل الكمي عن النتائج المبينة في الجدول رقم (٣) الآتي:

الجدول رقم (٣) نتائج التحليل الكمي لعمليات التعديل في محتوى كتب لغتي الخالدة

م	نوع التعديل	التكرارات			مجموع التكرارات	النسبة المئوية
		الأول المتوسط	الثاني المتوسط	الثالث المتوسط		
١	تعديل الأخطاء اللغوية	١٤٧	١٣٤	٤٢	٣٢٣	٢٢,٣ %
٢	تعديل الأخطاء الإملائية	٢٥	١٣	٣٥	٧٣	%٥
٣	تعديل علامات الترقيم	١٨١	١٥٢	٢٠٩	٥٤٢	%٣٧
٤	تعديل الصياغة	٥٥	٥٩	١٢١	٢٣٥	١٦,٢
٥	تعديل مكان المحتوى أو النشاط	٣١	٣٣	١٦	٨٠	%٥,٥
٦	تعديل إخراج المحتوى	٥٤	٨٠	٦١	١٩٥	%١٤
مجموع تكرارات عمليات التعديل		٤٩٣	٤٧١	٤٨٤	**١٤٤٨**	===
النسبة المئوية من عمليات التعديل		%٣٤	٣٢,٥ %	٣٣,٥	===	١٠٠ %

ويتبيّن من نتائج التحليل الكمي المضمّنة في الجدول السابق ما يأتي:

- بلغ تكرار عمليات التعديل في محتوى كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة (١٤٤٨) تكرارًا، وكانت التعديلات في كل الكتب الثلاثة متقاربة، إذ جاء كتاب الصف الأول المتوسط في المرتبة الأولى بتكرار بلغ (٤٩٣)، وبنسبة (٣٤%) من مجموع عمليات التعديلات في جميع الكتب، ثم جاء بعده كتاب الصف الثالث المتوسط بـ (٤٨٤) تكرارًا، وبنسبة بلغت (٣٣,٥%)، ثم كتاب الصف الثاني المتوسط بـ (٤٧١) تكرارًا، وبنسبة (٣٢,٥%).
- جاءت عملية (تعديل علامات الترقيم) في المرتبة الأولى بين عمليات التعديل بتكرار بلغ (٥٤٢)، وبنسبة (٣٧%) من مجموع عمليات التعديلات في منهج لغتي الخالدة، ثم عملية (تعديل الأخطاء اللغوية) بتكرار بلغ (٣٢٣)، وبنسبة

(٢٢,٣%)، تلتهما عملية (تعديل الصياغة) بتكرار بلغ (٢٣٥)، وبنسبة (١٦,٢%)، ثم عملية (تعديل إخراج المحتوى) بتكرار بلغ (١٩٥)، وبنسبة (١٤%)، في حين جاءت عمليتا : (تعديل مكان المحتوى أو النشاط، وتعديل الأخطاء الإملائية)، في المرتبتين الأخيرتين على التوالي بتكرار بلغ (٨٠، و ٧٣)، ونسبة (٥,٥% و ٥%).

- عمليات التعديل جميعها نُفِّذت في كتب المرحلة المتوسطة كلِّها مع تباين في تكراراتها، وكانت أعلى عملية تعديل هي (تعديل علامات الترقيم) في كتاب الصف الثالث المتوسط بتكرار بلغ (٢٠٩)، أما أقل عملية تعديل فكانت (تعديل الأخطاء الإملائية) في كتاب الصف الثاني المتوسط بتكرار بلغ (١٣) تعديلًا فقط.

وتبيّن من عملية التحليل النوعي لعمليات التعديل ما يأتي:

- توجّه التركيز في عملية (تعديل علامات الترقيم) على تصويب الأخطاء في علامات الترقيم المختلفة، أو وضع علامات في مواضع لم توضع فيها. وكانت أكثر التعديلات في هذه العملية منصرفة إلى مقدمة الأسئلة في الأنشطة (رأس السؤال)، حيث وُضعت النقطتان الرأسيتان في نهاية رأس السؤال، ثم عُدِّلت في الكتب المطورة إلى وضع (نقطة) بدل النقطتين الرأسيتين إذا كان رأس السؤال متضمنًا جملة مستقلة تامة المعنى. كما برزت هذه العملية في إضافة علامات ترقيم في مواضع كثيرة خلت منها، وبخاصة ما يتعلق بمواضع (الفاصلة) و (الفاصلة المنقوطة)، (وعلامة الاعتراض: الشرطتان).

- أما عملية (تعديل الأخطاء اللغوية) فركزت في تصويب الخطأ النحوي في علامة الإعراب، أو الطباعي، أو الخطأ الأسلوبي، أو العدول إلى الأفصح في الاستعمال اللغوي. ومن تلك الأخطاء التي عُولجت: إدخال حرف الجر على مفعول الفعل أو المشتق المتعدي، كتصويب عبارة (شامل لتراجم) إلى (شامل تراجم)، وتصويب عبارة (ملبيًا لحاجات) إلى (ملبيًا حاجات)، ومن الأخطاء الأسلوبية تكرار كلمة (بين) في الجمل المتعاطفة، مثل (ما العلاقة بين هذين التشبيهين وبين مضموني البيتين التاسع والعاشر)، ودخول حرف الجر الباء على كلمة (دون)، فيقال (بدون)، ومن الأمثلة ـكذلكـ على هذا النوع من التعديل: تعديل كلمة (ملاحظاتي) التي وردت في هوامش أغلب صفحات الكتب الثلاثة لتصبح (ملحوظاتي)، والعدول في كلمة (التالي) إلى (الآتي).
- وأما عملية (تعديل الصياغة) فقد شملت تعديل صياغة بعض الجمل، أو الفقرات بإضافة كلمات، أو جمل تزيدها وضوحًا، أو تدعو الحاجة إليها، أو حذفها، أو تغييرها بكلمات أخرى، ومن ذلك: تعديل صياغة فعل الأمر الموجَّه للمتعلم في بعض الأنشطة إلى الفعل المضارع، مثل (حدِّد، أَعد صياغة...، اكتب) لتصبح (أُحدِّدُ، أُعيد صياغة...، أَكتُبُ)، وهكذا، وكذلك ضبط صياغة بعض الجمل لتكون أدق في التعبير عن المقصود، مثل عبارة (هل كان القاضي يستفهم فعلًا عن إن كان الرجل قد وصل المكان؟) الموجودة في أنشطة نص الاستماع في كتاب الصف الثاني المتوسط، لتصبح (هل قصد القاضي الاستفهام عن وصول الرجل للمكان؟)، وقد يكون الغرض من تعديل الصياغة تصويب الفكرة، ففي درس الصنف اللغوي في الصف الأول المتوسط عُرض تعريف المؤنث الحقيقي

والمجازي هكذا: (المجازي: هو المعنى المستعمل في غير ما وضع له) فعدِّلت صياغته إلى (المؤنث المجازي هو: ما دلّ على مؤنث من غير الإنسان والحيوان).

- وقد ركزت عملية (تعديل إخراج المحتوى) في ضبط وتحسين إخراج الكتاب، وذلك بتغيير نوع الخط أو حجمه أو لونه في بعض الأمثلة والعبارات، أو وضع المسافة البادئة في بداية الفقرات، أو وضع خطوط تحت بعض العبارات أو الكلمات، أو تقديم بعض العناوين وتأخيرها، أو تعديل تنسيق بعض الجداول والأشكال التي تتعلق بإجابات بعض الأنشطة؛ لتكون مناسبة من حيث الحجم والفراغات، أو تحديث بعض الرسوم بإبراز الألوان، أو تعديل أرقام الأنشطة... ونحو ذلك.
- في حين كانت عملية (تعديل مكان المحتوى أو النشاط) متوجّهة بالدرجة الأولى إلى نقل محتوى معرفي أو نشاط تعليمي من موضع إلى موضع آخر تقديمًا أو تأخيرًا، مثل نقل بعض القواعد اللغوية المدونة في هامش الكتاب تحت عنوان (إضاءة) أو (أعلم أنَّ) إلى متن الكتاب تحت عنوان (أستنتج)، أو نقل بعض الأنشطة إلى المهام الأنسب لها التي وُضعت لها عناوين خاصة بها، مثل (أحلل _ تفكير ناقد_ واجب منزلي_ أعرب...إلخ)، كما شملت هذه العملية _أيضًا_ نقل بعض الأنشطة المهمة من كتاب النشاط الذي أُلغي العمل به إلى كتاب الطالب في كل الصفوف الثلاثة.
- أما عملية (تعديل الأخطاء الإملائية) فركزت في تصويب الأخطاء الإملائية، أو العدول إلى الرسم الذي يتسق مع القواعد الإملائية التي يدرسها المتعلمون، وأكثر التعديل في هذه العملية كان في تعديل رسم تنوين الاسم المنصوب بوضعه على

الحرف السابق للألف بدل وضعه على الألف مباشرة، ومن الأمثلة الأخرى في هذه العملية: كتابة كلمة (هَيأة) بهذا الرسم بدل رسمها هكذا (هيئة)؛ وذلك لتتوافق مع قاعدة رسم الهمزة المتوسطة التي يدرسها المتعلمون.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثالث ونصّه: ما مستوى استخدام عمليات الاستبدال في تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟ وما نوع المحتوى المستبدَل؟ استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية في الجانب الكمي، مع توضيح ذلك ومناقشته والتمثيل عليه من خلال التحليل النوعي للمحتوى، وقد أسفر التحليل الكمي عن النتائج المبينة في الجدول رقم (٤) الآتي:

الجدول رقم (٤) نتائج التحليل الكمي لعمليات الاستبدال في محتوى كتب لغتي الخالدة

م	نوع الاستبدال	التكرارات			مجموع التكرارات	النسبة المئوية
		الأول المتوسط	الثاني المتوسط	الثالث المتوسط		
١	استبدال نص كامل	٠	١	٣	٤	%١,٢
٢	استبدال طريقة عرض القواعد اللغوية والإملائية	١٥	٢٢	٣٣	٧٠	%٢١
٣	استبدال أنشطة	١٥	٤٨	٣٨	١٠١	٣٠,٣ %
٤	استبدال محتوى معرفي	١٤	٨	٨	٣٠	%٩
٥	استبدال الصور والرسومات	١٢	٩	٤	٢٥	٧,٥
٦	استبدال العناوين	١٣	٦٢	٢٧	١٠٢	%٣١
مجموع تكرارات عمليات الاستبدال		٦٩	١٥٠	١١٣	**٣٣٢**	
النسبة المئوية من عمليات الاستبدال		٢٠,٨ %	٤٥,٢ %	%٣٤		١٠٠ %

ويتبيّن من نتائج التحليل الكمي المضمّنة في الجدول السابق ما يأتي:

- بلغ تكرار عمليات الاستبدال في محتوى كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة (٣٣٢) تكرارًا، وقد جاء كتاب الصف الثاني المتوسط في المرتبة الأولى بتكرار بلغ (١٥٠)، وبنسبة (٤٥,٢%) من مجموع عمليات الاستبدال في جميع الكتب، ثم جاء بعده كتاب الصف الثالث المتوسط بـ (١١٣) تكرارًا، وبنسبة بلغت (٣٤%)، ثم كتاب الصف الأول المتوسط بـ (٦٩) تكرارًا، وبنسبة (٢٠,٨%).
- جاءت عملية (استبدال العناوين) في المرتبة الأولى بين عمليات الاستبدال بتكرار بلغ (١٠٢)، وبنسبة (٣١%) من مجموع عمليات الاستبدال في منهج لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، ثم عملية (استبدال أنشطة) بتكرار بلغ (١٠١)، وبنسبة (٣٠,٣%)، تلتهما عملية (استبدال طريقة عرض القواعد اللغوية والإملائية) بتكرار بلغ (٧٠)، وبنسبة (٢١%)، ثم جاءت بعدها عمليتا (استبدال محتوى معرفي)، و (استبدال الصور والرسومات) على التوالي بتكرار بلغ (٣٠) تكرارًا للأولى، و (٢٥) تكرارًا للثانية، وبنسبة (٩%) و (٧,٥) على الترتيب، في حين جاءت عملية (استبدال نص كامل)، في المرتبة الأخيرة بتكرار بلغ (٤) تكرارات فقط، بنسبة (١,٢%).
- عمليات الاستبدال جميعها نُفِّذت في كتب المرحلة المتوسطة كلها مع تباين في تكراراتها، باستثناء عملية (استبدال نصٍّ كامل)، التي خلا منها كتاب الصف الأول المتوسط. وكانت أعلى عملية استبدال هي (استبدال العناوين) في كتاب الصف الثاني المتوسط بتكرار بلغ (٦٢)، أما أقل عملية استبدال فكانت

(استبدال نص كامل) في كتاب الصف الثاني المتوسط إذ أُستخدمت مرة واحدة فقط.

وتبيّن من عملية التحليل النوعي لعمليات الاستبدال ما يأتي:

- ركزت عملية (استبدال العناوين) في الجانب الإخراجي والتنظيمي لكتاب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة، إذ استبدلت عناوين فرعية لأنشطة أو محتوى بوضع عناوين أخرى مكانها تكون أكثر دلالة على المضمون أو على المهارات المستهدفة في الأنشطة، كاستبدال عنوان (إضاءة) أو (أتذكر أن) والإتيان مكانها بـ (أعلم أنّ) مثلا، ونحوها، ووضع عناوين لمجموعة من الأنشطة اللغوية مثل (أقرأ، أحلل، أتأمل، أعربُ، أستنتج...إلخ) مكان عناوين أخرى، بحيث تكون معبرة عن المهارات اللغوية المستهدفة في تلك الأنشطة أكثر من العناوين السابقة.
- أما عملية (استبدال أنشطة) فركّزت في استبدال أنشطة تعليمية كاملة أو فقرات منها بوضع أخرى مكانها تكون أكثر وضوحًا، أو ذات مضمون مأخوذ من واقع المتعلم، كاستبدال أنشطة في درس الوظيفة النحوية (التمييز) في كتاب الصف الثالث المتوسط، واستبدال أنشطة في درس (الاستثناء) في الصف الثاني المتوسط بعد إعادة تنظيم محتوى الدرس، وقد يكون الاستبدال لغرض إبراز معاصرة المحتوى التعليمي وربطه بواقع المتعلم، كوضع هذا النشاط في درس الوظيفة النحوية بالصف الثالث المتوسط الذي يطلب تحديد (الحال) في هذه الفقرة: (وتأتي المبادرة الموسومة بـ(صُنع في السعودية) شاهدةً على هذا الاهتمام بتنمية الصِّناعة وتطويرها، ويقف قادة الوَطَنِ مشجعين على تقدُّم الصِّناعة في المجالات كافَّة، وتأتي هذه الإنجازات ملبيةً متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية

٢٠٣٠)؛ وذلك لاشتمال هذه الفقرة على أفكار معاصرة لم تكن متوافرة في الفقرة المستبدَلة.

- وأما عملية (استبدال طريقة عرض القواعد اللغوية والإملائية) فكانت متوجهة بصفة خاصة للقواعد النحوية والإملائية في الكتاب، فقد كانت الطريقة المستخدمة في الكتاب قبل عملية التطوير تقوم على صياغة القاعدة اللغوية في شكل نشاط يتضمن عبارات وكلمات محذوفة يقوم المتعلم باستنتاجها واستكمال الفراغات لإتمامها، ونظرًا لاحتمال وقوع المتعلم في خطأ تعبئة الحقول الناقصة أو عدم إكمالها مما يترتب عليه قصور فهمه إيَّاها، لذا جاءت عملية التطوير باستبدال هذه الطريقة في عرض القواعد، حيث تُعرض القاعدة على المتعلم كاملة بتفاصيلها، وربما بأمثلتها؛ لتكون معيناً له على استيعاب الدرس واستكمال أنشطته التعليمية.
- أما عملية (استبدال محتوى معرفي) فتركزت في استبدال محتوى معرفي يتضمن معلومات محددة بوضع محتوى آخر مكانه، كاستبدال مقدمات كتب الفصل الأول الثلاثة بوضع مقدمات كتب الفصل الثاني مكانها؛ لأنها محدَّثة ومطورة، وكاستبدال المحتوى المعرفي الخاص بقواعد درس الصنف اللغوي (المذكر والمؤنث) ، وكذلك قواعد درس (الرسم الإملائي . رسم همزة الوصل) في الصف الأول المتوسط بقواعد مركزة ومباشرة، وكاستبدال المسميات والمصطلحات الحديثة بالقديمة، كتسمية (وزارة السياحة) بدل (هيأة السياحة)، وكذلك استخدام مسميات (الموجّه الطلابي، ومدير المدرسة) بدل (المرشد الطلابي، وقائد المدرسة).

- وأما عملية (استبدال الصور والرسومات) فظهرت في استبدال صور ورسوم وأشكال توضيحية بوضع أخرى مكانها تكون أحدث، أو أكثر دلالة على المضمون، وبخاصة صور التقنيات الحديثة التي تتطور بشكل سريع، كاستبدال صور الحواسيب القديمة بوضع صور حواسيب أحدث مكانها، إضافة إلى استبدال بعض الصور التي قد يفهم منها منافاة الذوق العام، أو تكون دلالتها على المضمون غير واضحة. ونحو ذلك.
- أما عملية (استبدال نص كامل) فعلى الرغم من أنها كانت أقل عمليات الاستبدال تكرارًا لكنها من أهمها، إذ ترتّب عليها كثير من عمليات التطوير الأخرى، وبخاصة ما يتعلق بالأنشطة، وقد شملت هذه العملية استبدال أربعة نصوص في جميع كتب المرحلة المتوسطة، نَصٍّ واحد في الصف الثاني المتوسط وهو نصّ التحليل الأدبي (نداء الأثير) للشاعر فواز اللعبون، وجاء بدلاً عنه نصّ (تِقَنِيّ) للشاعر سعد بن سعيد الرفاعي. وثلاثة نصوص في كتاب الصف الثالث المتوسط موزعة على الفصلين الأول والثاني، وهي نصوص: (واجب الشباب المسلم)، و (أحمد الزيات)، و(الإسلام والربا)، التي وُضع مكانها النصوص الآتية على التوالي: (حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة)، و (بين الإبداع والاجتهاد)، و (مؤسسة محمد بن سلمان الخيرية مسك الخيرية).

وللإجابة عن السؤال الفرعي الرابع ونصّه: ما مستوى استخدام عمليات الحذف في تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟ وما نوع المحتوى المحذوف؟ استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية في الجانب الكمي، مع توضيح ذلك ومناقشته والتمثيل عليه من خلال التحليل

النوعي للمحتوى، وقد أسفر التحليل الكمي عن النتائج المبينة في الجدول رقم (٥) الآتي:

الجدول رقم (٥) نتائج التحليل الكمي لعمليات الحذف في محتوى كتب لغتي الخالدة

م	نوع الحذف	التكرارات			مجموع التكرارات	النسبة المئوية
		الأول المتوسط	الثاني المتوسط	الثالث المتوسط		
١	حذف أنشطة	٣	١٦	٦	٢٥	١١,٦
٢	حذف محتوى معرفي	٢٧	١٠	١٥	٥٢	%٢٤
٣	حذف صور أو رسومات أو رموز توضيحية	٤٤	٢٨	٤	٧٦	٣٥,٢ %
٤	حذف إجراءات	٢٢	٨	٣٣	٦٣	٢٩,٢ %
مجموع تكرارات عمليات الحذف		٩٦	٦٢	٥٨	**٢١٦**	
النسبة من عمليات الحذف		%٤٤	%٢٩	%٢٧		١٠٠ %

ويتبيّن من نتائج التحليل الكمي المضمّنة في الجدول السابق ما يأتي:

- بلغ تكرار عمليات الحذف في محتوى كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة (٢١٦) تكرارًا، وقد جاء كتاب الصف الأول المتوسط في المرتبة الأولى بتكرار بلغ (٩٦)، وبنسبة (٤٤%) من مجموع عمليات الحذف في جميع الكتب، ثم جاء بعده كتاب الصف الثاني المتوسط بـ (٦٢) تكرارًا وبنسبة بلغت (٢٩%)، ثم كتاب الصف الثالث المتوسط بـ (٥٨) تكرارًا، وبنسبة (٢٧%).
- جاءت عملية (حذف صور أو رسومات أو رموز توضيحية) في المرتبة الأولى بين عمليات الحذف بتكرار بلغ (٧٦)، وبنسبة (٣٥,٢%) من مجموع عمليات الحذف في منهج لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، ثم عملية (حذف إجراءات)

بتكرار بلغ (٦٣)، وبنسبة (٢٩,٢%)، ثم عملية (حذف محتوى معرفي) بتكرار بلغ (٥٢)، بنسبة (٢٤%)، وأخيرًا جاءت عملية (حذف أنشطة) بتكرار بلغ (٢٥) ونسبة (١١,٦).

- عمليات الحذف جميعها نُفِّذت في كتب المرحلة المتوسطة كلها مع تباين في تكراراتها، وكانت أعلى عملية حذف هي (حذف صور أو رسومات أو رموز توضيحية) في كتاب الصف الأول المتوسط بتكرار بلغ (٤٤)، أما أقل عملية حذف فكانت (حذف أنشطة) في الكتاب نفسه بتكرار بلغ (٣) تكرارات فقط.

وتبيّن من عملية التحليل النوعي لعمليات الحذف ما يأتي:

- تضمنت عملية (حذف صور أو رسومات أو رموز توضيحية) حذف صور أو رسومات أو رموز تتعلق بتوضيح معاني محددة، أو تكون رموزاً لأنشطة أو محتوى أو إجراءات يقوم بها المتعلم بدون بديل. مثل حذف رسم وشكل (هيا نكتشف نص الانطلاق، أو النص الشعري .....) التي تكررت كثيرًا في مدخل الوحدات من كتب المرحلة، وكذلك الصور المرتبطة بنشاط طلب العودة إلى كتاب النشاط التي تكررت كثيرًا في كتب المرحلة كذلك، إذ اقتضى إلغاء كتب النشاط حذف كل ما يتعلق بالإشارة إليها في جميع كتب المرحلة.
- أما عملية (حذف إجراءات) فاشتملت على حذف إجراءات يقوم بها المتعلم أو المعلم، سواء أكانت في المتن أو الهوامش، كحذف توجيهات من بعض الكتب تتعلق باختلاف خطتي التعليم العام، وتحفيظ القرآن المنصوص عليها بالآتي: (الموضوعات غير المقررة على مدارس تحفيظ القرآن الكريم: يتناول المعلم

من نشاطات كل درس ما يتناسب مع الخطة الدراسية، مع مراعاة عدم إغفال أي من مهارات الكتاب)، وكذلك حذف التوجيهات التي تطلب من المتعلم العودة أو الانتقال إلى كتاب النشاط المتكررة في مواطن متعددة من كتب المرحلة.

- وأما عملية (حذف محتوى معرفي) فتضمنت حذف معلومات، أو قواعد لغوية، أو أمثلة، أو مصطلحات بدون بديل؛ لعدم الحاجة إليها، أو لوجود محتوى يغني عنها في موضع آخر من الكتاب، كحذف قاعدة لغوية في درس الوظيفة النحوية (التمييز) من كتاب الصف الثالث المتوسط تشير إلى نوعي المميّز: الملفوظ والملحوظ؛ لوجود محتوى آخر يغني عنه، وكحذف المصطلحات باللغة الإنجليزية إن لم يكن هناك مسوّغ لوجودها، كما في العبارة الآتية في الصف الثالث المتوسط: (... في شكل عرض تقديمي (بور بوينت Powerpoint)، وغير ذلك.
- أما عملية (حذف أنشطة) فشملت حذف نشاط كامل، أو فقرة من نشاط بدون بديل، وغالباً ما يكون ذلك إن كانت المهارة المستهدفة بالنشاط مغطاة في نشاط آخر أو أكثر؛ بغية تركيز الأنشطة ومواءمتها مع الوقت المخصص للمقرر، كحذف النشاط الآتي من كتاب الصف الثاني المتوسط في درس (الرسم الإملائي): "أصوغ حوارًا بين أنواع التنوين". وفي درس نائب الفاعل من الكتاب نفسه حُذفت فقرة من نشاط يطلب من المتعلم: (تحويل نائب الفاعل المذكر إلى مؤنث في أمثلة محددة، ووضع دائرة على ما يشير إلى تأنيث الفعل مع نائب الفاعل المؤنث)، وغير ذلك.

وفي ضوء الإجابة عن الأسئلة الفرعية الأربعة السابقة أمكن الإجابة عن السؤال الثاني الرئيس، ونصّه: ما مستوى استخدام تلك العمليات في تطوير محتوى

كتب منهج لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟ وما نوعها؟ إذ يبيّن الجدول رقم (٦) الآتي ملخص نتائج التحليل الكمي لعمليات تطوير محتوى منهج لغتي الخالدة.

الجدول رقم (٦) نتائج التحليل الكمي لعمليات تطوير محتوى كتب لغتي الخالدة

م	العملية	التكرارات			مجموع التكرارات الكلي	النسبة المئوية
		الأول المتوسط	الثاني المتوسط	الثالث المتوسط		
١	الإضافة	٢٤٤	٢٧٠	٣٠٧	٨٢١	%٢٩
٢	التعديل	٤٩٣	٤٧١	٤٨٤	١٤٤٨	%٥١
٣	الاستبدال	٦٩	١٥٠	١١٣	٣٣٢	%١٢
٤	الحذف	٩٦	٦٢	٥٨	٢١٦	%٨
مجموع التكرارات الكلي		٩٠٢	٩٥٣	٩٦٢	**٢٨١٧**	
النسبة المئوية من عمليات التطوير		%٣٢	٣٣,٨ %	٣٤,٢ %		١٠٠ %

ويتبيّن من نتائج التحليل الكمي المضمّنة في الجدول السابق ما يأتي:

- بلغ مجموع تكرار عمليات التطوير الأربعة الرئيسة في محتوى كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة (٢٨١٧) تكرارًا، وقد كان مجموعها متقاربًا في جميع الكتب الثلاثة، وقد جاء كتاب الصف الثالث المتوسط في المرتبة الأولى بتكرار بلغ (٩٦٢)، وبنسبة (٣٤,٢%) من مجموع عمليات التطوير المختلفة في جميع الكتب، ثم جاء بعده كتاب الصف الثاني المتوسط بـ (٩٥٣) تكرارًا، وبنسبة بلغت (٣٣,٨%)، ثم كتاب الصف الأول المتوسط بتكرار بلغ (٩٠٢)، وبنسبة (٣٢%).

- جاءت عملية التعديل في المرتبة الأولى بين عمليات التطوير الأربعة بتكرار بلغ (١٤٤٨) تكرارًا، وبنسبة (٥١%) من مجموع عمليات التطوير في منهج لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، ثم عملية (الإضافة) بتكرار بلغ (٨٢١)، وبنسبة (٢٩%)، في حين جاء عملية (الاستبدال) ثالثًا بتكرار بلغ (٣٣٢)، وبنسبة (١٢%) وفي المرتبة لأخيرة جاءت عملية (الحذف) بتكرار بلغ (٢١٦)، وبنسبة (٨%).
- عمليات التطوير الأربعة جميعها نُفِّذت في كتب المرحلة المتوسطة كلها مع تباين في تكراراتها، وكانت أعلى عملية تطوير هي عملية (التعديل) في كتاب الصف الأول المتوسط بتكرار بلغ (٤٩٣)، أما أقل عملية تطوير فكانت عملية (الحذف) في كتاب الصف الثالث المتوسط بتكرار بلغ (٥٨) تكرارًا.

وقد تبيّن من خلال عملية التحليل النوعي المستخدمة في الإجابة عن الأسئلة الأربعة الفرعية السابقة نوع عمليات التطوير وطبيعتها.

وتشير النتائج السابقة إلى أن مجموع عمليات التطوير في كل الكتب الثلاثة كانت طبيعية ومنطقية بالنظر إلى نوع العمليات الفرعية من جهة، وحجم الكتب الثلاثة من جهة أخرى، وطبيعة المتغيرات الاجتماعية من جهة ثالثة، فعند النظر إلى نوع العمليات الفرعية يُلحظ أن أغلبها تركز في الجانب الشكلي المتمثل في تصويب الأخطاء وتحسين الإخراج بشكل عام، أما العمليات التي تناولت المحتوى فهي أقل سواء في نوعها أو تكرارها، وبالنظر إلى حجم الكتب للصفوف الثلاثة يلحظ أن مجموع صفحاتها في النسخة السابقة لعملية التطوير يبلغ (٤٥٠) صفحة للصف الأول المتوسط، و (٥٧٨) صفحة للصف الثاني، و(٥٧٤) صفحة للصف الثالث،

وعند مقارنة عدد الصفحات بتكرار عمليات التطوير في كل صف يظهر أن المتوسط لعمليات التعديل لا تتجاوز تعديلين في كل صفحة، وأما من حيث طبيعة المتغيرات الاجتماعية فقد ظهرت مستجدات وأحداث اجتماعية وسياسية واقتصادية على مستوى الوطن والعالم استلزم تضمين أهمها في المحتوى؛ لربط المتعلم بواقعه، وإظهار اتساقها ومسايرتها لتلك التطورات.

كما كشفت النتائج أن عملية التعديل كانت هي الأعلى بين عمليات التطوير، بنسبة فاقت نصف مجموع العمليات، وأن عملية الحذف هي الأقل، ويؤكد هذا أن المحتوى السابق كان جيدًا ومناسبًا في الجملة، وبخاصة أن أغلب عمليات التعديل الفرعية تركزت في تعديل علامات الترقيم والأخطاء اللغوية والصياغة والإخراج، كما شملت أغلب عمليات الحذف حذف صور أو رسومات أو رموز توضيحية أو حذف إجراءات، وهي جوانب متوقع وجودها في الكتب التعليمية ذات العدد العالي من الصفحات والنصوص والأنشطة، وبعضها يخضع لرؤية القائمين بعملية التطوير كما في الجوانب المتعلقة بعملية إخراج الكتب.

وتتفق هذه النتائج في الجملة مع ما أشير إليه سابقاً من دراسات العامر (١٤٢٩هـ)، والدعفس وآخرين (٢٠١٩م)، التي أظهرت أن العمليات المستخدمة في تطوير الكتب التعليمية اقتصرت على معالجة بعض جوانب النقص فيها وتكميلها، عن طريق عمليات الإضافة والتعديل والحذف والاستبدال. وتتفق ــ كما سبق أيضًا ــ مع الأطر النظرية التي أكدت أن هذه العمليات الأربع هي من العمليات الشائعة في التطوير الجزئي في الكتب التعليمية (زيتون،٢٠١٠م، ص ٣٤٠، وعبدالحميد وأبو هدرة،٢٠١٢م، ص ١٧٢)، كما تتفق كذلك مع دراسة باكن وأندرسون (Bakken & Andersson,2021) التي أظهرت نتائجها وجود

تغييرات لكنها ليست واسعة. وفي المقابل تختلف هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي كشفت عن تغييرات جذرية وتطوير شامل للمناهج وللكتب التعليمية، كما في دراستي بن علي والفريح (٢٠٢٠م)، وهول وجانيور (Hall & Gaynor, 2020).

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

تحددت المشكلة البحثية لهذه الدراسة في غياب الدراسات العلمية التي تكشف تفاصيل عمليات التطوير والتحديث المستمرة على محتوى كتاب لغتي الخالدة المقرر على طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، إذ يعد هذا الكتاب أهم مصادر تعلم منهج اللغة العربية، ويجسد المنهج الوطني المقرر لتعليم اللغة العربية، ويحظى بعناية كبيرة من وزارة التعليم، إذ تُكلَّف الفرق العلمية؛ لتقويمه وتحسينه بصفة دورية، ثم يُطبع وتُصدر منه نسخ ورقية وإلكترونية محدَّثة سنويًّا.

وقد أتيحت للباحث فرصة المشاركة في عمليات تقويم محتوى كتب تعليم اللغة وتطويرها على المستوى الرسمي أكثر من مرة في السنوات الأخيرة، من خلال مشاركته رئيساً أو عضواً في بعض الفرق العلمية المنوط بها مراجعة المحتوى وتحديثه، واطلع من خلالها على الجهود الكبيرة التي تبذل في المراجعة والتحديث، والتغييرات الواسعة التي تجري على ذلك المحتوى، مما ولّد لديه إحساساً بضرورة الكشف عن مستوى تلك التغييرات من خلال بحث علمي، ومن هنا تبلورت فكرة هذه الدراسة التي هدف إلى الكشف عن التطوير الحاصل في محتوى كتب منهج تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، من خلال الكشف عن عمليات تطويره، ومستوى استخدامها، ونوع المحتوى المطور.

ولتحقيق هذه الأهداف والإجابة عن الأسئلة المحددة في الدراسة قام الباحث بعدد من الإجراءات النظرية والتطبيقية، ففي الجانب النظري وُصفت المشكلة البحثية

وحُدِّت أهدافها وأسئلتها وحدودها ومصطلحاتها وأُبرزت جوانب أهميتها، كما اشتمل هذا الجانب على إطار نظري مركز عن الكتاب التعليمي، من حيث مفهومه وأهميته، وتطويره، ثم واقع كتاب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة وهيكله التصميمي، مع تحليل لعدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، وتحديد لأبرز جوانب الاتفاق والاختلاف معها، وأوجه الإفادة منها.

وأما في الجانب التطبيقي فقد قام الباحث بإعداد أداة بحثية تمثلت في قائمة عمليات تطوير المحتوى، وطبقها على جميع مجتمع الدراسة المتمثل في كتب (لغتي الخالدة) المقررة على طلاب المرحلة المتوسطة خلال العام الدراسي ١٤٤٤هـ، وعددها ستة كتب، مستخدمًا منهج تحليل المحتوى بأسلوبيه الكمي والكيفي، وفي ضوء عملية التحليل هذه أمكن التوصل إلى نتائج تجيب عن أسئلة الدراسة، مع مناقشتها وتفسيرها.

وقد أظهرت نتائج الدراسة استخدام (٤) عمليات رئيسة لتطوير محتوى كتب لغتي الخالدة هي: الإضافة، والتعديل، والاستبدال، والحذف، و(٢٣) عملية فرعية لهذه العمليات الأربع، كما كشفت نتائج التحليل الكمي أن تكرار عمليات التطوير في محتوى كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة بلغ (٢٨١٧) تكرارًا، موزعة بصورة متقاربة في جميع الكتب الثلاثة، وأن عملية (التعديل) قد جاءت في المرتبة الأولى بنسبة (٥١%) ثم عملية (الإضافة) بنسبة (٢٩%)، ثم عملية (الاستبدال) بنسبة (١٢%) ثم عملية (الحذف) بنسبة (٨%). كما أظهرت نتائج التحليل النوعي أن أكثر تلك العمليات قد تركزت في جوانب شكلية تتناول التصويب اللغوي والإملائي والطباعي، وضبط الإخراج وتحسينه، مع وجود تطوير نوعي محدود تناول النصوص والأنشطة والمحتوى المعرفي.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

- الاهتمام بتدقيق كتب لغتي الخالدة ومراجعتها وضبطها وتحسين إخراجها، حيث أظهرت النتائج أن أغلب عمليات التطوير قد توجهت إلى التصويبات اللغوية والإملائية وتحسين الإخراج وضبطه، ويعد هذا الإجراء في غاية الأهمية؛ نظرًا لطبيعة المقرر الذي يُفترض أنه يُعنى بهذه الأمور أكثر من غيره، إذ ليس من المقبول أن يتلقى المتعلم قواعد لغوية محددة ثم يجد أخطاء في تطبيقها في الكتاب الذي يتعلم منه، إضافة إلى أن كتب لغتي كغيرها من الكتب التعليمية تعد مصدرًا رئيسًا للمتعلم وللمعلم في تحقيق النواتج اللغوية المستهدفة، وهذا يستوجب من على القائمين على إعدادها مضاعفة العناية بهذا المنتج؛ حتى يحقق الهدف المنشود منه.
- الحرص على عدم الإسراف في تغليب إظهار مواكبة الكتب اللغوية للمستجدات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وغيرها، وأن يكون الاهتمام متوجهًا بالدرجة الأولى إلى تغليب التركيز في الأساليب والمضامين اللغوية والنصوص الرفيعة؛ حيث أظهرت نتائج التحليل النوعي وجود تعديلات في النصوص والأنشطة تتناول مستجدات معاصرة بهدف مواكبة الكتب للواقع، ومع أهمية هذا الأمر، إلا أنه يحسن ألا يطغى على الهدف الرئيس لهذه الكتب المتمثل في تطوير المهارات، والمعارف اللغوية لدى المتعلمين، وإثراء لغتهم، وتطوير أساليبهم التواصلية.
- الاهتمام بمتابعة وقياس أثر هذه التطويرات في تحصيل المتعلمين، حيث أظهرت نتائج التحليل النوعي في هذه الدراسة تعديلاً جوهريّا في طريقة عرض القواعد

اللغوية (النحوية والإملائية)، فقد عُدِّلت طريقة عرض القاعدة على المتعلم من الطريقة التي تعتمد عليه في اكتشافها واستكمال النواقص فيها، إلى عرضها عليه كاملة بتفاصيلها، وربما بأمثلتها؛ لتكون معينة له على استيعاب الدروس واستكمال أنشطتها التعليمية. ومع أن كلتا الطريقتين لها مسوغاتها التربوية عند مَن يتبنّاها، إلا أنه يحسن التحقق من مدى مناسبة بقائها في الكتب المطورة من عدمه بناء على أثرها في عملية التحصيل.

وبناء على أهداف هذه الدراسة وما توصلت إليه من نتائج، وفي ضوء ما ظهر للباحث من فجوات بحثية من خلال التأمل والبحث في هذا الموضوع، **يمكن رصد المقترحات البحثية الآتية:**

- إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة وتطبيقها على كتب اللغة العربية وعلى غيرها في المراحل الأخرى.
- استقصاء منهجية تطوير كتب لغتي في مراحل التعليم وتقويمها.
- تقويم كتب لغتي الخالدة المطورة في ضوء معايير لغوية.
- دراسة تصورات المعلمين عن الكتب المطورة ومدى استيعابهم التعديلات التي جرت عليها، وتقويمهم لها.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

آل تميم، عبدالله بن محمد (٢٠١٩م). معايير تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي. (محرر). الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

باريّان، عبود بن محمد (٢٠١٩م). واقع عمليات تطوير مناهج اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية. في دعفس بن عبدالله الدعفس (محرر). تطوير مناهج تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية دراسات تتبعية. (ص ص ١١-٤٤). الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

الحسين، أحمد محمد (٢٠١٧م). صناعة الكتاب المدرسي. الرياض: مركز الحسين للاستشارات والبحوث والتدريب.

الخليفة، حسن جعفر. (٢٠١٤). المنهج المدرسي المعاصر. الرياض: مكتبة الرشد.

الخوالدة، محمد محمود (٢٠٠٧م). أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي. عمّان: دار المسيرة.

الدعفس، دعفس بن عبدالله وباريان، عبود محمد والعثمان، فاطمة بنت عبدالعزيز والغفيلي، عبدالعزيز بن محمد والمرداسي، عبدالرحمن بن عبدالعزيز والرومي، عبدالرحمن بن رومي والسبيعي، قمراء بنت مقبل. (٢٠١٩). تطوير مناهج تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية: دراسات تتبعية. (محرر). الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

زيتون، حسن حسين (٢٠١٠م). مدخل إلى المنهج الدراسي رؤية عصرية. الرياض: الدار الصولتية للتربية.

آل سعود، سارة بنت ثنيان. (٢٠١٩م). ملامح تطوير كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء مبادئ الاقتصاد المعرفي. رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج. س ٤٠، ع (١٥١). ص ص ١٥-٣٥.

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

الضبع، محمود. (٢٠٠٦). المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

العامر، إبراهيم بن احمد (١٤٢٩هـ). تقويم عمليات تطوير المناهج الدراسية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة والخبرات العالمية المعاصرة. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم التربية.

عبدالحميد، خضرة سالم وأبو هدرة، سوزان محمود (٢٠١٢م). بناء وتطوير المناهج. الدمام: مكتبة المتنبي.

بن علي، بشرى عبدالله والفريح، سعاد عبدالعزيز. (٢٠٢٠م). تطوير مناهج تعليم اللغة العربية بدولة الإمارات العربية المتحدة بناء على نتائج الدراسات الدولية ومتطلبات الأجندة الوطنية ٢٠٢١. المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية. ع(٣١)، ص ص ١١-١٩.

علي، محمد السيد (٢٠١١م). موسوعة المصطلحات التربوية. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العمر، عبدالعزيز سعود (٢٠٠٧م). لغة التربويين. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

أبو عيشة، أماني كمال سعيد. (٢٠٢٠م). درجة تطوير المناهج في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ودورها في أداء الطلبة النوعي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة العقبة. دراسات _ العلوم التربوية. مج ٤٧، ع(٤). ص ص ١٥٤ _ ١٦٥.

فلكاوي، رشيد (٢٠١٥م). الكتاب المدرسي وآلية صناعته: دراسة في المجال النظري وتطبيقاته على الكتاب المدرسي الجزائري. مجلة العربية، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، مخبر علم تعليم العربية. عدد٦. ص ص ١١-٣٠.

قرني، زبيدة محمد (٢٠١٦م). تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. جمهورية مصر، المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

اللبودي، منى إبراهيم. (٢٠١٨م). تطوير الكتب الدراسية لمقررات اللغة العربية: نظرة على الواقع ورؤية المستقبل. المؤتمر العلمي الثامن عشر: موضوعات كتب القراءة وتدريسها في مراحل التعليم المختلفة على المستويين القومي والعالمي (أغسطس،٢٠١٨)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مج١، ص ص ١٦١-١٨٤.

مجمع اللغة العربية (٢٠١١م). المعجم الوسيط. مصر الجديدة: مكتبة الشروق الدولية.

محمود، صلاح الدين عرفة. (٢٠٠٦م). مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة. القاهرة: عالم الكتب.

الناجي، عبدالسلام بن عمر. (٢٠٢٠م) أنموذج تطوير المنهج باستخدام التفكير التصميم. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مج ٢٠، (٢)، ص ص ٧٥- ١١٦.

الناقة، محمود كامل (٢٠١٤م). أسس تطوير المناهج الدراسية ومعايير في ضوء التحديات المعاصرة. أبحاث المؤتمر العلمي الثالث والعشرون: تطوير المناهج رؤى وتوجهات(أغسطس)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ج١، ص ص ١-٣٩.

وزارة التربية والتعليم (١٤٢٨هـ). وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (١٤٤٣هـ). لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط، الفصل الدراسي الأول. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (١٤٤٣هـ). لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط، الفصل الدراسي الثاني. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (١٤٤٣هـ). لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط، الفصل الدراسي الأول. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (١٤٤٣هـ). لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط، الفصل الدراسي الثاني. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (١٤٤٣هـ). لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط، الفصل الدراسي الأول. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (١٤٤٣هـ). لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط، الفصل الدراسي الثاني. المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abu Aisha, Amani Kamal Saeed. (2020). The degree of curriculum development in the first three basic grades and its role in students' qualitative performance from the point of view of teachers in public schools in Aqaba Governorate. Studies _ Educational Sciences. Mg. 47, p. (4). pp 154-165.

al-Labbudi, Muna Ibrahim. (2018). Developing textbooks for Arabic language courses: a look at reality and a vision for the future. The Eighteenth Scientific Conference: Topics of reading books and teaching them at different levels of education at the national and international levels (August, 2018), Egyptian Society for Reading and Knowledge(**in Arabic**), vol. 1, pp. 161-184.

al-Naji, Abdussalam Umar. (2020) Curriculum development model using design thinking. Journal of the Faculty of Education(**in Arabic**), Kafr al-Shaykh University, vol. 20, (2), pp. 75-116.

al-Naqah, Maḥmud Kamil (2014). Foundations for developing curricula and standards in light of contemporary challenges. Research papers of the Twenty-Third Scientific Conference: Curriculum Development, Visions and Directions (August), Egyptian Society for Curricula and Teaching Methods(**in Arabic**), vol. 1, pp. 1-39.

Al Saud, Sarah bint Thunayan. (2019). Features of the development of social and national education books for this stage in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the principles of Islamic economics. Arab Gulf Message, Arab Education Office for the Gulf States. p. 40, p. (151). pp. 15-35.

Bakken, onas & Andersson, Emilia -Bakken (2021) The textbook task as a genre, Journal of Curriculum Studies, 53:6, 729-748.

Cambridge Assessment .(2016). The Cambridge Approach to Textbooks: Principles for designing high-quality textbook and resource materials. Cambridge: Cambridge Assessment.

Gouëdard, Pierre; Pont, Beatriz; Hyttinen, Susan; Huang, Pinhsuan. (2020). Curriculum Reform: A Literature Review to Support Effective Implementation. OECD Education Working Papers, No. 239

Hall, James & Gaynor, Brian. (2020). Development of a New Primary School English Curriculum and Textbooks in Myanmar. The Electronic Journal for English as a Second Language. Volume 24, N 3. 1-19.

Ibn Ali, Bushra Abd Allah; alfryḥ, Suad Abd Alaziz. (2020**).** Developing curricula for teaching the Arabic language in UAE based on the results of international studies and the requirements of the National Agenda 2021. International Journal of Specialized Qualitative Research (**in Arabic**), Arab Foundation for Scientific Research and Human Development. (31), pp. 11-19.

Japelj, Barbara; Cankar, Gašper. (2022). Textbooks and Students' Knowledge. Center for Educational Policy Studies Journal, v12 n2 p29-65.

Jian Liu, Qimeng Liu, Jing Zhang, Yueyang Shao & Zhikun Zhang .(2022). The trajectory of Chinese mathematics textbook development for supporting students' interest within the curriculum reform: a grade eight example. ZDM Mathematics Education 54, 625–637.

Moate, Josephine (2021) Seeking understanding of the textbook-based character of Finnish education, Journal of Education for Teaching, 47:3, 353-365.

Platt, Nicky. (2018). Powerful Knowledge and the Textbook. London Review of Education, v16 n3 p414-427.

تصور مقترح للتغلب على ظاهرة التنمر الإلكتروني بين طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض

د. إلهام بنت محمد على الأحمري
قسم السياسات التربوية – كلية التربية
جامعة الملك سعود

تصور مقترح للتغلب على ظاهرة التنمر الإلكتروني بين طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض

د. إلهام بنت محمد على الأحمري

قسم السياسات التربوية – كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ١١/٠٢/١٤٤٥هـ **تاريخ قبول البحث:** ١٨/٠٧/١٤٤٥هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرف مظاهر التنمر الإلكتروني المنتشرة بين طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، ووضع تصور مقترح للتغلب عليها؛ حيث تم استخدام المنهج الوصفيّ المسحيِّ من خلال أداة الدراسة (الاستبانة)، وتم تطبيقها على عينة قوامها (٣٨٤) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية من مدينة الرياض، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن مظاهر التنمر الإلكتروني جاءت بدرجة مرتفعة ومنتشرة بين طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؛ حيث جاءت في المرتبة الأولى مظاهر التنمر العاطفي، تليها مظاهر التنمر اللفظي، وتليها مظاهر التنمر الجسدي، كما جاءت الموافقة على المقترحات المطروحة للتغلب على مظاهر التنمر الإلكتروني مرتفعة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في أبعاد الاستبانة بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وكذلك وجودِ فروقٍ في أبعاد الاستبانة والمجموع الكلي بين الصفوف الدراسية الثلاثة لصالح الصف الأول الثانوي، وكذلك وجود فروق بين الشعب المختلفة لصالح الشعبة العامة، وتم وضعُ تصورٍ مقترحٍ للتغلب على مظاهر التنمر الإلكتروني بين طلاب المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: آليات، الإيذاء الإلكتروني المتعمد، المراهقين.

A Suggested Proposal to Overcome the Cyberbullying Phenomenon among Secondary School Students in Riyadh City

Dr. Ilham Mohammed Ali AlAhmari
Educational Policies Department- Faculty of Education
King Saud University

Abstract:

The study aimed at identifying cyberbullying aspects prevalent among secondary school students in Riyadh City. It developed a suggested proposal to overcome it. The descriptive survey approach was used through a study instrument; a questionnaire administered to a sample of (384) male and female students from secondary school in Riyadh City. The study concluded a number of results, including: those aspects of cyberbullying are high and widespread among secondary school students in Riyadh City. The aspects of emotional bullying came in the first place, followed by aspects of verbal bullying, followed by physical bullying aspects. The approval of the proposed suggestions put forward to overcome those high cyberbullying aspects. The study also found out that there are statistically significant differences at the significance level of (0.01) in the questionnaire dimensions between males and females in favor of males, statistically significant differences in the questionnaire dimensions and the total score among the three academic years in favor of the first secondary year, and statistically significant differences between the different divisions in favor of the general one as well. A suggested proposal was developed to overcome the cyberbullying aspects among secondary school students.

key words: Mechanisms, intentional electronic victimization, adolescents.

المقدمة:

شهد العالم تطوراً كبيراً في وسائل الاتصالات الحديثة، وأصبح لا غنى عنها في الحياة اليومية، وبالرغم من إيجابياتها إلا أن هناك العديد من السلبيات التي من الممكن أن تحدث إذا أسيء استخدامها، وأصبح البعض يستخدمها في التنمر على الآخرين، وتعدُّ ظاهرة التنمر من الظواهر التي تمثل خطورة شديدة على المجتمع لما لها من آثار سلبية كثيرة سواء اجتماعية أو نفسية أو تربوية، ويعد التنمر الإلكتروني من أخطر مظاهر التنمر التي يمكن أن يمارسها المتنمر على الضحية؛ نظراً للاعتماد على تطبيقات الويب، وسرعة انتشارها بين كثير من الأفراد في فترة قصيرة، وكذلك توظيف التقنيات الحديثة في الإضرار بالضحية.

ويُعدُّ التنمر الإلكتروني نمطًا سلوكيًا سائدًا في المجتمعات المختلفة بشكل كبير، حيث يُعدُّ من الظواهر المعقدة للغاية،كونها متعددة المكونات والأسباب والعوامل، وقد نال هذا الموضوع مؤخرًا الكثيرَ من الاهتمام من جانب المختصين على المستوى العالمي والإقليمي، حتى أصبح من القضايا العالمية الخطيرة؛ لأنه يترك آثارًا سلبية طويلة المدى على الأفراد، وله انعكاساته الخطيرة على العملية التعليمية؛ ونتيجة لذلك اهتم الباحثون بدراسة هذه السلوكيات في البيئات التربوية المختلفة؛ نظرًا لنتائجها وآثارها السلبية على الأفراد، وبالرغم من صدور الأنظمة والقوانين التي تسعى للحدِّ من التنمر الإلكتروني بين الطلبة، فإنه ما زال يمثل مشكلة سلوكية متصاعدة في مختلف مراحل التعليم العام والجامعي (دلهم، ٢٠٢٣).

ويهدف التنمر الإلكتروني Cyberbullying للإيذاء من خلال شبكات تكنولوجيا المعلومات بطريقة متكررة ومتعمدة؛ فقد يحدث عن طريق إرسال الشائعات عن شخص ما في الإنترنت؛ بقصد كراهية الناس له، أو ربما يصل لدرجة

انتقاء ضحايا ونشر مواد لتشويه سمعتهم وإهانتهم، إضافة إلى التحرش، والمطاردة، والإزعاج، وإرسال الشتائم الاستفزازية، ويمكن عمل ذلك من خلال الرسائل النصية، والصور والرسومات، ومقاطع الفيديو، والمكالمات الهاتفية، والبريد الإلكتروني، وغرف المحادثة، والمحادثة الفورية والمواقع الإلكترونية ومواقع التواصل الاجتماعي (Ali & Shahbuddin,2022).

ويعد التنمر الإلكتروني الذي يتعرض له المراهقون عبر مواقع التواصل الاجتماعي أكثر خطورة من كافة أشكال التنمر التقليدي، ربما يكون ذلك راجعًا إلى شعور المراهق بالقلق عندما تصله رسائل تهديد عبر فيسبوك؛ فيبدأ بالشك في المحيطين به؛ مما يؤدى به إلى حالة من الخوف من التعامل معهم، وقد يؤدى به الأمر إلى العدائية والنفور الاجتماعي، وربما يكون راجعًا –أيضًا– إلى أن التصدي للمتنمر الإلكتروني يكون أصعب كثيرًا من التصدي للمتنمر العادي؛ حيث يصعب كشف هوية الحساب القائم بالتنمر الإلكتروني، مما يساعد في زيادة معدله (محمد، ٢٠١٩).

وتمثل المرحلة الثانوية حلقة الوصل بين التعليم الأساسي والتعليم الجامعي، والتي تحظى بمنزلة كبيرة في نفوس التلاميذ وأولياء الأمور والباحثين، كما أنها تغطى مرحلة حرجة من عمر الطالب، وهى مرحلة المراهقة، وقد حظيت هذه المرحلة باهتمام العديد من الباحثين؛ حيث يتخللها العديد من المشكلات التي تجعل المراهق غير قادر على الشعور بالراحة، والتكيف النفسي، والتعبير عن ذاته؛ لذا فهو بحاجة إلى بناء نفسي، وإشباع حاجاته، وتحقيق ذاته، وشعوره بتقدير الآخرين له، كما أن هذه المرحلة الأكثر استعدادًا للصراعات والممارسات العنيفة؛ نظرا لكون ظاهرة التنمر– بصفة عامة والتنمر الإلكتروني بصفة خاصة– ظاهرة مركبة

وشديدة التعقيد تتخذ من مرحلة المراهقة وهي بيئة مناسبة لتكاثرها وانتشارها؛ الأمر الذي يحتم سرعة التدخل العلاجي والتربوي لمثل هؤلاء من المراهقين.

لذا، فقد نبعت فكرة البحث من محاولة التصدي لظاهرة التنمر الإلكتروني التي تفشت بين طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؛ وذلك بوضع تصور مقترح لإمكانية التغلب على ذلك.

مشكلة الدراسة:

بحسب دراسة بحثية أعدها مركز الملك عبد الله للأبحاث، تبين أن نسبة التنمر في السعودية تبلغ ٤٧% عند الأطفال، و٢٥% عند المراهقين. ووفقًا لتقرير أصدرته اللجنة الوطنية للطفولة بالمملكة، فإن ٥٧,١% من الفتيان، و٤٢,٩% من الفتيات يعانون من التنمر بالمدارس. كما أظهرت دراسة مسحية أعدها برنامج الأمان الأسري بوزارة الحرس الوطني بالتعاون مع وزارة التعليم، حول العنف بين الأقران (التنمر)، أن نحو ٣٢,٩% من الطلاب يتعرضون للعنف من الأقران أحيانًا، و١٥% من الطلاب يتعرضون للتنمر باستمرار (إبراهيم،٢٠٢٠).

وكشفت دراسة المطيري (٢٠٢٢) أثر الاستخدام المكثف للشبكات الاجتماعية في زيادة التنمر الإلكتروني بين طالبات المرحلة الثانوية في الرياض بالمملكة العربية السعودية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت استبانة تم تصميمها وتوزيعها على عينة عشوائية (ن=٣٨٣) من طالبات المدارس الحكومية والخاصة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. وخلصت إلى أن الاستخدام المكثف لشبكات التواصل الاجتماعي يؤدي إلى ارتفاع معدلات سلوك التنمر، كما أشارت إلى وجود ضحايا للتنمر الإلكتروني وممارسات له بين طالبات المرحلة الثانوية في الرياض. وأوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من الدراسات على وسائل التواصل الاجتماعي، وبتعمق أكبر في مناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية، للوصول إلى صورة أشمل وأدق للظاهرة؛ تحول دون استفحالها، وأوصت دراسة الحر والحر

(٢٠٢٣) بضرورة قيام السلطات السعودية بتحديد سن أدنى للأطفال لاستخدام منصات الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي. علاوة على ذلك، يجب على المدارس والجامعات في المملكة العربية السعودية تطوير وتنفيذ سياسة أمان وحماية على الإنترنت لتحديد المخاطر والآثار القانونية المرتبطة بالتنمر عبر الإنترنت واستخدام الإنترنت غير المناسب واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي. علاوة على ذلك، يتم أيضًا توفير برنامج تدريب مستمر وبرنامج توعوي وبرنامج توجيه اجتماعي للآباء والأطفال، خاصة فيما يتعلق بالسلامة عبر الإنترنت والمخاطر المرتبطة به.

كما هدفت دراسة العنزى (٢٠٢١) تعرف درجة ممارسة التنمر الإلكتروني عبر مواقع التواصل الاجتماعي والتعرض له لدى طلاب المرحلة الثانوية في مداس مدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية. استخدم البحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤٥) طالبًا وطالبة، واستخدم البحث مقياسين كأداة للبحث، الأول: لقياس درجة ممارسة التنمر لدى الطلاب، وتكون من (٣٠) فقرة، والثاني: لقياس درجة تعرض الطلاب (الضحية) للتنمر، وتكون من (٢٤) فقرة، وبينت النتائج أن درجة ممارسة الطلاب للتنمر الإلكتروني عبر مواقع التوصل الاجتماعي وتعرضهم له كانت متوسطة، وقد أوصى الباحث بضرورة ترشيد استخدام الطلاب لمواقع التواصل الاجتماعي، وتعزيز منظومة القيم لديهم، وتقديم برامج توعوية وإرشادية للحد من ممارسة الطلاب للتنمر الإلكتروني وتعرضهم له ، كما هدفت دراسة الدغمي وأخرين (٢٠٢٣) إلى تقييم مستوى التنمر الإلكتروني والعوامل التي تسهم في حدوثه بين طلاب المرحلة الإعدادية في محافظة سكاكا، منطقة الجوف، المملكة العربية السعودية.، وقد شملت العينة ٤١٠ مراهق، تراوحت أعمارهم بين ١٢ و ١٦ عامًا من مختلف المدارس المتوسطة بملء استبانة إلكترونية عبر الإنترنت. وقد كشفت النتائج أن ما يقرب من ثلث المشاركين (٣٠,٥٪) قد تعرضوا للتنمر عبر الإنترنت؛ وكان Snapchat الوسيلة الأكثر شيوعًا لهذا النوع من المضايقات

بنسبة بلغت (٢٦,١٪). كما كشفت النتائج أنه من المرجح أن يكون ضحايا التنمر عبر الإنترنت من الذكور، وكبار السن، ومن خلفيات اجتماعية واقتصادية أقل، ووفقًا لنتائج البحث الحالي، يصبح المراهقون في المدارس المتوسطة أكثر عرضة للوقوع ضحايا للتنمر الإلكتروني، ولتقليل خطر تعرض الأطفال والمراهقين للتنمر الإلكتروني أوصت الدراسة بأهمية وجود سياسة وطنية متسقة توفر للطلاب تدريبات وقائية.

وقد لوحظ اهتمام وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بهذا الجانب من خلال تبنيها لبرنامج " الكشف المبكر عن العنف ضد الأطفال "، وبرنامج " مكافحة التنمر"، وبرنامج " رفق "، وتسعى هذه البرامج إلى محاربة التنمر بكافة أشكاله، وقامت بتدريب عدد كبير من منسوبي التعليم، وكيفية التعامل مع جميع الأطفال الذين يتعرضون لحالات إيذاء، وتوعيتهم بأساليب حماية أنفسهم(دلهم،٢٠٢٣).

الأمر الذي يستوجب ضرورة البحث في هذه الظاهرة المتفشية بين طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، ودراسة أبعادها، ومحاولة وضع تصور مقترح للتغلب على عليها بين الطلاب عينة الدراسة.

ومن ثم تتلخص مشكلة الدراسة في وضع تصور مقترح للتغلب على ظاهرة التنمر الإلكتروني بين طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.

أسئلة الدراسة:

تتمثلُ تساؤلات الدراسة فيما يلي:

- ما مظاهرة التنمر الإلكتروني بين طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية حول مظاهر التنمر الإلكتروني في مدينة الرياض؛ تبعًا لمتغيرات الدراسة(النوع، الصف الدراسي، الشعبة)؟

– ما التصـــور المقترح للتغلب على ظاهرة التنمر الإلكتروني بين طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

– تحديد مظاهرة التنمر الإلكتروني بين طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.

– الكشف عن دلالة الفروق بين وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية حول مظاهر التنمر الإلكتروني في مدينة الرياض؛ تبعًا لمتغيرات الدراسة (النوع، الصف الدراسي، الشعبة).

– وضـــع تصـــور مقترح للتغلب على ظاهرة التنمر الإلكتروني بين طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من جانبين هما:

الأهمية النظرية: في تناولها أحد الموضوعات الحديثة نسبيًا في المجتمع السعودي، ويتمثل في التنمر الإلكتروني ومدى خطورته على طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، مع إلقاء الضوء على كيفية التعامل مع تلك الظاهرة.

الأهمية التطبيقية قد تفيد الدراسة الحالية متخذي القرار بوزارة التربية والتعليم؛ من خلال توفير قدر مناسب من المعلومات لصانعي القرار للتعامل مع التنمر الإلكتروني في مدارس التعليم الثانوي، كما أنه قد يفيد المجتمع المحلي بأكمله خاصة الجهات المستفيدة بالأخذ في الاعتبار التنمر الإلكتروني وخاصة أولياء الأمور ومحاولة حماية أولادهم منه.

حدود الدراسة:

حدود موضوعية: تناولت الدراسة الحالية مظاهر التنمر الإلكتروني التى تتمثل في مظاهر التنمر الجسدي ومظاهر التنمر اللفظي ومظاهر التنمر العاطفي ومقترحات التغلب عليها بين طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.

حدود مكانية: مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

حدود زمانية: طبقت أداة البحث (الاستبانة) في الفصل الدراسيِّ الثالث لعام(١٤٤٤هـ).

مصطلحات الدراسة:

– التنمر الإلكتروني هو سلوك يستهدف شخصًا أو مجموعة من الأشخاص إما بسببا : الهوية أو العرق، أوالديانة ، أو الصفات البدنية ، الجنس / النوع ، أو الحالة الاجتماعية ، أو الأبوية أوالاقتصادية ، العمر ، أو القدرة أو الإعاقة ، ويخلق بيئة إلكترونية عدائية ، وقد يكون عبارة عن سلوك مستمر أو تصرف لمرة واحدة ، موجهه عشوائيًا أو لشخص نفسه أو لأشخاص آخرين بطريقة مقصودة أو غير مقصودة . من خلال وسائل وبرامج تقنية .

– وتعرف الباحثة التنمر الإلكتروني إجرائيًا بأنه:" سلوك متكرر ومتعمد، تسبقه نية سلبية موجهة من شخص متنمر أو مجموعة أشخاص لفرد آخر أو لآخرين؛ بقصد تشويه سمعته أو إقصائه أو تهديده أو انتهاك خصوصياته، لإحداث أذى أو ضرر أو تهديد، أو إحراج أو إذلال، بشكل مباشر أو غير مباشر، ويحدث باستخدام أجهزة الحاسوب، أوهواتف المحمول، أو أي وسيلة من وسائل الاتصال الإلكترونية الأخرى، ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على استبانة التنمر الإلكتروني المستخدمة في الدراسة الحالية، من خلال مجموع استجابات الفرد على عبارات الاستبانة."

الإطار النظري للدراسة:

وفيما يلي تناول واستعراض الأدب التربوي الخاص بالتنمر الإلكتروني حيث يتناول ماهية التنمر الإلكتروني، وأشكاله، والآثار المترتبة عليه، وأسبابه، وأهم النظريات المفسرة له، وواقعه بين طلاب المرحلة الثانوية في المجتمع السعودي، ومحاولات الحد من ظاهرة التنمر الإلكتروني بين الطلاب.

ماهية التنمر الإلكتروني:

أسهمت الطفرة التكنولوجية في العصر الحالي في تزايد استخدام الشباب السعودي خاصة والمجتمع السعودي عامة لمواقع التواصل الاجتماعي؛ مما فتح المجال للشباب في اكتساب المعرفة والتعبير عن آرائهم وأفكارهم وزيادة التواصل بين مستخدميها عبر تلك المواقع، وقد واكب تنامي استخدام الشباب لمواقع التواصل الاجتماعي ظهور وتفشي ظاهرة التنمر الإلكتروني بين الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، وبخاصة في المرحلة الثانوية، وأن هذا النمط من التنمر أشد خطورة من الأنماط التقليدية الأخرى؛ نظرًا لاعتماده على الشبكة العنكبوتية التي تتسم بالانفتاح والانتشار الهائل، ووجود فرص التخفي المتاحة للمتنمر، وعدم المواجهة المباشرة مع الضحية؛ مما يمكن المتنمر إلكترونيًا من إلحاق الأذى المتكرر بالضحية، ونشر ما يؤذيهم نفسيًا واجتماعيًا، مما يترتب عليه إهدار طاقات الضحايا وتشتيتهم عن الإنجاز والتحصيل الدراسي، وأيضًا تدعيم السلوك العدواني لديهم.

ومع تواصل تكنولوجيا الاتصالات الحديثة تقدمها وتطورها السريع بشكل يغيّر من طريقة تفاعلنا مع وسائل التواصل الإلكترونية؛ فالإنترنت Internet والهواتف المحمولة ؛ Mobile Phones، ووسائل التواصل الإلكترونية المختلفة توفر أساليب الراحة، من خلال سهولة التواصل مع الآخرين، وتوفير الوقت والجهد إلا أنها من

ناحية أخرى قد تُعرّض الأبناء لمشـــكلات خطيرة تؤثر على أمنهم وصـــحتهم النفسية؛ فقد ظهر سلوك جديد يسمى التنمر الإلكتروني Cyber Bullying وهو صورة من صور التنمر العام (Zhu,et.al, 2021).

والتنمر ظاهرة قديمة وموجودة في كافة المجتمعات منذ زمن بعيد، وموجودة في المجتمعات النامية، والمتقدمة على حد سواء. والتنمر هو إيقاع الأذى على فرد أو أكثر بدنيًا أو نفسيًا أو عاطفيًا أو لفظيًا، كما يتضمن التهديد بالأذى البدني، أو الجسمي، أو الابتزاز، أو الاعتداء، ويعكس اضطرابًا غير اجتماعي في سلوك الفرد؛ حيث يوصف بكونه مزيجًا من السلوك العدواني، وغير الاجتماعي يتميز بالديمومة والاستمرارية.(أورابح، ٢٠٢٢).

وقد واكب انتشار الشبكة العنكبوتية ووسائل الاتصال التكنولوجية تنامي ظاهرة التنمر الإلكتروني، ومن أبرز أشكالها اختراق الحسابات الشخصية على مواقع التواصل الاجتماعي، ونشر الأكاذيب والقصص المسيئة عن أصحاب الحسابات، واستخدام الألفاظ غير الأخلاقية، وإرغام الشخص بطريقة لا أخلاقية على البوح بالبيانات الشخصية الحساسة، والسطو على الصور الشخصية ونشرها على حسابات لأشخاص آخرين.

ويعد التنمر الإلكتروني- أيضًا -أشد خطورة من أنماط التنمر الأخرى؛ نظرًا لاعتماده على بيئة الويب التى تتصف بالانفتاح والانتشار الهائل، وفرص التخفي المتاحة للمتنمر، دون المواجهة المباشرة مع الضحية؛ مما يمكّن المتنمر إلكترونيًا من إلحاق الأذى المتكرر بالضحايا ونشر ما يؤذيهم نفسيًا واجتماعيًا بسرعة فائقة عبر مواقع الويب ومواقع التواصل الاجتماعي. (احليحل، ٢٠٢٣).

ويمكن تعريف التنمر الإلكتروني بأنه: استخدام التقنيات والمعلومات والاتصالات للقيام بسلوك متعمد ومتكرر من قبل أفراد أو جماعة ضد الضحية لا تستطيع الدفاع عن نفسها بسهولة، ويشبه التنمر الإلكتروني التنمر التقليدي في كونه سلوكًا عدوانيًا مؤذيًا للفرد والجماعة، إلا أن هناك اختلافا بين كلا النوعين،

يتمثل في بعدين أساسيين هما: تأثير التنمر على السمعة والاختلال في توازن القوى بين المتنمر والضحية. (طباس، ٢٠٢٣).

أما علي وشهاب الدين Ali & Shahbuddin (2022) فيصفان التنمر الإلكتروني بأنه: أحدث صورة من صور التنمر، ويحدث عندما يستخدم بعض الأفراد الهواتف المحمولة، أو الرسائل النصية، أو البريد الإلكتروني أو غرف الدردشة Chat Rooms، أو مواقع التواصل الاجتماعي؛ بغرض إيقاع الأذى بأقرانهم، أو بالآخرين.

فضلًا عن تعريف أنطونيو، وآخرين António,et.al (2023) الذين اعتبروا التنمر عبر الإنترنت نوعًا من التنمر يتضمن استخدام التكنولوجيا والوسائط الرقمية؛ للمضايقة أو التهديد أو الإيذاء لشخص آخر عن قصد، مرارًا وتكرارًا، يحدث في أي مكان وفي أي وقت، من خلال فاعل غير معروف للناس، مع إخفاء هوية المعتدي المتنمر عن الضحايا.

وبناء على ماسبق تعرف الباحثة التنمر الإلكتروني إجرائيًا بأنه: "سلوك متكرر ومتعمد، تسبقه نية سلبية موجهة من شخص متنمر أو مجموعة أشخاص لفرد آخر أو لآخرين؛ بقصد تشويه سمعته أو إقصائه أو تهديده أو انتهاك خصوصياته، لإحداث أذى أو ضرر أو تهديد، أو إحراج أو إذلال، بشكل مباشر أو غير مباشر، ويحدث باستخدام أجهزة الحاسوب، أو هواتف المحمول، أو أي وسيلة من وسائل الاتصال الإلكترونية الأخرى، ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس التنمر الإلكتروني المستخدم في الدراسة الحالية، من خلال مجموع استجابات ال فرد على عبارات المقياس".

وسائل وأشكال التنمر الإلكتروني:

تتنوع وسائل التنمر الإلكتروني كما أجمع كل من (٢٠٢٣)Alismaiel، (٢٠٢٢) Mitsu & Dawood، (Yosep,et.al,(2023، حيث تصنف هذه الوسائل كالتالي: التنمر عبر الاتصال الهاتفي، والتنمر عبر الرسائل النصية، والتنمر

بالصور ومقاطع الفيديو، والتنمر عبر البريد الإلكتروني، والتنمر عبر غرف الدردشة، والتنمر عبر الرسائل الفورية، والتنمر عبر مواقع الإنترنت، وقد أوضحها محمد (٢٠١٩)، عبد الحافظ (٢٠٢٠) فيما يلي:

المكالمات الهاتفية: ويقصد بها المكالمات الصوتية عبر الهاتف أو الويب والتي تستهدف ترويع الضحية من خلال السب، والقذف، والتهديد.

الرسائل النصية: وتتضمن التهديد بإفشاء الأسرار، أو افتعال الفضائح أو عبارات السب أو محاولات الابتزاز مقابل عدم تكرار التهديد.

الصور ومقاطع الفيديو: وفيها يقوم المتنمر إلكترونيًا بالاستيلاء على الصور أو مقاطع الفيديو الشخصية التى قد يتداولها الضحية من أصدقائه عبر الإنترنت دون التنبه لإمكانية تعرض حسابه لقرصنة إلكترونية.

البريد الإلكتروني: حيث يدخل المتنمر على الرابط الخاص بالضحية، ويتمكن من الاستيلاء على البريد الإلكتروني الخاص بها، ويطلع على الرسائل الشخصية والبيانات والمحادثات الخاصة بالضحية، وقد يُجرى بعض الإجراءات المخلة بالآداب العامة التي توقع الضحية فى الحرج والعديد من المشكلات الاجتماعية.

غرف الدردشة عبر الويب: وفيها يقوم المتنمر بالتحدث مباشرة إلى الضحية من حساب مزيف عبر الويب، ويحاول أن يوقع بها الأذى أو القرصنة على حسابها الشخصي، ويقوم بنشر صور شخصية أو روابط مواقع إباحية.

كما يتضمن التنمر الإلكتروني العديد من الأشكال التى يقوم المتنمر من خلالها بإلحاق الأذى والضرر المتعمد باستخدام الوسائط التكنولوجية، مثل مواقع التواصل الاجتماعي، والهواتف المحمولة بإمكاناتها الحديثة فى التصوير والتسجيل، وإعادة معالجة الصور وغيرها من الإمكانات التى يساء استخدامها من قبل المتنمرين إلكترونيًا، ويتخذ التنمر الإلكتروني أشكالًا مختلفة منها كما ذكره كل من: Yosep,et.al (2023)، محمد (٢٠١٩)

- إرسال رسائل أو صور أو مقاطع الفيديو؛ لتهديد أو مضايقة أو إهانة أو إغاظة الضحية.
- نشر معلومات خاصة؛ كالرسائل أو الصور أو مقاطع الفيديو من دون إذن الضحية.
- نشر شائعات أو معلومات مغلوطة عن الضحية.
- تجاهل أو استبعاد أي شخص من أي نشاط على الانترنت بشكل متعمد.
- يتظاهر بأنه شخص ما لإرسال أو الرد على الرسائل باسم هذا الشخص.
- مهاجمة الحسابات عبر الإنترنت، أو تعديل البيانات الشخصية للآخرين.

الآثار المترتبة على حدوث ظاهرة التنمر الإلكتروني:

أوضح أورابح (٢٠٢٢) أن للتنمر الإلكتروني آثارًا كبيرة تشمل الضحايا والمتنمرين وهي:

آثار التنمّر الإلكتروني على الضحايا: ينعكس التنمر بشكل سلبي على المتعرضين له، ومن أهم آثاره ما يلي:

- يؤدي التنمر إلى مشاكل نفسية وعاطفية وسلوكية على المدى الطويل كالاكتئاب والشعور بالوحدة والانطوائية والقلق والإدمان وإيذاء النفس.
- يلجأ الفرد للسلوك العدواني نتيجة للتنمر، فقد يتحول هو نفسه مع الوقت إلى متنمر أو إلى إنسان عنيف.
- يزداد انسحاب الفرد من الأنشطة الاجتماعية الحاصلة في العائلة أو المدرسة، حتى يصبح إنسانًا صامتًا ومنعزلًا.
- قد يوصل التنمر الضحية إلى الانتحار، حيث أثبتت الدراسات أن ضحايا الانتحار بسبب التنمر في ازدياد مستمر، وخاصة بعد دخول التنمر الإلكتروني إلى الصورة.
- قلة النوم أو النوم بكثرة.

- الصداع وآلام المعدة وحالات من الخوف والذعر.
- تدني التحصيل الدراسي بسبب ترك الدراسة أو كثرة التغيب.
- سوء العلاقات الاجتماعية وسوء الظن.

آثار التنمر على المتنمرين:

- إدمان الخمور والمخدرات.
- الدخول في العراك، وتخريب الممتلكات وترك المدرسة.
- ممارسة نشاطات جنسية مبكرة، والتورط في أعمال إجرامية ومخالفات متعددة.
- العنف في علاقته مع زوجته وأولاده مستقبلًا.

ودلت دراسة علي وشهاب الدين Ali & Shahbuddin (2022) على وجود علاقة سلبية بين التنمر والصحة العقلية لدى طلاب الجامعة، وأظهرت النتائج أن هناك اختلافات جوهرية في فئات الجنس والتخصص الأكاديمي(طلاب الطب وغير الطب)، والحالة الاقتصادية للأسرة فيما يتعلق باستطلاعات التنمر عبر الإنترنت، وقد أوصت الدراسة من أجل منع التنمر عبر الإنترنت، بأنه يجب توعية الأجيال من خلال برامج محددة، على سبيل المثال في المدارس والكليات والمراكز التجارية وعلى وسائل التواصل الاجتماعي.

يتضح مماسبق أنه تتنوع الآثار المترتبة على ظاهرة التنمر الإلكتروني، منها واقعة على الضحية، ومنها ما هو واقع على المتنمر نفسه، لذا وجب التغلب على هذه الظاهرة لما لها من أثار سلبية عديدة على أفراد المجتمع.

أسباب التنمر الإلكتروني وأهم النظريات المفسرة له:

أولا– أسباب التنمر الإلكتروني:

يمكن تلخيص أهم الأسباب التي أدت إلى انتشار ظاهرة التنمر الإلكتروني، كما أشار محمد (٢٠١٩) ، والحر والحر (٢٠٢٣):

– المناخ المدرسي:

وصل العنف في المدارس المعاصرة إلى مستويات غير مسبوقة، ويمكن القول إن ضعف المناخ المدرسي ممثلا فى: العلاقات المتوترة والتغيرات المفاجئة داخل المدرسة، والإحباط والكبت والقمع للطلبة، والمناخ التربوي الذي يتمثل في عدم وضوح الأنظمة المدرسية، ومبنى المدرسة، واكتظاظ الصفوف بالطلاب، وأسلوب التدريس غير الفعال، وكل هذه العوامل قد تؤدي إلى الإحباط؛ مما يدفع الطلاب للقيام بمشكلات سلوكية يظهر بعضها على شكل تنمر إلكتروني.

–العوامل الأسرية:

تشكل العوامل الأسرية مجموعة متنوعة من الممارسات والسلوكيات التي تؤثر على خبرات الطفل والمراهق، بما في ذلك تعرضه للتنمر؛ فالأطفال والمراهقون الذين يعيشون في سياقات منزلية تتسم بالعنف والصراع، ويتم معاملتهم على نحو سيئ، يزداد احتمال تعرضهم للتنمر.

وقد تعود العوامل الأسرية المسئولة عن ارتفاع نسبة التنمر بين أبنائها إلى ميل الأسر في المجتمعات المعاصرة إلى تلبية الاحتياجات المادية للأبناء من مسكن وملبس ومأكل وتعليم جيد وترفيه، مقابل إهمال الدور الأهم الواجب عليهم بالنسبة للطفل، أو المراهق، ألا وهو المتابعة التربوية وتقويم السلوك، وتعديل الصفات السيئة والتربية الحسنة.

– جماعة الأقران:

تؤثر جماعة الأقران على تعرض الفرد للتنمر، من خلال نوعية العلاقات بين جماعة الأقران وسماتهم الفردية، ورفض الأقران وكراهيتهم، ومن النتائج المؤكدة أن الارتباط بالأقران أصحاب الممارسات اللاجتماعية يمكن أن تزيد من فرص العنف والسلوك اللاجتماعي، ويمكن أن يصبح الأقران في المجتمع الافتراضي متفرجين أيضًا على التنمر الإلكتروني، ويتشابه ذلك مع ما يحدث بعيدًا عن الإنترنت في المجتمع الواقعي، وتؤدي هذه التفاعلات السلبية بين الأقران إلى زيادة

مستويات التنمر الإلكتروني؛ وذلك من خلال تنمية الثقافة الجماعية التي تكافئ السلوك المتنمر.

– الأسباب المرتبطة بالإعلام والثورة التقنية:

تتعدد الأسباب الإعلامية والثورة التقنية المسئولة عن انتشار التنمر الإلكتروني، ومنها ما يلي:

- الألعاب الإلكترونية التي تعتمد على مفاهيم مثل: القوة الخارقة وسحق الخصوم واستخدام كافة الأساليب لتحصيل أعلى النقاط والانتصار دون أي هدف تربوي؛ نجد المراهقين المدمنين على هذا النوع من الألعاب، يعدون الحياة اليومية بما فيها الحياة المدرسية امتدادا لهذه الألعاب، فيمارسون حياتهم في مدارسهم أو بين معارفهم والمحيطين بهم بالكيفية نفسها.
- انتشار أفلام العنف إلى جانب الألعاب الإلكترونية، وبتحليل يسير لما يعرض في التلفاز من أفلام سواء كانت موجهة للكبار أو الصغار، نلحظ تزايد مشاهد العنف والقتل الهمجي والاستهانة بالنفس البشرية بشكل كبير.

– الأسباب المجتمعية:

قد تعود الأسباب المجتمعية المسئولة عن انتشار التنمر في المجتمع إلى غياب الوعي بخطورة انتشار العنف داخل المدارس بكل أشكاله وصوره، وضعف المشاركة المجتمعية في التصدي لظاهرة العنف، بالإضافة إلى عدم القدرة على الحد من التسرب داخل المدارس، مع تراجع دور الأسرة في القيام بدورها في توعية وتوجيه الأطفال، وكذلك دورها في تعديل سلوك الطفل ومواجهة أشكال العنف، وأيضا غياب الوعي بأساليب التنشئة السليمة، وضعف ثقافة حقوق الإنسان، وسوء الأحوال الاقتصادية والاجتماعية للأسرة والتي تدفع الطفل والمراهق للعنف، مع التسويق الإعلامي لثقافة العنف فى بعض البرامج والأفلام وألعاب الكمبيوتر.

يتضح مما سبق أنه تتنوع أسباب ظاهرة التنمر الإلكتروني، كالمناخ المدرسي، والعوامل الأسرية، جماعة الأفراد، ووسائل الإعلام والثورة التقنية، والأسباب المجتمعية، يجب التغلب على هذه الاسباب وتصويب مسارها من أجل التخلص من ظاهرة التنمر الإلكتروني.

ثانيًا: النظريات المفسرة للتنمر الإلكتروني:

ذكر كل من مليكة، وحياة (٢٠٢٠)، أن هناك عددًا من النظريات فسرت ظاهرة التنمر في عدد من المجتمعات نذكر منها:

- **نظرية الرتب الاجتماعية وممارسة القوة:**

تفترض هذه النظرية أن جماعة الأقران عبارة عن بنية هيراركية، يستخدم من خلالها الأقران العدوان ضد عدد من أقرانهم؛ بهدف السيطرة عليهم وممارسة القوى والوصول إلى الرتبة والمكانة الاجتماعية بين جماعة الأقران، وحيازة أكبر رصيد من القوة، وعندما يخضع الأقران لهذه السيطرة بواسطة الخوف الشديد أو الهروب أو البكاء، يتم فرض القوة عليهم والتحكم فيهم وقد يستمر هذا لفترات طويلة؛ حيث إن الضحية لا تمتلك رصيد القوة أو المكانة الاجتماعية التي تمكنها من المقاومة أو الدفاع عن نفسها.

- **نظرية الضغوط العامة:**

تفسر هذه النظرية عمليات الانحراف وخرق القانون، من خلال القوة والدوافع الكامنة في البناء الاجتماعي، أو من خلال الاستجابة للحوادث والظروف البنائية التي تعمل كضغوط أو مقلقات خاصة عندما لا تتاح للأفراد الفرصة لتحقيق أهدافهم المقبولة اجتماعيا، ولا تتوقف مصادر الضغوط على الإحباط الذي يعيشه الفرد عندما تسد أمامه الطرق لتحقيق هدف ما، بل تتضمن أيضا المشاعر السلبية التي تحدث في المواقف الاجتماعية المتنوعة.

- **نظرية التحليل النفسي:**

تفترض هذه النظرية أن عدوان الفرد على الآخرين هو تفريغ طبيعي لطاقة العدوان الداخلية لدى الفرد الذي تلح لإشباعها، ويفسر سلوك التنمر وفقا لهذه النظرية بأن المتنمر يسقط ما يعانيه من إحباطات وسلوكيات غير سوية داخل الأسرة أو البيئة المدرسية على شخصية الضحية ناتجة عن أساليب التعامل غير السوية مع الفرد.

في ضوء النظريات المفسرة للتنمر الإلكتروني حللت دراسة الموجي، ونافع (٢٠٢٢) بعض المتغيرات وتعرف مستوى درجة ظاهرة التنمر عبر الإنترنت بصورتيه (الضحية –المتنمر) ونسبة انتشارها لدى مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي من طلاب التعليم الثانوي العام والجامعي، وكذلك الكشف عن وجود فروق في التنمر عبر الإنترنت بصورتيه في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية المتمثلة في: (المرحلة التعليمية، ونوع الجنس، ومحل الإقامة، وعدد أفراد الأسرة، ومستوى استخدام شبكات التواصل الاجتماعي). تكونت العينة الإجمالية من (١٥٧٠) مشاركا بواقع (٥٩٩ من طلاب المرحلة الثانوية العامة، ٩٧١ من طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق)، وطبق عليهم مقياس التنمر عبر الإنترنت (إعداد الباحثين). وتم التوصل إلى النتائج التالية: وجود مستوى منخفض لسلوك التنمر عبر الإنترنت بصورتيه (الضحية –المتنمر) لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة وطلاب كلية التربية – جامعة الزقازيق، كما أن نسبة انتشاره أيضا منخفضة جدا وتمثل (١%، ٣%) على مستوى العينة الكلية كضحايا ومتنمرين على الترتيب، وأن طلاب المرحلة الثانوية العامة أكثر تنمرا وتعرضا للتنمر عبر الإنترنت من طلاب المرحلة الجامعية، وأن الطلاب الذكور أكثر تنمرًا وعرضة للتنمر عبر الإنترنت أيضًا من الطالبات على مستوى المرحلتين.

يتضح مما سبق أن النظريات المفسرة للتنمر الإلكتروني منها ما ركز على حب السيطرة وممارسة القوة والتسلط مثل نظرية الرتب الاجتماعية، ومنها ما ركز على كثرة الضغوط التي تواجه الفرد مما يولد لديه مشاعر سلبية نحو الآخرين مثل

نظرية الضغوط العامة، ومنها ما ركز على الطبيعة العدوانية الداخلية للفرد التي تجعل الشخص المتنمر باسقاط ما يعانيه من إحباطات على الآخرين مثل نظرية التحليل النفسي، وتفسر الباحثة ظاهرة التنمر الإلكتروني في ضوء هذه النظريات الثلاثة، من منطلق أنه مهما اختلفت الأسباب والدوافع فإن النتيجة تؤدي إلى انتشار ظاهرة التنمر الإلكتروني، لذا يجب تنشئة الأطفال بشكل إيجابي محب للخير للآخرين.

محاولات الحد من ظاهرة التنمر الإلكتروني بين الطلاب:

أوضح كل من كاسيريس وهولي (٢٠٢٣) Caceres & Holley أنه لا يمكن القول بمنع استخدام الأطفال والمراهقين والشباب لوسائل التواصل الاجتماعي والانقطاع عنها، لكن يمكن اتخاذ بعض التدابير التي من الممكن أن تقلل من حدوث ظاهرة التنمر الإلكتروني والتقليل من آثارها، ومن أهم تلك المحاولات:

- يجب على أطباء الرعاية فحص المراهقين والشباب مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي والتكنولوجيا والتسلط عبر الإنترنت باستخدام أداة فحص تم تطويرها طبقًا لإعدادات الرعاية الصحية.
- يجب تثقيف الآباء حول ضرورة وجود قنوات اتصال مفتوحة مع أبنائهم المراهقين للمساعدة في ترشيد سلوكيات استخدام التكنولوجيا المناسبة ووضع الحدود المناسبة في مكانها الصحيح.
- يمكن استخدام برامج الاستشارة التدخلية والبرامج التعليمية للمساعدة في منع التنمر عبر الإنترنت وعلاج المتضررين الضحايا.

كما أشار عبد الحافظ (٢٠٢٠) إلى وجود العديد من الإجراءات التي يجب أن يتدرب عليها مستخدمو شبكة الإنترنت لتحقيق الأمن الإلكتروني وتطوير الأدوات التكنولوجية لمواجهة سلوك التنمر الإلكتروني، منها على سبيل المثال: حظر الشخص المتنمر إلكترونيًا، وإعداد برمجيات للتحذير والحماية من الهجمات الإلكترونية، كما أضاف أن من إستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني ما يلي:

- **إستراتيجيات نفسية:** وتشمل البحث عن المساعدة من الأسرة والمعلم والأصدقاء وطلب النصيحة والتشجيع، وحل المشكلات، كما تشمل التحكم في الانفعالات السلبية.
- **إستراتيجيات معرفية – سلوكية:** وتعتمد على بعض الإجراءات التكنولوجية التي تحمي الضحايا من التعرض المتكرر للتنمر الإلكتروني مثل: حظر الشخصيات المجهولة، وحجب الرسائل المجهولة وحذفها دون قراءتها، بالإضافة إلى عدم إتاحة الصور والبيانات الشخصية على الحساب الشخصي عبر الويب والهواتف الذكية وكذلك تغيير أرقام التليفونات.

وتتبنى الباحثة هذه الاستراتيجيات في التغلب على مظاهر التنمر الإلكتروني بين طلاب المرحلة الثانوية، من خلال توظيف الاستراتيجيات النفسية من خلال تقديم الدعم النفسي للتحكم في الانفعالات السلبية، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية –السلوكية من خلال الحد من الوسائل التى تساعد على انتشار ظاهرة التنمر بين الطلاب.

كما صنف نجو وآخرون (٢٠٢١) Ngo,et.al استراتيجيات المواجهة إلى أربع مجموعات: (١) استراتيجيات المواجهة، رد الفعل المباشر ضد أفعال التنمر عبر الإنترنت (مثل الانتقام)، (٢) تجاهل سلوكيات التنمر الإلكتروني (مثل التجنب أو لا تفعل شيئًا)، (٣) التماس الدعم من مصادر أخرى (من الآباء أو الأصدقاء أو المعلمين)، (٤) استخدام الحلول التكنولوجية (مثل حظر الأشخاص المجهولين).

يتضح مما سبق أن الدراسات السابقة أوضحت ظاهرة التنمر الإلكتروني، وعلاقتها ببعض المتغيرات؛ كالصحة العقلية للضحايا، كما عرضت درجة ممارسة المراهقين لمواقع التواصل الاجتماعي وعلاقتها بانتشار هذه الظاهرة، وانبثق عنها عدد من التوصيات، كان من أهمها: توعية الأجيال من خلال برامج محددة، وضرورة ترشيد استخدام الطلاب لمواقع التواصل الاجتماعي، وتعزيز منظومة القيم لديهم،

وتقديم برامج توعوية وإرشادية للحد من ممارسة الطلاب للتنمر الإلكتروني وتعرضهم له، كما أكدت أنه يجب على المدارس والجامعات في المملكة العربية السعودية تطوير وتنفيذ سياسة أمان وحماية على الإنترنت تحدد المخاطر والآثار القانونية المرتبطة بالتنمر عبر الإنترنت، واستخدام الإنترنت غير المناسب واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي. علاوة على ذلك، يتم أيضًا توفير برنامج تدريب مستمر وبرنامج توعوي وبرنامج توجيه اجتماعي للآباء والأطفال، خاصة فيما يتعلق بالسلامة عبر الإنترنت والمخاطر المرتبطة به.

هذا وقد ركزت الدراسة الحالية على وضع تصور مقترح للتغلب على ظاهرة التنمر الإلكتروني بين طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

لتحقيق الهدف العام من الدراسة تمَّ في الجزء الأول منها وصف مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، وتحديد أهدافها، وأهميتها العلمية والعملية، وحدودها، وتمَّ في الجزء الثاني وصف المنهجية والإجراءات التي اتبعت في التعامل مع إشكالية الدراسة البحثية، وفي الجزء الثالث تمت الإجابة عن تساؤلات الدراسة، من خلال عرض إطار للدراسة النظري وشرح متغيراتها ومناقشة آليات تفاعلها، والأبعاد التطبيقية أيضًا، وأخيرًا تقديم نتائج الدراسة وتوصياتها.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسةُ المنهجَ الوصفيّ المسحيّ في جمع المعلومات وتفسير وتحليل مظاهر التنمر الإلكتروني بين طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض ومقترحات التغلب عليها.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراســـة جميع طلاب مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة العربية في المدارس الحكومية والبالغ عددهم ٩٨٤٩١ طالباً وطالبة، موزعين على ١١٢ مدرســة للبنين و١٦٣ مدرســة للبنات تكونت من ٣٨٨٤٤ طالبًا، و٥٩٦٤٧ طالبة.

عينة الدراسة:

تم تحديدُ حجمِ العينةِ بناءً على معادلة ســتيفن ثامبســون وحجم العينة في كل منها، وتم تحديدُ عينة البحث لتطبيق الأداة بـــــ (٣٨٤ طالبًا وطالبة)، وتم اختيارُها بطريقة عنقودية عشوائية من المرحلة الثانوية.

اختيار العينة:

اختيرت عينة الدراسة بطريقة عنقودية عشوائية، كما يلي:

- اختيرت عينة الدراسة من عنقودين من المدارس وهي مدارس الذكور ومدارس الاناث.
- تم سحب المدارس بطريقة عشوائية من مناطق مدينة الرياض المختلفة (شمال، وسط، جنوب).
- اختيرت المدارس بطريقة عشوائية من عنقودين هما: الذكور والاناث.
- تم سحب الفصول التي يراد التطبيق عليها من كافة صفوف المرحلة بشكل عشوائي من خلال السحب على أرقام الفصول، مع مراعاة التناسب بين عدد الفصول التي تم التطبيق عليها مع عدد الفصول الكلى بالمدرسة.
- تم التطبيق على كافة طلبة الفصل الذي وقع عليه الخيار في عينة السحب العشوائي داخل المدرسة الحاضرين في يوم التطبيق.

وصف العينة:

وتقوم هذه الدراسةُ على عدد من المتغيرات المتعلِّقة، هي:

جدول (١): البيانات الأولية لعينة الدراسة

الصفة	الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
النوع	ذكر	١٩٦	٥١,٠٤
	أنثى	١٨٨	٤٨,٩٦
	الإجمالي	٣٨٤	١٠٠
الصف الدراسي	الصف الأول الثانوي	١٣٨	٣٥,٩٤
	الصف الثاني الثانوي	١٣٠	٣٣,٨٥
	الصف الثالث الثانوي	١١٦	٣٠,٢١
	الإجمالي	٣٨٤	١٠٠
الشعبة	شعبة علمية	١٠٦	٢٧,٦٠
	شعبة أدبية	١٤٠	٣٦,٤٦
	شعبة عامة	١٣٨	٣٥,٩٤
	الإجمالي	٣٨٤	١٠٠

يوضح جدول (١) البيانات الأولية لعينة الدراسة وفق المتغيرات المتعلِّقة بالخصائص الشخصيَّة لأفراد عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

لما كان الهدفُ من هذه الدراسة معرفةَ مظاهر التنمر الإلكتروني بين طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض ومقترحات التغلب عليها؛ **كان لزامًا القيام بـ:**

إعداد استبانة: تم بناءُ الاستبانة وفقَ الخطوات الآتية: تحديد الهدف من الأداة- مصادر بناء الأداة- وصف الأداة في صورتها المبدئية- صدق الأداة- ثبات الأداة-تطبيق الأداة-أساليب المعالجة الإحصائيَّة. وقد **هدفت الأداةُ** معرفةَ مظاهر التنمر الإلكتروني بين طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، ومقترحات التغلب

عليها، واشتُقَّت مفردات هذه الاستبانة من (مصادر الأدب التربويّ) التي تناولت مظاهر التنمر الإلكتروني بين طلاب المرحلة الثانوية ومقترحات التغلب عليها.

وصف الأداة في صورتها المبدئيَّة: من خلال المصادر التالية: مليكة، وحياة (٢٠٢٠) محمد (٢٠١٩)، عبد الحافظ (٢٠٢٠) أورابح(٢٠٢٢) المطيري (٢٠٢٢) الموجي، ونافع (٢٠٢٢)، الحر والحر (٢٠٢٣) Alhur& Alhur نجو وآخرين (2021).Ngo&et.al، تم اشتقاقُ مجموعة من مظاهر التنمر الإلكتروني بين طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض ومقترحات التغلب عليها.

وبعد دراسة السادة المحكمين للاستبانة في صورتها المبدئيَّة، اقترح بعض المحكمين إجراءَ تعديلات في صياغة بعض المفردات؛ حتى تكون الصياغةُ صحيحةً والمعنى واضحًا، وقد تم تعديل صياغة بعض المفردات في كلِّ محورٍ على حدة؛ ليصبح عدد مفردات الأداة عبارة عن(٢٥ مفردة) وذلك في صورتها النهائيَّة (ملحق١).

وفيما يلي ملاحظات المحكمين والتعديلات التى تمت:

- استبدال بيان العمر بالصف الدراسي، وهو الصف الأول الثانوي، والصف الثاني الثانوي، والصف الثالث الثانوي.
- تعديل الشعبة من شعبة علمية وشعبة أدبية إلى ثلاث شعب هي شعبة علمية، وشعبة أدبية، وشعبة عامة.
- تعديل صياغة العبارات بدلاً من أن يجيب الطالب على نفسه فإنه يجيب على زملائه.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

تم التأكدُ من صدقِ أداة الدراسة من خلال:

الصدق الظاهريّ للأداة:

تم عرضُ أداة الدراسة على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وفي ضوء آرائهم تم إعداد أداة هذه الدراسة بصورتها النهائيَّة.

صدق الاتساق الداخليِّ للأداة:

تم حسابُ معامل الارتباط بين درجة كلِّ محورٍ من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٢): معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة والمجموع الكلي

الأبعـاد	معامل الارتباط
مظاهر التنمر الجسدي.	٠,٩٣**
مظاهر التنمر اللفظي.	٠,٩٢**
مظاهر التنمر العاطفي.	٠,٩١**

**تدل على أن معاملَ الارتباط دالٌ عند مستوى (٠,٠١)

يتضحُ من الجدول (٢) ارتباط أبعاد الاستبانة ببعضها البعض بمستوى دلالة (٠,٠١) وتعد معاملات ارتباط طردية قوية. وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ثبات الأداة: تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ، والجدول يبين معامل الثبات لأداة الدراسة وأبعادها:

جدول (٣) معاملات الثبات للمحاور وللأداة ككل

الأبعـاد	معامل الثبات
مظاهر التنمر الجسدي.	٠,٩١
مظاهر التنمر اللفظي.	٠,٩٨
مظاهر التنمر العاطفي.	٠,٩٥
الاستبانة ككل	٠,٩٧

وبالنظر إلى النتائجِ الموجودة بالجدول السابق يتضح أن معاملَ الثباتِ بالنسبة لمحاور الاستبانة والمجموع الكلي مرتفعة؛ ومن ثم فإن مستوى الثبات لمحتوى الأداة مناسبًا.

الاساليب الإحصائيَّة المستخدمة:

تم استخدامُ برنامجِ الحزمِ الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة SPSS النسخة (٢١) حيث تم استخدامُ النسب المئوية والمتوسطات الحسابيَّة لدراسة استجابات عينة الدراسة وتقع فئة المنخفض (١ :١,٦٦) وفئة متوسط (١,٦٧: ٢,٣٣) وفئة مرتفع (٢,٣٤: ٣) وهكذا أصبح بالإمكان تصنيفُ قيم المتوسطات الحسابيَّة لبنود الاستبانة وللمتوسط الكليِّ للدراسة، وتم استخدام اختبار(ت) واختبار تحليل التباين الأحاديِّ لاختبار دلالة الفروق حسب متغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

أسفرت المعالجةُ الإحصائيَّة لاستجابات أفراد العينة عن النتائج الآتية حسب محاورها المختلفة، وذلك كما يلي:

-مظاهر التنمر الجسدي

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمحور الأول

م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	اتجاه البند	الترتيب
١	يستخدم بعض زملائي تعليقات للسخرية من هيئة وجسم زملائهم على مواقع التواصل الاجتماعي.	٢,٤١	٠,٧٤	٨٠,٣٨	مرتفع	١
٢	ينشر بعض زملائي بوستات مضحكة على هيئة وجسم زملائهم في وسائل التواصل الاجتماعي.	٢,٣٣	٠,٧٦	٧٧,٦٩	متوسط	٤

٣	يقوم بعض زملائي بتهديد زملائهم للإضرار بأجسامهم وهيئتهم من خلال البريد الإلكتروني.	٢,٤١	٠,٧٥	٨٠,٢١	مرتفع	٣
٤	يركب بعض زملائي فيديوهات مضحكة على زملائهم خاصة بجسمهم وهيئتهم.	٢,٣٣	٠,٧٦	٧٧,٦٠	متوسط	٥
٥	يتبادل بعض زملائي السب والقذف على هيئة وجسم زملائهم على مواقع التواصل الاجتماعي.	٢,٤١	٠,٧٤	٨٠,٣٠	مرتفع	٢
	المجموع الكلى	٢,٣٨	٠,٧٥	٧٩,٣٣	مرتفع	

يتضحُ من الجدول(٤) موافقة عينةَ الدراسةِ على **المحور الأول(مظاهر التنمر الجسدي)** بنسبة مئوية(٧٩,٣٣%)، وبمتوسط حسابي عام(٢,٣٨ من ٣) وهو مرتفع؛ لأنه يقع بين(٢,٣٤-٣,٠٠)، ويوافقون بدرجة مرتفعة على ثلاث عبارات من عبارات المحور الأول، كما تمت الموافقة بدرجة متوسطة على بقية العبارات، وقد ترجع هذه النتيجة إلى انتشار هذا النوع من التنمر الإلكتروني، فهناك بعض الطلاب في المدارس يتخذون من أجسام زملائهم مجالًا للسخرية والتنمر والتوعد بالإيذاء والتهديد للإضرار بها، حيث يتم هذا التهديد وتلك الإيذاءات عبر وسائل التواصل الاجتماعي، إضافة إلى أن الكثير من الطلاب المعتدين على الضحايا يشعرون بالسعادة عند السخرية والضحك على هيئة وأجسام زملائهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة محمد (٢٠١٩) من أن التنمر الجسدي يعد أبرز أشكال التنمر انتشارًا بين الطلاب؛ الأمر الذي يفرض تكاتف كافة قطاعات المجتمع من أجل الحد من انتشار هذا النوع من الإيذاء البدني ، كما يمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء نظرية التحليل النفسي التى تشير إلى أن السلوك العدواني يحدث نتيجة تفريغ طبيعي لطاقة العداون الداخلية لدى الفرد مما يسقط أحباطاته على الآخرين، ويظهر عدوانه الجسدي على من حوله، وهذا ما يفسر انتشار التنمر الجسدي بين الطلاب.

-مظاهر التنمر اللفظي

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمحور الثاني

م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	اتجاه البند	الترتيب
١	ينشر بعض زملائي صورًا لزملائهم على مواقع التواصل الاجتماعي معلقين عليها بعبارة غير لائقة.	٢,٣٣	٠,٧٦	٧٧,٥٢	متوسط	٥
٢	يستخدم بعض زملائي ألفاظًا قاسية فى محادثاتهم مع زملائهم.	٢,٣٣	٠,٧٦	٧٧,٧٨	متوسط	٢
٣	ينشر بعض زملائي الأسرار الخاصة بزملائهم على مواقع التواصل الاجتماعي.	٢,٣٣	٠,٧٦	٧٧,٦٩	متوسط	٣
٤	يطلق بعض زملائي أسماء غير لائقة على زملائهم عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	٢,٤١	٠,٧٤	٨٠,٣٨	مرتفع	١
٥	يستخدم بعض زملائي العبارات الساخرة أثناء محادثة زملائهم بمواقع التواصل الاجتماعي.	٢,٣٣	٠,٧٦	٧٧,٦٠	متوسط	٤
	المجموع الكلى	٢,٣٥	٠,٧٦	٧٨,٣٣	مرتفع	

يتضــحُ من الجدول(٥) موافقة عينة الدراســة على المحور الثاني(مظاهر التنمر اللفظي) بنســبة مئوية(٧٨,٣٣%)، وبمتوســط حســابيّ عام(٢,٣٥ من ٣) وهو مرتفع؛ لأنه يقع بين(٢,٣٤-٣)، والموافقة بدرجة مرتفعة على عبارة واحدة من عبارات المحور الثاني وبدرجة متوسطة على بقية العبارات، وهذا يعني أن التنمر الإلكتوروني يشكل واقعًا فعليا بالنسبة للطلاب، وقد يعزى ذلك إلى عدة أسباب منها: ضــعف الوعي العام عند الطلاب بالهدف الإيجابي من اســتخدام وســائل

التواصـل الاجتماعي، ومحاولة تكوين الطلاب لصـداقات فيما بينهم مما ينتج عنه سـوء الاسـتخدام، وانتشـار التنمر اللفظي بين الطلاب وبعضـهم البعض، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصـلت إليه دراسـة العنزي (٢٠٢١) التي بينت نتائجها أن درجة ممارسة الطلاب للتنمر الإلكتروني عبر مواقع التوصل الاجتماعي وتعرضهم له كانت مرتفعة، وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسة على ضرورة ترشيد استخدام الطلاب لمواقع التواصـــل الاجتماعي، وتعزيز منظومة القيم لديهم، وتقديم برامج توعوية وإرشـادية؛ للحد من ممارسـة الطلاب للتنمر الإلكتروني وتعرضـهم له، كما يمكن تفسـير هذه النتيجة فى ضـوء نظرية الرتب الاجتماعية، وممارسـة القوة والتى تشير إلى أن التنمر ينتج بهدف السيطرة وممارسة القوة من خلال استخدام الألفاظ النابية بهدف الوصول إلى المكانة الاجتماعية بين الأقران .

-مظاهر التنمر العاطفي:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمحور الثالث

م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	اتجاه البند	الترتيب
١	لا يهتم بعض زملائي بمشاعر زملائهم أثناء الحديث معهم فى مواقع التواصل الاجتماعي.	٢,٣٤	٠,٧٦	٧٧,٨٦	متوسط	٤
٢	يستخدم بعض زملائي تعليقات مثيرة للسخرية على مشاعر زملائهم.	٢,٢٥	٠,٧٧	٧٥,٠٩	متوسط	٥
٣	يسعى بعض زملائي إلى إحراج زملائهم على مواقع التواصل الاجتماعي.	٢,٤١	٠,٧٤	٨٠,٣٠	مرتفع	٢
٤	ينشر بعض زملائي الأسرار العاطفية لزملائهم على مواقع التواصل الاجتماعي.	٢,٤١	٠,٧٤	٨٠,٢١	مرتفع	٣

٥	يستخدم بعض زملائي رسائل خادشة للحياء على زملائهم فى مواقع التواصل الاجتماعي.	٢,٤١	٠,٧٤	٨٠,٣٨	مرتفع	١
	المجموع الكلى	٢,٣٦	٠,٧٥	٧٨,٦٧	مرتفع	

يتضـحُ من الجدول(٦) موافقة عينة الدراسـة على المحور الثالث(مظاهر التنمر العاطفي) بنسـبة مئوية(٧٨,٦٧%)، وبمتوسـط حسـابي عام(٢,٣٦ من ٣) وهو مرتفع؛ لأنـه يقع بين(٢,٣٤-٣)، وموافقتهم بـدرجـة مرتفعـة على ثلاث عبارات من عبارات المحور الثالث، فى حين يوافقون بدرجة متوسـطة على عبارتين من عبارات هذا المحور، وترجع هذه النتيجة إلى امتلاك الطلاب مهارات إلكترونية متقدمة تؤهلهم من استخدام مواقع التواصل بشكل مكثف، وإلى قيامهم بمشاركة حياتهم الخاصة مع أفراد معلومين لديهم؛ مما يسهل عليهم استخدام هذه المعلومات ضـدهم وعدم الاهتمام بمشـاعرهم وغضـبهم وانطوائهم وما يشـعرون به من خجل وغيره، ولا شـك أن هذا مرتبط بغياب دور الرقابة الوالدية والتي إن وجدت تتسـم بالتسـاهل أو الإهمال أو التسـلط، وتتفق هذه النتيجة مع ما خلصـت إليه دراسـة إبراهيم (٢٠٢٢) إلى ضـــرورة التخفيف من مشـــكلة التنمر الإلكتروني في المجال المدرسي، وأظهرت نتائج الدراسـة أن الرسـائل النصية كانت من أكثر الأسـاليب المسـتخدمة في التنمر الإلكتروني لطلاب المدارس، بينما كانت مقاطع الفيديو أقل الأسـاليب المسـتخدمة في التنمر الإلكتروني لطلاب المدارس، أما أكثر الأشـكال المستخدمة في التنمر الإلكتروني لطلاب المدارس فهي تشويه السمعة، وفيما يتعلق بتحديدهم لأشـكال التنمر الإلكتروني (العزلة، وتشـويه السـمعة، والمضـايقات الإلكترونية، والإفشـاء، وأشـكال التنمر الإلكتروني ككل)، كما يمكن تفسـير هذه

النتيجة فى ضـــوء نظرية الضـــغوط العامة والتى تشـــير إلى أن التنمر يظهر نتيجة الضغوط العامة مما يولد مشاعر سلبية فى المواقف الاجتماعية المتنوعة .

-مقترحات التغلب على مظاهر التنمر الإلكتروني:

جدول(٧): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمحور الرابع

م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	اتجاه البند	الترتيب
١	تجنب نشر الأخبار المسيئة للزملاء على مواقع التواصل الاجتماعي.	٢,٨١	٠,٥٨	٩٣,٦٦	مرتفع	٦
٢	حذف الحسابات الوهمية لي على مواقع التواصل الاجتماعي.	٢,٨١	٠,٥٨	٩٣,٧٥	مرتفع	٥
٣	عقد ورش عمل للطلاب حول التنمر الإلكتروني ومخاطره.	٢,٧٣	٠,٦٢	٩٠,٨٩	مرتفع	٨
٤	توعية الأسرة والمجتمع بمخاطر التنمر الإلكتروني.	٢,٨١	٠,٥٩	٩٣,٥٨	مرتفع	٧
٥	إنشاء مراكز متخصصة لضحايا التنمر الإلكتروني لتدعيم الدعم النفسي لهم.	٢,٥٥	٠,٦٦	٨٤,٩٠	مرتفع	١٠
٦	استخدام برامج لمنع الوصول للمواقع غير الأخلاقية.	٢,٨٢	٠,٥٨	٩٣,٨٤	مرتفع	٤
٧	نشر الوعي الديني بين الطلاب.	٢,٩١	٠,٢٩	٩٦,٨٨	مرتفع	٢
٨	عدم عرض المشاهد التليفزيونية العنيفة.	٢,٦٤	٠,٧٧	٨٨,٠٢	مرتفع	٩
٩	دمج الطلاب فى الأنشطة الجماعية؛ لتنمية علاقات طيبة بينهم.	٢,٩١	٠,٢٩	٩٦,٩٦	مرتفع	١

١٠	حظر الطلاب الذين يمارسون التنمر الإلكتروني من الحسابات الشخصية على مواقع التواصل الاجتماعي.	٢,٨٢	٠,٥٨	٩٣,٩٢	مرتفع	٣
	المجموع الكلى	٢,٧٨	٠,٥٥	٩٢,٦٧	مرتفع	

يتضحُ من الجدول(٧) موافقة عينةَ الدراسة على **المحور الرابع(مقترحات التغلب على مظاهر التنمر الإلكتروني)** بنسبة مئوية(٩٢,٦٧%)، وبمتوسط حسابيّ عام(٢,٧٨ من ٣) وهو مرتفع؛ لأنه يقع بين(٢,٣٤-٣,٠٠)، وموافقتهم بدرجة مرتفعة على جميع عبارات هذا المحور، ويرجع ذلك إلى أهمية الالتزام بكل ما يحجم ظاهرة التنمر الإلكتروني وما ينجم عنه من مخاطر سواء على المتنمر أو على الضحية، وتتفق هذه النتيجة مع ما عرضته دراسة الحر والحر (٢٠٢٣)، والتي أوضحت أنه يجب على السلطات الحكومية في المملكة العربية السعودية اتخاذ الآليات التي تحد من ظاهرة التنمر الإلكتروني ، ولوحظ اهتمام وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بهذا الجانب من خلال تبنيها لبرنامج " الكشف المبكر عن العنف ضد الأطفال "، وبرنامج " مكافحة التنمر"، وبرنامج " رفق "، وتسعى هذه البرامج إلى محاربة التنمر بكافة أشكاله، وقامت بتدريب عدد كبير من منسوبي التعليم، وكيفية التعامل مع جميع الأطفال الذين يتعرضون لحالات إيذاء، وتوعيتهم بأساليب حماية أنفسهم(دلهم،٢٠٢٣)، كما يمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء النظريات الثلاثة المفسرة لظاهرة التنمر والتى تؤكد علي ضروة التغلب على **البواعث لظاهرة التنمر من أجل الحد من انتشارها بين أفراد المجتمع.**

(١٠) نتائج الفروق في أبعاد استبانة مظاهر التنمر الإلكتروني بين طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض ومقترحات التغلب عليها تبعًا لمتغيرات الدراسة:

أولًا–هل تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة في أبعاد الاستبانة تبعًا لمتغير النوع؟

جدول (٨): نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق في أبعاد الاستبانة تبعًا لمتغير النوع

م	الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
١	مظاهر التنمر الجسدي	ذكر	١٩٦	١٢,٣٩	٣,١٨	٢,٧٥	٠,٠١
		أنثى	١٨٨	١١,٣٦	٤,٠٩		
٢	مظاهر التنمر اللفظي	ذكر	١٩٦	١٢,٢١	٣,٢٣	٢,٦٣	٠,٠١
		أنثى	١٨٨	١١,٢٣	٤,٠٣		
٣	مظاهر التنمر العاطفي	ذكر	١٩٦	١٢,٣٠	٣,١٨	٢,٦٨	٠,٠١
		أنثى	١٨٨	١١,٣١	٤,٠٣		
٤	مقترحات التغلب على مظاهر التنمر الإلكتروني	ذكر	١٩٦	٢٨,٧٠	٣,٥٧	٣,٦٤	٠,٠١
		أنثى	١٨٨	٢٦,٨٤	٦,١٧		
	المجموع الكلي	ذكر	١٩٦	٦٥,٦٠	١٠,٦٥	٣,٦٤	٠,٠١
		أنثى	١٨٨	٦٠,٧٤	١٥,١٩		

دلَّت نتائجُ الجدول(٨) على وجودِ فروقٍ ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠,٠١) في أبعاد الاستبانة بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وهذا يعنى أن ظاهرة التنمر الإلكتروني تتأثر بالنوع وتنتشر بين الطلاب بشكل أكبر من الطالبات، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الدغمي وأخرين (٢٠٢٣) إلى أن ضحايا التنمر عبر الإنترنت أكثرهم من الذكور ، ودراسة الموجي، ونافع (٢٠٢٢) في أن الطلاب الذكور أكثر تنمراً من الطالبات الإناث، ويرجع ذلك إلى طبيعة الذكور التى تميل إلى استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة وانفتاحهم على

المجتمعات الأخرى أكثر من الإناث، وإلى قضاء الطلاب أوقاتًا طويلة على مواقع التواصل الاجتماعي.

ثانيًا–هل تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية في أبعاد الاستبانة تبعًا لمتغير الصف الدراسي؟

جدول (٩): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في أبعاد الاستبانة تبعًا لمتغير الصف الدراسي

م	الأبعاد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
١	مظاهر التنمر الجسدي	بين المجموعات	٣٦٠,٥٩	٢,٠٠	١٨٠,٣٠	١٤,١٩	٠,٠١
		داخل المجموعات	٤٨٤٢,٣٧	٣٨١,٠٠	١٢,٧١		
		المجموع	٥٢٠٢,٩٦	٣٨٣,٠٠			
٢	مظاهر التنمر اللفظي	بين المجموعات	٣٤٣,٧٦	٢,٠٠	١٧١,٨٨	١٣,٥٦	٠,٠١
		داخل المجموعات	٤٨٣٠,٠٧	٣٨١,٠٠	١٢,٦٨		
		المجموع	٥١٧٣,٨٣	٣٨٣,٠٠			
٣	مظاهر التنمر العاطفي	بين المجموعات	٣٦١,٢٠	٢,٠٠	١٨٠,٦٠	١٤,٤٩	٠,٠١
		داخل المجموعات	٤٧٤٨,٦٧	٣٨١,٠٠	١٢,٤٦		
		المجموع	٥١٠٩,٨٧	٣٨٣,٠٠			
٤	مقترحات التغلب على مظاهر التنمر الإلكتروني	بين المجموعات	١١٨٤,٥١	٢,٠٠	٥٩٢,٢٦	٢٥,٧٩	٠,٠١
		داخل المجموعات	٨٧٤٨,٨٢	٣٨١,٠٠	٢٢,٩٦		
		المجموع	٩٩٣٣,٣٣	٣٨٣,٠٠			
	المجموع الكلي	بين المجموعات	٦٤٦٨,٤٢	٢,٠٠	٣٢٣٤,٢١	٢٠,١٨	٠,٠١
		داخل المجموعات	٦١٠٦٥,٧٧	٣٨١,٠٠	١٦٠,٢٨		
		المجموع	٦٧٥٣٤,١٨	٣٨٣,٠٠			

دلَّت نتائجُ الجدول (٩) على وجودِ فروقٍ ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠,٠١) في أبعاد الاستبانة والمجموع الكلي بين الصف الدراسي

المختلفة وباستخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، تبين أن اتجاه الفروق لصالح الصف الأول الثانوي، وهذا يعني أن عينةَ الدراسة من الصف الأول الثانوي أكثر ممارسة لمظاهر التنمر الإلكتروني، وهذا يعنى أن العمر يؤثر فى انتشار ظاهرة التنمر الالكتروني، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الدغمي وأخرين (٢٠٢٣) إلى أن الطلاب الأقل عمراً أكثر ممارسة لمظاهر التنمر الإلكتروني وكذلك مع ما توصلت إليه دراسة الموجي، ونافع (٢٠٢٢) في أن طلاب المرحلة الثانوية أكثر تنمراً من المرحلة الجامعية، ويمكن تبريرُ ذلك إلى نقص الخبرة لدي عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي مقارنة بمن هم أكبر منهم، ومن ثم فهم أكثر من يقومون بالتنمر الإلكتروني ومواجهة الضحايا بتلك السلوكيات دون أدنى اهتمام بالمسؤلية والشعور بالندم تجاههم.

ثالثًا–هل تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية في أبعاد الاستبانة تبعًا لمتغير الشعبة؟

جدول (١٠): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في أبعاد الاستبانة تبعًا لمتغير الشعبة

م	الأبعاد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
١	مظاهر التنمر الجسدي	بين المجموعات	٤٦٩,٦٦	٢,٠٠	٢٣٤,٨٣	١٨,٩٠	٠,٠١
		داخل المجموعات	٤٧٣٣,٢٩	٣٨١,٠٠	١٢,٤٢		
		المجموع	٥٢٠٢,٩٦	٣٨٣,٠٠			
٢	مظاهر التنمر اللفظي	بين المجموعات	٤١٧,٩٩	٢,٠٠	٢٠٨,٩٩	١٦,٧٤	٠,٠١
		داخل المجموعات	٤٧٥٥,٨٥	٣٨١,٠٠	١٢,٤٨		
		المجموع	٥١٧٣,٨٣	٣٨٣,٠٠			
٣	مظاهر التنمر العاطفي	بين المجموعات	٥٠٩,٣٣	٢,٠٠	٢٥٤,٦٧	٢١,٠٩	٠,٠١
		داخل المجموعات	٤٦٠٠,٥٤	٣٨١,٠٠	١٢,٠٧		
		المجموع	٥١٠٩,٨٧	٣٨٣,٠٠			

٤	مقترحات التغلب على مظاهر التنمر الإلكتروني	بين المجموعات	٥٦١,٢٠	٢,٠٠	٢٨٠,٦٠	١١,٤١	٠,٠١
		داخل المجموعات	٩٣٧٢,١٣	٣٨١,٠٠	٢٤,٦٠		
		المجموع	٩٩٣٣,٣٣	٣٨٣,٠٠			
	المجموع الكلي	بين المجموعات	٧٤٩٨,٣٥	٢,٠٠	٣٧٤٩,١٨	٢٣,٧٩	٠,٠١
		داخل المجموعات	٦٠٠٣٥,٨٣	٣٨١,٠٠	١٥٧,٥٧		
		المجموع	٦٧٥٣٤,١٨	٣٨٣,٠٠			

دلَّت نتائجُ الجدول (١٠) على وجودِ فروقٍ ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠,٠١) في أبعاد الاستبانة والمجموع الكلي باختلاف الشعبة، وباستخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية تبين أن اتجاه الفروق لصالح الشعبة العامة، وهذا يعنى أن التخصص يمكن أن يؤثر فى انتشار ظاهرة التنمر الإلكتروني، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة علي وشهاب الدين (٢٠٢٢) في أنه يوجد فروقاً جوهرية حسب التخصص الأكاديمي، وهذا يعني أن عينةَ الدراسة من الشعبة العامة أكثر ممارسة لمظاهر التنمر الإلكتروني، ويمكن تبريرُ ذلك إلى نقص الخبرة لدى عينة الدراسة من درجة شعبة أدبية، وأنهم بحاجة إلى تأهيل أعلى من الشعب الأخرى.

تصورٌ مقترحٌ للتغلب على مظاهر التنمر الإلكتروني بين طلاب المرحلة الثانوية:

في ضوءِ ما توصلت إليه الدراسةُ الميدانيَّة من نتائجَ، واستنادًا إلى ما قدَّمه الإطارُ النظريُّ من تجارب أجنبية، خلصت الدراسة إلى تقديم تصورٍ مقترحٍ يهدف إلى التغلب على مظاهر التنمر الإلكتروني بين طلاب المرحلة الثانوية، ويتكون هذا

التصورُ من مفهوم وفلسفة ومبررات وأسس وأهداف وآليات، ومعوقات ومقترحات التغلب عليها، ويتضح ذلك فيما يلي:

مفهوم التصور المقترح:

يعبر التصورُ المقترحُ عن تخطيطٍ مستقبليٍّ مبنيٍّ على نتائجَ فعليَّةٍ ميدانيَّة، من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية لبناء إطارٍ فكريٍّ عام تتبناه فئاتُ الباحثين أو التربويين، وهو بذلك عبارةٌ عن رؤية للصورة التي ينبغي أن تكون عليها المدارس الثانوية؛ لمواجهة ظاهرة التنمر الإلكتروني.

فلسفة التصور المقترح:

تستند فلسفة التصور المقترح على ركيزة أساسية وهي أن التكنولوجيا تؤدي دورًا حيويًا في جميع مناحي الحياة؛ ومن ثم فمن الضروري البحث عن آليات للتغلب على مظاهر التنمر الإلكتروني بين طلاب المرحلة الثانوية، **كما تتمثل فلسفة التصور المقترح في:**

- يمثل مجتمع ما بعد الحداثة بكل متغيراته أمرًا واقعًا لا يمكن تجاهله وعلى النظام التربوي التكيف مع هذه المتغيرات بأساليب إبداعية.
- تزايد أعداد مستخدمي مواقع التواصل الإلكتروني وما تبعه من ظهور سلوكيات جديدة مرتبطة باستخدام هذه المواقع؛ لذا أصبحت هناك حاجة ماسة وضرورية لوضع القواعد الأخلاقية لضبط هذا النشاط الإنساني.

مبررات التصور المقترح:

يستند التصورُ المقترحُ إلى مجموعة من المبررات من أهمها:

- الغزو الثقافيّ والفكريّ عبر مواقع التواصلِ الاجتماعيّ داخل المجتمع السعودي؛ مما أثر على السلوكيات المنتشرة عبر مواقع التواصل الاجتماعي، خاصة من فئة الطلاب المراهقين.
- ما شهدته المملكة العربية السعودية من تطور كبير في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وشيوع استخدامها واعتماد الأفراد عليها بشكل كبير في المجتمع عامة وفي المدارس خاصة.
- انتشار مواقع التواصل الاجتماعي وشيوع استخدامها، وما تتيحه من حرية وعدم الكشف عن هوية المستخدم؛ الأمر الذي أوجد العديد من الظواهر الاجتماعية والسلوكية السلبية شكلت خطرًا على أفراد المجتمع بعامة وخاصة التنمر الإلكتروني.
- ظهور نوع من السلوك العدواني يطلق عليه التنمر السيبراني أو التنمر الإلكتروني، وهو امتداد للتنمر التقليدي، وآثاره السلبية لا تقل عن الأسلوب التقليدي.

أسس بناءِ التصوُّرِ المقترح:

يستندُ التصورُ المقترحُ إلى مجموعة من الأسس أو المسلمات، أهمها:

- ضرورة مُواكبة الثورة التكنولوجية والمعلوماتيَّة التى تجتاح العالم، والتي لا يمكن تجاهلها من قبل أيّة دولة تسعى إلى مواكبتها، تحقيقًا للتنمية المستدامة.
- ضرورة الاستفادة من الاتجاهات العالميَّة المعاصرة، والتي تضمنت مناهجُها ومقرراتها موضوعاتٍ تتعلق بالتنمر الإلكتروني وأشكاله وسبل مواجهته.

- العمل على تنمية القيم والأخلاقيات المتنوعة للتغلب على ظاهرة الانتشار الرقميّ السريع، وانخراط الطلبة في استخدام وسائل التواصل داخل المجتمعات الافتراضيَّة.

الهدف من التصوُّرِ المقترح:

استهدف التصورُ المقترحُ وضع مجموعة من الآليات المقترحة؛ للتغلب على ظاهرة التنمر الإلكتروني بين طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، ولتحقيق هذا الهدف ينبغي القيام بالإجراءات التالية:

- تنمية وعي الطلاب بكيفية الاستخدام الأمثل والآمن للتكنولوجيا الرقيمة بطريقة قانونية وأخلاقية، وكذلك الوعي لدى الطلاب بكيفية مواجهة التنمر الإلكتروني.
- تمكين الطلاب من الثقافة القانونية المتعلقة بالحقوق والواجبات المرتبطة بالجرائم الإلكترونية.
- مساعدة وتبصير المعلمين وأولياء الامور بالقضايا المتعلقة بالتكنولوجيا والممارسات الأخلاقية داخل المدرسة وخارجها.
- نشر ثقافة التسامح ونبذ العنف؛ حيث إن العنف سلوك يتم تعلمه إذا ما توافرت الظروف الملائمة لذلك.
- تقديم بعض الآليات التي تعمل على تفعيل الدور التربوي لمواجهة ظاهرة التنمر الإلكتروني داخل المدارس وخارجها.

المستفيدون من التصوُّرِ المقترح:

يتوقع أن يستفيدَ من هذا التصوُّرِ طلاب مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، والمعلمين، وأولياء الأمور.

الإجراءات التنفيذية للتصوُّرِ المقترح:

من خلال ما أسفرت عنه نتائج البحث، ومن خلال استقراء نتائج الدراسة الميدانية للمحور الرابع من محاور الاستبانه والخاص بـ (مقترحات التغلب على مظاهر التنمر الإلكتروني) ، تم عرض بعض الإجراءات التنفيذية على مجموعة من الخبراء التربويين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية وبعض القيادات التعليمية بالتعليم الثانوي، وتم تعديل بعض هذه الإجراءات لكى تعد أنشطة للتدخل المبدئي للتغلب على ظاهرة التنمر الإلكتروني بين طلاب المرحلة الثانوية، يتم من خلالها تفعيل الدور التربوي لمواجهة التنمر الإلكتروني، وتتمثل في المحاور التالية:

المحور الأول: إجراءات تتم على مستوى وزارة التعليم، وتتمثل في:

- تضمين مقرر في الأمن التكنولوجي والأمن السيبرانى بمراجل التعليم المختلفة وخاصة بالمرحلة الثانوية.
- إعداد برامج تثقيفية في الأمن التكنولوجي لتنمية الوعي بمخاطر التكنولوجيا واستخدامات مواقع التواصل الاجتماعي.
- تطوير المناهج الدراسية بكافة المراحل التعليمية لبث ونشر ما يرتبط بظاهرة التنمر الإلكتروني، واستعراض القضية بأبعادها المختلفة.

المحور الثاني: إجراءات تتم على مستوى المدرسة، وتتمثل في:

- تنمية ثقافة مدرسية أكثر احترامًا للآخر، وخاصة احترام الجنسين بعضهم بعضًا من خلال ندوات مدرسية، ومن خلال توعية المعلم لطلابه داخل الفصل بطبيعة العلاقة بين الذكور والإناث في المدرسة ومعايير استخدام التكنولوجيا الحديثة.
- مشاركة المجتمع المدرسي في وضع سياسة ضد التنمر الإلكتروني وكيفية مواجهته داخل المدرسة.
- تشكيل لجنة بالمدرسة الثانوية للتنسيق ومكافحة التنمر الإلكتروني؛ لتوفير سبل الحماية والأمن المدرسي بمنع استخدام الهاتف المحمول داخل المدرسة.
- وضع إجراءات صارمة ضد الطلاب المتنمرين كالحرمان المؤقت أو النقل من الصف، أو سحب المعززات عن المتنمر، أو استدعاء ولي الأمر في حالات معينة، فلابد أن يدرك المتنمر أن سلوكه غير مقبول، وأن والديه يجب أن يكونا على علم بذلك.
- تواصل المدرسة مع أولياء الأمور ومحاولة تعرف أسباب السلوك العدواني لدى الطلاب للتعرف على كيفية مواجهة هذا السلوك وتقويمه.
- عقدِ ورش عملٍ للطلاب لتعريفهم بسلبيات وإيجابيات التكنولوجيا الرقميَّة.
- تزويدِ الطلبة بالوسائلِ التي تساعدهم في حال تعرضهم للابتزاز الإلكتروني، والإبلاغ عما يتعرضون له من التنمر عبر الإنترنت.
- تنظيمِ ندوات عن الجوانب القانونية الرقميَّة، وتعريف الطلبة بالعقوبات في حالة انتهاكها.

- توعيةِ الطلبة بمخاطر التكنولوجيا الرقميَّة.
- التركيز على القيم الضروريَّة للتعامل مع المجتمع الرقميّ، مثل: احترام خصوصيات الآخرين، واحترام القانون الرقميّ، والأمانة العلميَّة.

المحور الثالث: إجراءات تتم على مستوى المعلم، وتتمثل في:

- تزويد الطلاب بكل ما يساعدهم في مواجهة التنمر الإلكتروني، والإبلاغ عما يواجههم من تسلط عبر الإنترنت.
- تفعيل المراقبة والإشراف من قبل المعلمين على الطلاب في المرحلة الثانوية وملاحظة سلوكيات الطلاب وتعاملهم مع زملائهم، ورصد شكاوى الضحايا وكيفية التعامل معها.
- إعداد أدلة إرشادية ومطبوعات مكتبية عن مكافحة ومواجهة التنمر الإلكتروني.
- توفير الدعم النفسي والرعاية الكاملة لضحايا التنمر الإلكتروني من الطلاب داخل المدرسة، ومحاولة الخروج بهم من الانفعالات السلبية التي تملأ كيانهم.
- تفعيل قواعد الصف ضد التنمر، وفيها يحث الطلاب على المشاركة في المناقشات الخاصة بقواعد الفصل المضادة للتنمر الإلكتروني، ومن أمثلة تلك القواعد: نحن لا نعتدي على الطلاب الآخرين، ونلتزم بإبلاغ المعلمين وإدارة المدرسة بحالات التنمر.

المحور الرابع: إجراءات تتم على مستوى الطلاب، وتتمثل في:

- مبادرة الطلاب في المرحلة الثانوية للإبلاغ عن حالات التنمر الإلكتروني التي يتعرضون لها، والكشف عن هوية المتنمر مهما كانت درجة قرابته لأطراف أخرى بالمدرسة.

- التحلي بقيم التسامح في بعض الأحيان إن كانت هناك حالات تنمر تعرض لها الطلاب قد تكون لأسباب طارئة، أو نتيجة لسوء فهم من قبل الطلاب " تنمر، وضحية ".
- فتح قنوات التواصل الحر الآمن بين الطلاب وأولياء الأمور وبين الأخصائي النفسي والاجتماعي للتصريح بسلوكيات التنمر الإلكتروني " متنمر، وضحية " حتى يمكن تدارك المشكلة قبل تفاقمها.

المحور الخامس: إجراءات تتم على مستوى أولياء الأمور، وتتمثل في:

- مراقبة الأبناء عند استخدامهم للأجهزة الإلكترونية، وبرامج التواصل المختلفة.
- استعراض المواقع الإلكترونية التي يزورونها باستمرار، والتعرف على ماهية المادة التي تقدمها تلك المواقع.
- وضع قوانين أسرية يمكن لها الحد من حدوث حالات تنمر إلكتروني مثل عدم الحديث مع أشخاص مجهولين، وعدم فتح أية رسالة من جهة مجهولة.
- أهمية إبلاغ أحد الوالدين في حال حدوث حالات تنمر إلكتروني مهما كانت.
- تحديد أوقات لاستخدام الأجهزة الإلكترونية وبرامج التواصل الاجتماعي، وألا يكون الأمر مفتوحا للأبناء.
- أهمية التعاون والتواصل مع إدارة المدرسة في هذا الشأن.

معوقات تطبيق التصوُّرِ المقترحِ وآليات التغلب عليها:

من الممكن أن يواجه تطبيق التصوُّر المقترحِ مجموعة من المعوقات منها، يجب السعي نحو التغلب عليها:

- معوقات وثيقة الصلة بالإدارة المدرسية: وتتضمن عجز الإدارة المدرسية عن مواجهة السلوك الفوضوي مع غياب دور مجلس الأمناء ووحدة التدريب لمواجهة مشكلات التنمر الإلكتروني، ويمكن التغلب عليها عن طريق إنشاء قاعدة بيانات طلابية توضح ما يتعرض له الطلاب من ممارسات عنيفة وتبادلها بين المدارس كمؤشر لكيفية التعامل مع الحالات المتماثلة، وتفعيل تنفيذ لائحة الانضباط المدرسي.
- قلة وعي معلمي وطلاب المرحلة الثانوية بخطورة التنمر الإلكتروني والآثار الناجمة على حدوث تلك السلوكيات: ويمكن مواجهة ذلك بضرورة تدريب المعلمين واطلاعهم على نماذج واقعية لضحايا التنمر الإلكتروني، حتى وإن اشترك في ذلك قطاع الشرطة المنوطة بالجرائم الإلكترونية، من خلال الاطلاع على المحاضر المحررة ضد الأفراد المتنمرين.
- قلة الموارد المالية اللازمة لتدريب المعلمين واستحداث مناهج جديدة للطلاب، من أجل مواجهة ظاهرة التنمر الإلكتروني. ويمكن التغلب على ذلك بأهمية إشراك قطاعات المجتمع المدني كداعم للإمكانات والجانب المادي، وإمكانية تزويد المدارس والمعلمين، بما يكفل لهم من عقد دورات تدريبية أو استحداث مناهج جديدة.

خاتمة الدراسة والمقترحات:

في ضوء ما هدفت الدراسة والذى يتمثل في تعرف مظاهر التنمر الإلكتروني المنتشرة بين طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، تم إعداد استبانة حول مظاهر التنمر الإلكتروني المنتشرة بين طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض ومقترحات التغلب عليها، وتم تطبيقها على عينة قوامها (٣٨٤) طالبًا وطالبة من

طلبة المرحلة الثانوي، وأظهرت نتائج الدراسة الميدانية أن مظاهر التنمر الإلكتروني جاءت بدرجة مرتفعة ومنتشرة بين طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؛ حيث جاءت في المرتبة الأولى مظاهر التنمر العاطفي، تليها مظاهر التنمر اللفظي، وتليها مظاهر التنمر الجسدي، كما جاءت الموافقة على المقترحات المطروحة للتغلب على مظاهر التنمر الإلكتروني مرتفعة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) فى أبعاد الاستبانة بين الذكور والإناث لصالح الذكور، ووجودِ فروقٍ ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠,٠١) في أبعاد الاستبانة والمجموع الكلي بين الصفوف الدراسية الثلاثة لصالح الصف الأول الثانوي، وكذلك وجود فروق بين الشعب المختلفة لصالح الشعبة العامة، وتم وضعُ تصورٍ مقترحٍ للتغلب على مظاهر التنمر الإلكتروني بين طلاب المرحلة الثانوية، وتقديم بعض الآليات التي يمكن عن طريقها التغلب على مظاهر التنمر الإلكتروني بين طلاب المرحلة الثانوية.

بحوث مقترحة:

في ضوءِ نتائجِ الدراسة الحاليَّة تُوصي الباحثة بإجراء الدراسات الآتية:

- إجراء دراسة مماثلة لوضع تصور مقترح للتغلب على ظاهرة التنمر الإلكتروني لباقي المراحل التعليميَّة.
- إعداد برامج علاجية وإرشادية لإرشاد الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة حول أفضل الإستراتيجيات لمواجهة ظاهرة التنمر الإلكتروني.
- إجراء دراسات سيكولوجية حول ضحايا التنمر الإلكتروني.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم، تامر(٢٠٢٠). مشكلة التنمر الإلكتروني بين طلبة المدارس الثانوية: دراسة ميدانية في إحدى المدارس بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة عجمان للدراسات والبحوث، جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم، ١٩(٢)، ١- ٢٩.

احليحل، كريم (٢٠٢٣). الجرائم الرقمية في العصر الحديث: التنمر الإلكتروني نموذجًا. مجلة الباحث للدراسات القانونية والقضائية، ٥١(١)، ٦٤—٨٩.

أورابح، مباركي(٢٠٢٢). التنمر في الوسط المدرسي: مفهومه، أشكاله، وآثاره. مجلة مجتمع تربية عمل، ٧(١)، ٢٦— ٣٢.

دلهم، ماجد(٢٠٢٣). التنمر الإلكتروني لدى الطلبة الموهوبين في منطقة عسير في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، جامعة الملك خالد – كلية التربية – مركز البحوث التربوية، ١٠(١)، ٧٧ — ٩٥.

طباس، نسيمة (٢٠٢٣). ظاهرة التنمر الإلكتروني لدى المراهقين. مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية. ٧(١)، ٢٣١ — ٢٤٥.

عبد الحافظ، نادية(٢٠٢٠). التنمر الإلكتروني عبر الإنترنت وعلاقته بأنماط العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة المصرية لبحوث الإعلام، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، ٧٢(١)، ١- ٥٢.

العنزي، عبد العزيز (٢٠٢١). درجة ممارسة التنمر الإلكتروني عبر مواقع التواصل الاجتماعي والتعرض له لدى طلاب المرحلة الثانوية في مداس مدينة تبوك

بالمملكة العربية السعودية .المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج. ٨٥(١)، ٣٩٥ – ٤٤١.

محمد، ثناء (٢٠١٩). واقع ظاهرة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الفيوم وسبل مواجهتها (دراسة ميدانية). مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٢(٢)، ١٨١ – ٢٤٧.

مليكة، حاسي، وحياة، شرارة(٢٠٢٠). التنمر الإلكتروني : دراسة نظرية في الأبعاد والممارسات. مجلة الإعلام والمجتمع ، الجزائر، ٤(١)، ٦٤ – ٧٧.

الموجي، إبراهيم، ونافع، إيمان (٢٠٢٢). ظاهرة التنمر عبر الإنترنت لدى مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي من طلاب التعليم الثانوي العام والجامعي في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٣٧(١١٦)، ١- ١٠٨.

ثانيا: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdel Hafez, N. (2020). Cyberbullying via the internet and its relationship to patterns of violence among secondary school students. The Egyptian Journal of Media Research (in Arabic), Faculty of Mass Communication, Cairo University, ٧٢ (١), ١-٥٢.

Ahlehel, K. (2023). Digital crimes in the modern era: cyberbullying as a model. Researcher Journal of Legal and Judicial Studies (in Arabic), 51(1), 64–89.

Al-Anzi, A. (2021). The degree of cyberbullying through social networking sites and exposure to high school students in Tabuk, Saudi Arabia. Educational Journal (in Arabic), Faculty of Education, Sohag University. 85(1), 395-441.

ALdaghmi, O. A., Elsharkawy, N. B., & Abdelaziz, E. M. (2023). Cyberbullying Victimization among Middle School Students in Aljouf Region, Saudi Arabia. resmilitaris, 13(3), ٨٧٦-٨٩٣.

Alfakeh, S. A., Alghamdi, A. A., Kouzaba, K. A., Altaifi, M. I., Abu-Alamah, S. D., & Salamah, M. M. (2021). Parents' perception of cyberbullying of their children in Saudi Arabia. Journal of family & community medicine, 28(2), 117–124.

Alhur, A. A., & Alhur, A. A. (2023). Cyberbullying: An Overview of its prevalence in Saudi Arabia a literature review. Journal of Contemporary Social Science and Education Studies (JOCSSES), 3(1), 93-104.

Alhothali, H. M. (2023). A Proposal for Developing the Role of Educational Platforms to Face Cyberbullying in the Light of Global Expertise. Information Sciences Letters:12(2), 855-877.

Ali, S. I., & Shahbuddin, N. B. (2022). The relationship between cyberbullying and mental health among university students. Sustainability, 14(11), 1-14.

Alismaiel O. A. (2023). Digital Media Used in Education: The Influence on Cyberbullying Behaviors among Youth Students. International journal of environmental research and public health, 20(2), 1-19

Al-Muji, I.& Nafeh, I. (2022). The phenomenon of cyberbullying among social networking users of general and university secondary education students in light of some demographic variables. Journal of Educational and Psychological Studies (in Arabic), Faculty of Education, Zagazig University, 37 (116), 1-108.

Al-Mutairi,N. (2022). The Impact of Intensive Use of Social Networking in Increasing Cyber Bullying Among Secondary School Female Students in Riyadh in the Kingdom of Saudi Arabia.The Education Journal, 142 (2),11-30.

Alrasheed, N., Nishat, S., Bin Shihah, A., Alalwan, A., & Jradi, H. (2022). Prevalence and Risk Factors of Cyberbullying and Its Association With Mental Health Among Adolescents in Saudi Arabia. Cureus, 14(12), 2-10.

António, R., Guerra, R., & Moleiro, C. (2023). Cyberbullying during COVID-19 lockdowns: prevalence, predictors, and outcomes for youth. Current psychology, 1-17.

Caceres, J., & Holley, A. (2023). Perils and pitfalls of social media use: cyber bullying in teens/young adults. Primary Care: Clinics in Office Practice, 50(1), 37-45.

Dallham, M. (2023). Cyberbullying among gifted students in the Asir region in light of some uses. King Khalid University Journal of Educational Sciences (in Arabic), King Khalid University - College of Education - Education Center, 10 (1), 77-95.

Gohal, G., Alqassim, A., Eltyeb, E., Rayyani, A., Hakami, B., Al Faqih, A.,... & Mahfouz, M. (2023). Prevalence and related risks of cyberbullying and its effects on adolescent. BMC psychiatry, 23(1), 1-10.

Ibrahim, T. (2020). The problem of cyberbullying among secondary school students: a field study in a school in the Kingdom of Saudi Arabia. Ajman University Journal for Studies and Research (in Arabic), Rashid bin Humaid Award for Culture and Science, 19 (2), 1-29.

Kaur, M., & Saini, M. (2023). Indian government initiatives on cyberbullying: A case study on cyberbullying in Indian higher education institutions. Education and Information Technologies, 28(1), 581-615.

Malika, H.& Hayat, Sh. (2020). Cyberbullying: a theoretical study of dimensions and practices. Journal of Media and Society(in Arabic), Algeria, 4 (1), 64-77.

Mitsu, R., & Dawood, E. (2022). Cyberbullying: An Overview. Indonesian Journal of Global Health Research, 4(1), 195-٢٠٢.

Mohammed, Th. (2019). The reality of cyberbullying phenomenon among secondary school students in Fayoum Governorate and ways to confront it (a field study). Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences (in Arabic), 12 (2), 181-247.

Ngo, A. T., Tran, A. Q., Tran, B. X., Nguyen, L. H., Hoang, M. T., Nguyen, T. H. T.,... & Ho, C. S. (2021). Cyberbullying among school adolescents in an urban setting of a developing country: experience, coping strategies, and mediating effects of different support on psychological well-being. Frontiers in psychology, 12, 1-12.

Orabih, M. (2022). Bullying in the school milieu: its concept, epidemic, and effects. Journal of the Work Education Society (in Arabic), 7(1), 26–32.

Tabas, N. (2023). The phenomenon of cyberbullying among adolescents. Rawafed Journal of Studies and Scientific Research in the Social and Human Sciences (in Arabic) . 7(1), 231-245.

Yosep, I., Hikmat, R., & Mardhiyah, A. (2023). Nursing intervention for preventing cyberbullying and reducing its negative impact on students: a scoping review. Journal of Multidisciplinary Healthcare,16, 261-273.

Zhu, C., Huang, S., Evans, R., & Zhang, W. (2021). Cyberbullying Among Adolescents and Children: A Comprehensive Review of the Global Situation, Risk Factors, and Preventive Measures. Frontiers in public health, 9, 1-12.

إدارة الأداء الإلكتروني من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية

د. محمد علي محمد عسيري
قسم القيادة والسياسات التربوية – كلية التربية
جامعة الملك خالد

إدارة الأداء الإلكتروني من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية

د. محمد علي محمد عسيري

قسم القيادة والسياسات التربوية – كلية التربية
جامعة الطايف

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٥/٠٥/٠٧هـ **تاريخ قبول البحث:** ١٤٤٥/٠٧/١٨هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على إدارة الأداء الإلكتروني من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، من خلال التعرف على مراحل وخطوات، وأبعاد وتحديات إدارة الأداء الإلكتروني. واستخدمت الدراسة المنهج المختلط، حيث تم جمع البيانات الكمية باستخدام الاستبانة على عينة بلغت ٤٦٨ فرداً، وجمعت البيانات الكيفية باستخدام مجموعات التركيز، وطبقت الدراسة في العام الدراسي ٢٠٢٢. وتوصلت الدراسة إلى ثلاث مراحل لإدارة الأداء الإلكتروني شملت: التهيئة والتخطيط، التنفيذ، التقويم، وجاءت بدرجة عالية. كما كشفت الدراسة عن ثمانية أبعاد لإدارة الأداء الإلكتروني، وجاءت بدرجة عالية. وأكدت نتائج الدراسة وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات النوع، والمؤهل، بينما لا توجد فروق فرق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وكشفت الدراسة عن بعض التحديات التي تواجه إدارة الأداء الإلكتروني ومنها: التحديات التقنية، والتحديات الإدارية والتنظيمية، والتحديات المرتبطة بعمليات إدارة الأداء الإلكتروني، والتحديات المرتبطة بالتطوير والتنمية المهني.

الكلمات المفتاحية: الأداء، وإدارة الأداء، والأداء الإلكتروني.

The Perceptions of Public School Leaders Regarding the Electronic Performance Management in Saudi Arabia.

Dr Mohammed A Assiri

Department of Educational Leadership and Policy - Educational of Faculty

King Khalid university

Abstract:

This study investigated the extent to which public school leaders perceive the electronic performance management in Saudi Arabia. To address this purpose, the study explored the perceptions of public-school leaders regarding phases, dimensions, and obstacles of electronic performance management. This study used a mixed methods research design. The quantitative data were collected from the participation of 468 participants, while the qualitative data were obtained from two focus groups of participants. The study was conducted in 2022, with the questionnaire and the focus group interviews as instruments of this study. The quantitative findings of this study found that the perception of school leaders regarding three phases of electronic performance management include a planning and preparation phase, implementing and monitoring phase, and evaluation and review phase were classified as "high." Additionally, the study identified eight dimensions for electronic performance management that were classified as "high." The study found statistically significant differences among group of participants based on gender and educational qualification. On contrast, the study found that the differences were not significant differences among groups with different years of experience. Lastly, the qualitative findings found various obstacles facing public school leaders to manage electronic performance such as technological obstacles, administrative and organizational obstacles, obstacles related to electronic performance processes, and obstacles related to the professional development.

key words: performance, performance management, and electronic performance.

Introduction:

Performance management is an important administrative function to ensure the effectiveness and productivity of schools. Performance management is one of the essential advances in the management field. It contains all the activities and processes that are carried out to ensure the efficiency and effectiveness of schools. Performance management is located within the managerial functions of management (Mather and Seifert, 2011).

Performance management is a continuous process to identify, plan, measure and develop the performance of the human resources by comparing the real performance and intended objectives, which improve the institutions and an individual's performance as well (Brown et al., 2019) .It aligns every individual's performance to school objectives and helps to ensure that all activities, procedures, and outputs are consistent with the objectives, mission, and vision of schools (Aguinis, 2013). Clearly, performance management as a systematic process enables schools to get better results from individuals and teams.

Performance management focuses on schools' objectives and individual's skills, competencies, knowledge, improvement, and results (Armstrong, 2006). Additionally in school setting, performance management is used to increase accountability and school staff outcomes to improve the services of school (Radin, 2011). Therefore, performance management is a process to ensure a school is operated effectively and sustains success. School leaders are required to conduct performance management professionally.

Electronic performance management is a critical issue for schools in this era. In fact, it aims to manage the electronic performance of all school faculty and staff. Bidaki (2004) stated that the electronic performance management as a system is used to manage the performance of virtual and distance work.

Implementing electronic performance management enables school leaders to provide accuracy feedback and support for teacher and staff. This aims to improve all school members' performance that will increase the outcomes and results of the performance (Ullah

et al., 2021). Indeed, electronic performance allows school leaders to manage school members' performance with the overall objectives of the school.

The shift in school systems worldwide reinforces the development of accurate performance management methods. Studies found that school leadership has an important role to manage performance in schools, so that the school leaders must have accurate abilities, competencies, and technology to manage performance (Tonich, 2021; Kopisk & Marques, 2020). Other studies indicated that good leadership produces good performance in school because school performance management and school improvement has been affected by school leaders' practices and their abilities to establish an accurate performance system (Grant, 2015; Sitthisomjin et al., 2020; Hidayat & Wulandari, 2020; Gultom et al., 2021).

Recently, there is a massive use of a new digital platform in schools around the world for many different educational purposes. Several studies found that the educational platforms have been used by all school members comprised of students, teachers, staff, and leaders (Petrison & Petrison, 2021; Hartong, 2021). These digital platforms include data, tools and access that affect education worldwide (Al-Anṣari, 2021; Williamson, 2017; Landri, 2018; Romito et al., 2019). In Saudi Arabia, the Saudi 2030 Vision enhances using technology in all sectors, including education (Saudi Vision 2030, 2016) Clearly, educational platforms are an important part of education, which facilitate learning and teaching processes as well as all educational services in schools.

Teachers must use different digital platforms to implement their duties and responsibilities, so electronic performance management has been an important task for school leaders. It enables school leaders to plan, implement, review, and evaluate electronic performance of school staff and faculty. Anderson & Wulfeck (2014) concluded that when the parts of job are performed using technology and software, an appropriate performance system must be designed. Moreland (2009) revealed that performance management provided a further sustenance when the schools were in

challenging circumstances. In addition, such this electronic performance, and electronic efforts must be considered in this digital era because the school staff and faculty functions and duties have been changed by using technology. Therefore, the purpose of this study was to investigate the extent to which public school leaders perceive the electronic performance management in Saudi Arabia. To address the study purpose, the questions below will be answered:

- To what extent do public school leaders perceive the phases of electronic performance management in Saudi Arabia?
- To what extent do public school leaders perceive the dimensions of electronic performance management in Saudi Arabia?
- Do public school leaders with different gender, educational qualifications, and experience differ in their perceptions regarding the phases and dimensions of electronic performance management in Saudi Arabia?
- What are the obstacles of managing the electronic performance as perceived by public school leaders in Saudi Arabia?

Literature Review:

This section presents related literature that focuses on performance management and electronic performance management in schools. The related literature includes several themes which are reviewed in the following paragraphs.

Performance management has received significant attention in academic literature and empirical studies. It has been an important tool for school leaders to improve and develop school performance. Performance management is defined as "a systematic process for improving organizational performance by developing the performance of individuals and teams" (Armstrong, 2006, p. 1). Aguinis (2013) stated that performance management is defined as the "continuous process of identifying, measuring and developing the performance of individuals and teams and aligning performance with the strategic goals of the organization" (p. 2). Clearly, performance management includes a measure of behaviors and final results or outcomes, and refers to attitudes, abilities, and skills that exist to perform the job. For the purpose of this study, performance management can be defined as the continuing process of planning,

measuring, mentoring, and reviewing the performance of teachers and staff in schools.

Scholars initiated theories that include perceptions and insights about performance management. The following theories underpinning performance management, which include goal-setting theory, expectancy theory, control theory, and social cognitive theory. The following overview provides background for each theory.

The goal-setting theory was developed by the work of Edwin Locke and Gary Latham as an effective way to ensure and improve performance (Locke, 1968; Locke & Lathmn, 1984, Locke & Lathmn, 2005; Lathmn, 2000). This theory highlights the following: 1) difficult goals lead higher performance, 2) specific goals lead to higher performance, 3) these goals affect performance by mechanisms of directing, attention, action, mobilizing, persistence, and motivation, 4) task feedback motivates individuals toward higher performance, 5) goals lead to higher performance, when individuals are capable and have abilities to achieve the goals, and 6) goals lead to higher performance, when individuals are dedicated to the goals (Locke & Lathmn, 1995). In fact, the goal-setting theory is the process of developing specific goals and providing accurate performance feedback. These specific goals are linked to task performance.

Second, the expectancy theory developed by Vroom (1964) during the 1960s as the first complete version related to an organizational setting. This theory aimed to explain or predict the task-related effort expended by individuals who contribute to the performance of individual and team. This theory is based on four assumptions. First, employees have expectations about their motivations, needs, and past experiences. Second, the individual's behavior is a result of conscious choice. Third, employees need different things from their organization. Fourth, employees can choose among alternatives. According to these assumptions Vroom stated three key elements in the theory as follows: 1) expectancy that refers to the level of performance related to individual assigned to the work effect, 2) instrumentality, which means the level of

performance leading to work outcomes that are rewarded, 3) valence that is the perceived value or reward that is the strength of individual performance and the desire for a particular work outcome or reward.

The third theory is the control theory that was developed by Carver and Scheier as a model of feedback or cybernetics (Carver & Scheier, 1981; Carver & Scheier, 1988). The theory describes the process to reduce the discrepancy between what individuals are doing and what individuals are expected to do, then takes immediate action to overcome the discrepancy. The theory focuses on continuous action to compare actual performance with intended performance in order to provide accurate feedback. Therefore, the control theory considers feedback as an essential part of the effective performance management process.

Finally, Bandura (1986) drew the social cognitive theory from his earlier work on the social learning theory. Self-efficacy is the central concept of this theory. It describes what individuals think about their capabilities and skills that helps explain how what individuals believe they can or cannot do impacts on their performance (Bandura, 1994). The theory suggests to developing a positive self-belief in individuals as an important performance management objective. The self-efficacy can be improved through four points including experiences, perceptions, verbal persuasion, and interpretation of reaction to stressful conditions (Bandura, 1986; Bandura, 1994; Bandura, 1997).

These theories explained above provide insight and an overview of how the performance management process works. The goal-setting theory emphasizes the standards and criteria that are required for performance. Similarly, the expectancy theory focuses on tasks and efforts that impact the individual's performance, while the control theory indicates that the feedback is an essential part of performance management. More specifically, the social cognitive theory provides a clear explanation to support performance management by describing the interaction between what individuals are thinking and doing and the workplace itself.

According to Aguinis (2013), the performance management system has several important contributions, including motivation,

are increased, self-esteem is increased, work task and criteria are clarified, professional development is enhanced, fair and justice are ensured, organizational objectives are clarified, good and poor performance are differentiated, and individual engagement is enhanced. In addition, Armstrong (2006) stated that the performance management concerns outputs, outcomes process and inputs, planning to achieve the objectives, measurement and review progress, continuous improvement and development, communication, satisfying the needs and demands of stakeholders, and ethical principles. In fact, performance management is a continuous, comprehensive and management process. It clarifies the mutual expectations and needs of the personnel and the school as an organization. Finally, performance management emphasizes the role of school leaders as coaches and mentors and focuses on the future.

Pulakos (2009) identified two main objectives for performance management as "a basis for decision making, and to guide employee development" (p. 20). While Armstrong (2006) emphasized that the overall objective for performance management "is to focus people on doing the right things by achieving goal clarity" (p. 2). Smither & London (2009) stated that performance management is implemented to serve six purposes: 1) strategic purpose by aligning individual goals with organization goals, 2) administrative purpose to make accurate decisions related to personnel, 3) communication purpose to inform personnel about their working and to receive information, 4) developmental purpose by providing feedback and coaching for employees on a daily basis, 5) organizational maintenance purpose by offering useful data about skills, abilities, training needs, and promotional potential that are used in planning process, 6) documentation purpose by collecting data and information that are useful for performance management. Consequently, performance management emphasizes the importance of balance between what is delivered and how it is delivered.

Performance management must be operated ethical by considering many ethical principles. Winstanley & Stuart-Smith (1996) proposed four ethical principles for performance management including respect for personnel, mutual respect for all

who are involved in performance management, ensuring procedural fairness, and showing transparency. Roberts (2014) reviewed several empirical studies related to performance management and provided various ethical principles such as control values, accountability, honest feedback, trust, lack of bias, integrity, empowerment, forgiveness, encouragement, inspiration, participation, confidence, and engagement. Clearly, the ethical principles of performance management consider the factors and causes that affect the personnel and school leaders.

A body of related literature highlighted the performance management as a process that includes several consistent phases and activities. Deming (2000) stated that the performance management consists of four phases plan, act, monitor, and review. Additionally, Carroll & Dewar (2002) divided the performance management into four phases: "1) deciding what is the desired level of performance; 2) measuring performance; 3) reporting or communicating performance information; and 4) using performance information to compare actual performance to the agreed performance level" (p 413). More details are provided by Pulakos (2009), who determined eight steps for performance management, which include "establishing goals, determining results and expected behaviors, providing ongoing discussion and feedback, collecting inputs of employee effectiveness, obtaining information and data for performance, identifying performance standards to guide rating, conducting a performance review and feedback session, and finally likening performance results to outcomes and rewards.

Though, after reviewing empirical studies, scholars Chubb et al. (2011) found that performance management can be divided into three phases, including "design, the execution, manager's role" (p.8). Aguinis (2013) proposed that performance management includes seven phases "prerequisites, performance planning, performance execution, performance assessment, performance review, and performance renewal and recontracting" (p. 37). It is significant to say that performance management can be operated by following various phases. Therefore, for a school setting, the three performance management process phases are used in this study. They contain planning and preparation, implementing and monitoring, and

evaluation and review. These three phases include the first phase in order to establish the electronic performance management by providing all things needed. The second phase starts the electronic performance management process. Finally, the last phase focuses on the important part, which is evaluation, and provides the review for the whole performance management process.

Performance management includes many dimensions that are related to behaviors and work outcomes of school members and the school. Danielson & McGeral (2000) discussed “planning and preparation, classroom environment, instruction, and professional responsibilities" (p. 23). Also, Darling-Hammond (2013) stated that performance management is grounded in three dimensions "evaluations of practices, teachers’ contributions to students learning, and teachers' contributions to the work of their colleagues and the school as a whole" (p. 50-51). Page (2016) determined four comprehensive dimensions that underpin performance management in schools consisting of carrying out responsibility to teachers, staff and students, providing accountability and professional autonomy, managing teachers, and developing practices.

Some scholars further analyzed performance management in school to identify distinguishing dimensions. For example, Jonyo & Jonyo (2017) suggested a variety of dimensions including professional development, responsibilities, teaching and learning, environment learning, managing students, supervision, curricular activities, utilizing technology, and collaborative culture. Recently, Hidayat & Wulandori (2020) reported that the leadership of school practices manages performance in different dimensions such as tasks and responsibilities, administrative staff leadership, teachers' collaboration, learning quality, and teacher performance. That distinguished and difference in performance management dimensions seems to have an impact on school leaders' practices to manage performance. These dimensions must cover all aspects and individuals' performance to achieve the intended goals.

The electronic platforms and technology have been used by schools' leaders and all members to perform their work and tasks (Williamson, 2015; Landri, 2018; Romito et al., 2019; Petrison &

Petrison, 2021; Hartong, 2021). This emphasizes that electronic performance management must be implemented in schools in order to ensure best practices of performance management process (Watkins & Leigh, 2010). Thus, electronic performance management can be defined as a process to manage performance of school members who perform their tasks and duties by using technology.

Electronic performance management is aimed to cover all aspects and dimensions of school members performance. Paul et al. (2020) discussed the electronic performance management aspects and stated that "it deals with what people do (their work), how they do it (their behavior), and what they do it (their result)"(p. 3). Payne et al. (2018) proposed these points related to electronic performance including "outcomes, documents, and integrates structures" (p. 190). In this study, the electronic performance management has been divided into six dimensions, including skills and competencies in utilizing technology, e-learning and instructions, conducting online exams and assessments, showing professional responsibilities in schoolwork, participating in schools' online activities and events, and attending professional and developmental programs. Therefore, these dimensions relate to all tasks and aspects of electronic performance in schools that includes personal skills, teaching and learning process, evaluation and assessment process, and development process.

To implement electronic performance management successfully, Paul et al. (2020) presented some factors that are: ensuring staff satisfaction, enhancing transparency, using technology confidently, ensuring justice for all, offering adequate development programs, and providing role definition and skills criteria. Additionally, some scholars reported some factors related to electronic performance such as job attitude, staff commitment, perception about job autonomy, and privacy rights (Jeske & Santuzzi, 2019; Ravid et al., 2020).

Applying electronic performance management in school has several benefits for the staff and the school a whole. Smither & London (2009) stated that using electronic performance

management provides support for the organization to carry out these purposes and goals. Watkins & Leigh (2010) emphasized the benefits for implementing the electronic performance management that "increased the performance, improved user attitudes, reduction, in monetary costs, provide[d] performers with memory support particularly for infrequent tasks, and rapidly provide[d] a broad group of performers with the updated information" (p. 333). Furthermore, Radhika et al (2020) reported that the electronic performance management lead the organization to productivity, ensure positive workplace environment, offer sizable data, and indicate a good insight for individual's performance.

In summary, performance management has been seen as an essential function for school leaders to ensure the identified objective will be achieved. Performance management is a continuous process, which relates to behaviors, actions, and outcomes of school members. The current role of school leaders is to manage all kind of performance in schools containing normal performance and electronic performance.

Methodology:

1- Research Design. This study is a mixed methods research design. Mixed methods design "combines quantitative and qualitative research methods in different ways, with each approach adding something to the understanding of the phenomenon." (Ary et al., 2010, p. 559). This mixed methods study is embedded design in which "the two datasets are analyzed separately, and they address different research questions" (Creswell, 2012, p. 545). Additionally, "the rationale for an embedded design is that a single data set is not sufficient to answer different questions, and each type of question requires different types of data" (Ary et al., 2010, p. 564). The mixed methods design was used to provide a depth understanding by investigating different inquiry elements (Creswell, 2012; Ary et al., 2010; Johnson & Christensen, 2008). In this study, the mixed methods design enables researcher to collect both quantitative and qualitative data, analyze, and interpret them to achieve the study purpose.

2- Study Participants. The investigator conducted this study in Saudi Arabia School Districts. There are 44 school districts. The first

stage was to select the sample for quantitative data. Ten school districts were selected purposefully: Riyadh School District, Makkah School District, Jeddah School District, Asir School District, Mohayil School District, Rejal Alma School District, Saba School District, Jazan School District, Tabouk School District, and Algnftha School District. Thus, the sample was selected from these school districts by using a random sampling technique. All school leaders had an equal probability to participate by ensuring that the instrument was sent to all school leaders. Lastly, the quantitative data were obtained from the participates as shown in table (1).

Table (1) Participants in the Quantitative stage (*n* =468)

Variable	Types	N	%
Gender	Males	195	41.7
	Females	273	58.3
Educational Qualification	Bachelor degree	399	85.3
	Graduate degree	69	14.7
Years of experience	Less than 5 years	129	27.6
	5- less that10 years	129	27.6
	More than 10 years	210	44.9
Total of Participants		468	

In the qualitative stage, the sample included some school leaders by using nonrandom purposeful sampling technique. This help to collect appropriate data. Thus, (10) school leaders were selected who have a good educational background and experience, and they were divided into two groups. Each group involved five participants.

3- Study Instrumentation. To collect the data, two instruments were used. First, the quantitative data collected by using questionnaire. The researcher reviewed related literature and previous research. The questionnaire was developed to investigate the extent to which public school leaders perceive the the phases and dimensions of electronic performance management. The questionnaire contained three sections. Section one described sample. Second two contained 23 items relate to phases of electronic performance management. Section three contained 10 items focused on the dimensions of electronic performance management. After that, to ensure the content validity, the first draft of the questionnaire

was reviewed by professors in educational leadership and educational studies. According to comments and suggestions of these reviewers, modifications and corrections were made, and the questionnaire was revised. Then the final draft of the questionnaire was developed.

The final draft of the questionnaire included three sections as follows. Section one described sample including gender (male-female), educational qualification (bachelor-graduate), and years of experience (> 5 years, 5-10 years, and <10 years). Section two contained 20 items relate to phases of electronic performance management that divided into three subsections (planning and preparation contained 8 items), (implementing and monitoring contained 6 items), and (evaluation and review contained 6 items). Section three contained 6 items that focused on the dimensions of electronic performance management. The Likert-type scale was used that included a 3-point. Each item was rated by selecting one of these points: (1) low, (2) moderate, or (3) high. Furthermore, to calculate the internal validity the Pearson Correlation Coefficient was employed. The scores of correlation coefficient of all items and dimensions were significant at the (0.01) level as displayed in tables (2) and (3). Finally, the Cronbach's Alpha was used to calculate reliability of the questionnaire. The Cronbach's Alpha scores were high as presented in table (4).

Table (2): Pearson Correlation Coefficient of the Questionnaire Sections (*n* =468).

Sections		**items**	**The Correlation Coefficient**
Phases of electronic performance management.	Planning and preparation	8	**0.91
	Implementing and monitoring	6	**0.93
	Evaluation and review	6	**0.92
Dimensions of electronic performance management.		6	**0.84

** Correlation is significant at the 0.01 level.

Table (3): Pearson Correlation of the Questionnaire Items (*n* =468).

Phases of electronic performance management						Dimensions of electronic performance management	
Planning and preparation		Planning and preparation		Planning and preparation			
Items	Pearson Correlation	Items.	Pearson Correlation t	Items.	Pearson Correlation	Items	Pearson Correlation
1	**0.76	9	**0.83	15	**0.78	21	**0.79
2	**0.83	10	**0.84	16	**0.84	22	**0.81
3	**0.83	11	**0.85	17	**0.87	23	**0.87
4	**0.82	12	**0.86	18	**0.87	24	**0.86
5	**0.86	13	**0.86	19	**0.90	25	**0.89
6	**0.87	14	**0.86	20	**0.86	26	**0.82
7	**0.82						
8	**0.83						

** Correlation is significant at the 0.01 level.

Table (4): Cronbach's Alpha Scores of the Questionnaire (*n* =468)

Sections		items	Cronbach's Alpha
Phases of electronic performance management.	Planning and preparation	8	0.93
	Implementing and monitoring	6	0.93
	Evaluation and review	6	0.93
Dimensions of electronic performance management.		6	0.92
All Items.		26	0.97

In the second stage, the focus group interview technique was used as a second instrument to collect the qualitative data. To provide a depth understanding and to answer this question, the focus group interviews was used as a type of interview. The focus group defined as "the process of collecting data through interviews with a group of people, typically four to six" (Creswell, 2012, p. 218). It is "an interview on a topic with a group of people who have knowledge of the topic" (Merriam & Tisdell, 2016, p. 114). The focus group interviews allowed the researcher to interact with participants to gain different perspectives and the best data (Creswell, 2012; Merriam &

Tisdell, 2016). This qualitative data obtained from the focus group interviews used to answer the fourth question: What are the obstacles of managing electronic performance as perceived by public school leaders? More specifically, the interview consisted of one mean question that related to the obstacles of managing electronic performance as perceived by public school leaders.

To ensure the content validity of the focus group interviews, the interview questions directly related to fourth question of the study. The interview questions were developed according to literature review and related studies. The following steps were followed to increase the content validity: (1) creating trust and rapport with the interviewees, (2) inspiring the interviewees to clarify and explain their answers and statements, and (3) providing an appropriate time for each interviewee to present their opinions and ideas.

The external validity of the focus group interviews is another type of validity to be examined. To ensure the external validity, the maximum variation strategy was employed in this study. The participants were selected non-randomly for interviews. Ten school leaders were selected purposefully. These interviewees had different experience and educational backgrounds to obtain in-depth data about their and perspectives and thoughts related to the topic of the study. Also, the findings were reviewed with participants in the study to ensure that the findings are accurate.

Last, to ensure consistency and accuracy, the focus group interviews reliability was checked. The audit trail strategy was used by following these steps: (1) the researcher wrote draft of interview questions in English, (2) the draft was translated into Arabic for better understanding, (3) the same interview protocol was used with each group, and (3) the data of this interviews were recorded and transcribed.

4- Data Collection Procedures. Data were collected during the year of 2022. There were two stages to collect data. First stage, the quantitative data were collected by following several steps. Researcher requested official permission from School Districts to deliver the questionnaires to participants. Then an online

questionnaire technique was conducted by sending the link to participants. The participants began answer the questionnaire. The questionnaire was available for 40 days. In first 25 days, 356 participants answered the questionnaire. 15 days later, 112 participants answered the questionnaire. Finally, the link to the questionnaire was closed after 40 days.

Second stage, the qualitative data were collected by following these steps. The interview participants were selected. Consent forms were received from participants. The researcher used Arabic Language, because it was the native language of group participants. The interview goals were clarified. To assure the confidentiality, researcher notified that the data used for the scientific and academic purposes. After that, online link was provided for each group to conduct the interviews. Then, participants were notified that the interviews would be recorded and documented. Every interview was finished within an average time of 35 minutes. At the end of every interview, researcher thanked and appreciated participants and provided final chance for more comments. The qualitative data were collected using interviews over two days.

5- Data Analysis. Data analysis process contained two stages. First, the quantitative data have been analyzed by employed descriptive and inferential statistics. In this study, the Version 23 of (SPSS) was used. The statistics used in this study included the Pearson Correlation to calculate the internal validity of the questionnaire. To measure the reliability of the questionnaire, Cronbach' Alpha was used. Frequency and percentage were utilized to describe the participants in quantitative stage.

Additionally, to answer question one and two, descriptive statistics measures were utilized including means and standard deviations. To answer these questions, a rating scale was created by following this formula: (3-1)/3+1. A largest score was 3, and a lowest score was 1. The result of that was divided by the scale 3 categories, then added 1 as shown in table (5).

Table (5): Rating Scale

Range of Score	Classifications
1.0 -1.66	Low
1.67- 2.33	Moderate
2.34- 3.0	High

To answer question three, inferential statistics were employed. To investigate the differences between two groups based on gender (male-female), and two groups based on educational qualification (bachelor-graduate), the *t*-test two-independent samples was computed. Furthermore, the (ANOVA) one-way analysis of variance was computed, to examine the differences among groups with different experience (> 5 years, 5-10 years, and <10 years).

In the second stage, the qualitative data have been analyzed through these steps: 1) transcript materials were organized and categorized, 2) transcripts were read several times and notes were written, 3) the data were divided into text segments, 4) the data were coded by numbers and developed a list for all codes, 5) these codes were organized into groups, 6) similar codes were combined to develop and establish main themes, 7) these main themes were organized into several major themes that consisted subthemes, 8) the themes were interrelated and connected.

Findings:

The findings of the study were presented in this section. The data were analyzed and reported to answer the study questions. This section included two stages as follow.

First, quantitative findings were revealed to answer the three questions respectively. Question one: To what extent do public school leaders perceive the phases of electronic performance management in Saudi Arabia? The findings included mean, and standard deviation for items and overall mean of phases as presented in tables 6-9.

Table (6): The mean, standard deviation, classification, and rank for the extent to which public school leaders perceive the phases of electronic performance management (*n* =468).

N	Phases of electronic performance management	Mean	Standard deviation	Classification	Rank
1	Planning and preparation phase.	2.40	0.63	High	2
2	Implementing and monitoring phase.	2.37	0.69	High	3
3	Evaluation and review phase.	2.43	0.67	High	1
Overall Mean		2.40	0.66	High	

Table (6) reported means, standard deviations, rank, and classification for the extent to which public school leaders perceive the phases of electronic performance management, as well as the overall mean score. All phases classified as "high". These phases were scored and arranged from highest to lowest sequentially as followed: evaluation and review phase classified first with mean of M = 2.43, planning and preparation phase classified second with mean of M = 2.40, and implementing and monitoring phase classified third with mean score of M = 2.37. Last, the findings showed that the overall mean for phases of electronic performance management classified as "high" with mean score of M = 2.40.

Table (7): The mean, standard deviation, classification, and rank for the extent to which public school leaders perceive the planning and preparation phase of electronic performance management (*n* =468).

N	Items	Mean	Standard deviation	Classification	Rank
1	Determining the performance objectives clearly.	2.41	0.62	High	5
2	Explaining the performance objectives.	2.37	0.60	High	7
3	Classifying the performance objectives.	2.28	0.63	Moderate	8

4	Aligning the performance objectives with school mission.	2.45	0.65	High	2
5	Aligning individuals and school performance objectives.	2.46	0.62	High	1
6	Identifying the development objectives of improving performance.	2.43	0.62	High	3
7	Making agreement about the performance objectives	2.40	0.65	High	6
8	Committing to set off the performance objectives.	2.42	0.64	High	4
Overall Mean		2.40	0.63	High	

Table (7) displayed means, standard deviations, rank, and classification for the extent to which public school leaders perceive the planning and preparation phase of electronic performance management, and the overall mean score. Seven items were “high” classified, while one item was "moderate" classified. The participants of the study scored item 5 the highest with mean of M = 2.46, while scored item 3 the lowest with mean of M = 2.28. Last, the findings presented that the overall mean of planning and preparation phase was “high" classified with mean of M = 2.40.

Table (8): The mean, standard deviation, classification, and rank for the extent to which public school leaders perceive the implementing and monitoring phase of electronic performance management (n =468).

N	Items	Mean	Standard deviation	Classification	Rank
9	Identifying the needs to achieve the performance objectives.	2.44	0.62	High	1
10	Follow up the processes to achieve the performance objectives.	2.30	0.67	Moderate	5
11	Determining the obstacles that may face achieving the performance objectives.	2.42	0.64	High	2

12	Identifying the changes that are required to achieve the performance objectives.	2.30	0.65	Moderate	4
13	Providing the required support to achieve the performance objectives.	2.35	0.61	High	3
14	Determining the implementing processes to carry out performance management.	2.35	0.64	High	3
Overall Mean		2.37	0.69	High	

Table (8) revealed means, standard deviations, rank, and classification for the extent to which public school leaders perceive the implementing and monitoring phase of electronic performance management, as well as the overall mean score. The table shows that four items were classified as “high”, while two items were classified as "moderate". The participants of the study scored item 9 the highest with mean of M = 2.44, while scored item 10 the lowest with mean of M = 2.30. Lastly, the findings showed that the overall mean of implementing and monitoring phase classified as “high" with mean of M = 2.37.

Table (9): The mean, standard deviation, classification, and rank for the extent to which public school leaders perceive the evaluation and review phase of electronic performance management (n =468).

N	Items	Mean	Standard deviation	Classification	Rank
15	Defining the key results of performance objective.	2.42	0.66	High	4
16	Evaluating the individuals' performances.	2.48	0.66	High	2
17	Collecting the data and evidence about performance.	2.49	0.63	High	1
18	Evaluating the inter school performance.	2.47	0.67	High	3
19	Providing the feedback for individuals performance.	2.35	0.69	High	5
20	Sharing the overall performance of school.	2.34	0.71	High	6
Overall Mean		2.43	0.67	High	

Table (9) showed means, standard deviations, rank, and classification for the extent to which public school leaders perceive the evaluation and review phase of electronic performance management, and the overall mean score. The table displays that all items were “high” classified. The respondents scored item 17 the highest with mean of M = 2.49. Lastly, the findings displayed that the overall mean of evaluation and review phase was “high" classified with mean of M = 2.43.

Question two: To what extent do public school leaders perceive the dimensions of electronic performance management in Saudi Arabia? The findings contained mean, and standard deviation for items, and overall mean as illustrated in table 10**.**

Table (10): The mean, standard deviation, classification, and rank for the extent to which public school leaders perceive the dimensions of electronic performance management (*n* =468).

N	Dimensions of electronic performance management	Mean	Standard deviation	Classification	Rank
21	Skills and competencies in utilizing technology.	2.44	0.63	High	5
22	E- learning and instructions.	2.56	0.61	High	1
23	Conducting online exams and assessments.	2.52	0.63	High	2
24	Showing professional responsibilities in schoolwork.	2.46	0.64	High	4
25	Participating in schools' online activities and events.	2.42	0.66	High	6
26	Attending professional and development programs.	2.51	0.65	High	3
Overall Mean		2.49	0.64	High	

Table (10) showed means, standard deviations, rank, and classification for the extent to which public school leaders perceive the dimensions of electronic performance management, and the overall mean score. All dimensions were “high” classified. The participants of the study scored the item 22 the highest with mean of M = 2.56, while scored item 25 the lowest with mean of M = 2.42. Lastly, the overall mean finding for dimensions of electronic

performance management was classified as “high" with a mean score of M = 2.49.

Question three: Do public school leaders with different gender, educational qualifications, and experience differ in their perceptions regarding the phases and dimensions of electronic performance management in Saudi Arabia? The t-test, for two-independent samples, and (ANOVA) one-way analysis of variance were computed and illustrated in tables 11- 13.

Table (11): T-test of two-independent samples of male and female regarding the phases and dimensions of electronic performance management (n =468).

The phases and dimensions of electronic performance management	gender	n	mean	std. deviation	*t*-value	df	sig.(2-tailed)
Planning and preparation phase.	Male	195	17.85	4.30	6.23	466	.00٠*
	Female	273	20.19	3.78			
Implementing and monitoring phase.	Male	195	15.60	3.99	4.79	466	.00٠*
	Female	273	17.26	3.48			
Evaluating and review phase.	Male	195	15.97	3.92	4.98	466	.000*
	Female	273	17.75	3.74			
The overall of phases.	Male	195	63.42	13.53	5.99	466	.0٠0*
	Female	273	70.76	12.74			
Dimensions of electronic performance management.	Male	195	14.00	3.38	5.34	466	.00٠*
	Female	273	15.56	2.91			

* Difference is significant at the 0.05 level.

Table (11) presented the *t*-test of two-independent samples findings which explore the difference among male and female participants regarding the phases and dimensions of electronic performance management in public schools. The table showed the difference of the overall phases of electronic performance management in public schools between male (N= 195, M= 63.42, SD= 13.53) and female (N= 273, M= 70.76, SD= 12.74) participants was statistically significant, t (466) = 5.99, p= .000. Also, the *t*-test of two-independent samples findings showed a statistically

significant difference among groups of male and female on all phases of electronic performance management in public schools, including the planning and preparation phase, male (N= 195, M= 17.85, SD = 4.30) and female (N= 273, M= 20.19, SD= 3.78), *t* (466)= 6.23, *p*= .000, the implementing and monitoring phase, male (N= 195, M= 15.60, SD= 3.99) and female (N= 273, M= 17.26, SD= 3.48), *t* (466)= 4.79, *p*= .000, and the evaluation and review phase, male (N= 195, M= 15.79, SD= 3.92) and female (N= 273, M= 17.75, SD= 3.74), *t* (466)= 4.98, *p*= .000. Lastly, the findings found difference regarding the dimensions of electronic performance management in public schools between male (N= 195, M= 14.00, SD= 3.38) and female (N= 273, M= 15.56, SD= 2.91) was statistically significant, *t* (466) = 5.34, *p*= .000. The findings indicated that the groups of males and females had different insights and perceptions about the phases and dimensions of electronic performance management in public schools, because the mean score of females was higher than the mean score of males.

Table (12): T-test of two-independent samples based on educational qualification regarding the phases and dimensions of electronic performance management (*n* =468).

The phases and dimensions of electronic performance management	educational qualification	n	mean	std. deviation	*t*-value	df	sig.(2-tailed)
Planning and preparation phase.	Bachelor	399	19.44	4.13	2.83	466	.005*
	Graduate	69	17.91	4.17			
Implementing and monitoring phase.	Bachelor	399	16.65	3.78	1.15	466	.251
	Graduate	69	16.09	3.85			
Evaluating and review phase.	Bachelor	399	17.17	3.90	2.23	466	.026*
	Graduate	69	16.04	3.84			
The overall of phases.	Bachelor	399	68.30	13.50	2.32	466	.021*
	Graduate	69	64.22	13.42			
	Bachelor	399	15.04	3.23	2.07	466	.039*

Dimensions of electronic performance management	Graduate	69	14.17	2.98			

* Difference is significant at the 0.05 level.

Table (12) displayed the *t*-test of two-independent samples findings which examine the difference among participants with different educational qualification (bachelor and graduate) about the phases and dimensions of electronic performance management in public schools. The table illustrated the difference of the overall of phases of electronic performance management in public schools between bachelor participants (N = 399, M = 68.30, SD = 13.50) and graduate participants (N = 69, M = 64.22, SD = 13.42) was statistically significant, t (466) = 2.32, p = .021. In addition, the *t*-test of two-independent samples findings found a statistically significant difference among participants with different educational qualifications on two phases of electronic performance management in public schools, including the planning and preparation phase bachelor participants (N = 399, M = 19.44, SD = 4.13) and the graduate participants (N = 69, M = 17.91, SD = 4.17), t (466) = 2.83, p= .005 and the evaluation and review phase bachelor participants (N = 399, M = 17.17, SD = 3.90) and graduate participants (N = 69, M = 16.04, SD = 3.84), t (466) = 2.23, p= .026. These findings indicated that the bachelor and graduate respondents had different insights and perceptions about the phases of electronic performance management in public schools because the mean score of bachelor participants scored significantly higher than graduate participants. In contrast, the *t*-test of two-independent samples findings found no statistically significant difference on the implementing and monitoring phase between bachelor participants (N = 399, M = 16.65, SD = 3.78) and graduate participants (N = 69, M = 16.09, SD = 3.85), t (466) = 1.15, p= .251. The findings indicated that the bachelor and graduate participants had similar insights and perceptions about the implementing and monitoring phase.

Last, the findings discovered difference regarding the dimensions of electronic performance management in public schools between bachelor participants (N = 399, M = 15.04, SD = 3.23) and graduate participants (N = 69, M = 14.17, SD = 2.98) was

statistically significant [t (466) = 2.07, p = .039]. The findings indicated that the bachelor and graduate respondents had different insights and perceptions about the dimensions of electronic performance management in public schools because the mean score of bachelor participants was statistically higher than graduate respondents.

Table (13): (ANOVA) One way analysis of variance based on experience regarding the phases and dimensions of electronic performance management (n =468).

The phases and dimensions of electronic performance management	source of variance	sum of squares	df	mean square	*f*	sig.(2-tailed)
Planning and preparation phase.	Between Groups.	27.9	2	13.9	.802	.449
	Within Groups.	8072.2	465	17.4		
Implementing and monitoring phase.	Between Groups.	46.3	2	23.1	1.617	.200
	Within Groups.	6656.4	465	14.3		
Evaluation and review phase.	Between Groups.	87.7	2	43.9	2.896	.056
	Within Groups.	7043.3	465	15.1		
The overall of phases.	Between Groups.	433.1	2	216.6	1.180	.308
	Within Groups.	85351.4	465	183.6		
Dimensions of electronic performance management.	Between Groups.	٩,٨	2	4.9	.476	.621
	Within Groups.	٤٧٨٦,٤	465	10.3		

Table (13) presented the One-way analysis of variance findings that explore the differences among participants with different years of experience (> 5 years, 5-10 years, and < 10 years) about phases and dimensions of electronic performance management in public schools. The table showed that the differences were not statistically significant among participants on the overall of phases of electronic

performance management in public schools F (2, 465) = 1.180, p= .308. Furthermore, these findings found the differences were not statistically significant among participants on all phases of electronic performance management in public schools including planning and preparation phase F (2, 465) = 0.802, p= .449, implementing and monitoring phase F (2, 465) = 1.617, p= .200; and evaluation and review phase F (2, 465) = 2.896, p= .056. Lastly, the findings showed that the differences were not statistically significant among groups of participants with different years of experience about the dimensions of electronic performance management in public schools F (2, 465) = 0.476, p= .621. These findings implied that the participants in this study with different experience had similar insights and perceptions regarding the phases and dimensions of electronic performance management in public schools.

In this stage, qualitative findings were displayed to answer question four in the study: what are the obstacles to managing electronic performance as perceived by public school leaders in Saudi Arabia? to provide answer for this question, the interviewees' answers were analyzed. Then coding matrices was developed. At the end, the qualitative findings were organized and reported as followed.

First, the technological obstacles. Many respondents provided some technological issues facing school leaders through managing electronic performance, including the weakness of technological skills of teachers, leaders, and all school members. Some school digital platforms have technological problems, database management issues, network services issues, and maintenance and technological support difficulties. Clearly, the respondents underscored that leaders of public schools need to be able to deal with these technological obstacles.

Second, the administrative and organizational obstacles. Most responses stated these obstacles: school leaders still focus on normal performance rather than electronic performance. Controlling and following up for electronic performance are difficult, guidelines and details of electronic performance are not clear, plans for managing electronic performance have not existed, inaccurate

feedback poses a problem, and sometimes there are support difficulties from the school district. Also, two respondents said the implementing of electronic performance facing some difficulties, and some school leaders are not interested in managing electronic performance.

Third, the obstacles related to electronic performance processes. Many respondents reported several points including: the standards and criteria of electronic performance have not existed, there is no alignment between electronic performance and outcomes, sometimes the duties of electronic performance are not clear and specific, there is no electronic performance appraisal and agreement, the target performance is not clear, and the goals and objective of electronic performance are not clear.

Finally, there are obstacles related to the professional development of all school members. Many responses emphasized the lack of awareness of school leaders regrading electronic performance. The most programs of professional development that implemented for school leaders and teachers are not related to their interests and needs in terms of electronic performance process. Additionally, one respondent said many school leaders have misconceptions about the differences between electronic performance and normal performance. It is notable that appropriate professional development training programs must be offered for all school members in order to increase their abilities on electronic performance.

Discussion of Findings:

In this section, the findings were discussed. It discussed the findings of quantitative stage, and the findings of qualitative stage. Frist, the study found that the overall mean for phases of electronic performance management classified as “high". This finding might indicate that school leaders recognize the significance of these phases to managing performance, particularly electronic performance in public schools. This finding is compatible with Pulakos (2009); and Chubb et al. (2011), who found that the performance management must be conducted through many phases that ensure the effectiveness of this process. Also, this finding could

indicate that the electronic performance management as a new approach is required and necessary in this digital era. Similar to other findings, which indicated that educational digital platforms have been important tools in education worldwide for all students, teachers, staff and school leaders (Petrison & Petrison, 2021; Hartong, 2021; Williamson, 2015; Landri, 2018; Romito et al., 2019). In fact, it can be concluded that the school leaders are required to practice electronic performance management through sequence phases. Like any other performance management types, the electronic performance management includes its specific phases in terms of its goals, procedures, and tools.

According to the findings of this study, all dimensions of electronic performance management as perceived by public school leaders and the overall mean score were classified as "high". These findings may conclude that the school leaders have seen the electronic performance management as a comprehensive process that relates to all aspects in school including behaviors, activities, and outcomes. Relevant literature and studies support this explanation. Jonyo & Jonyo (2016); and Hidayat & Wulandori (2020) provided multiple dimensions for performance management that must cover all aspects and individuals' performance to achieve intended goals. Furthermore, Paul et al. (2020); and Payne et al. (2018) discussed the electronic performance management and pointed out that these dimensions cover all aspects of school members' performance. Indeed, if the school leaders want to succeed in their electronic performance management, they have to cover all electronic efforts for teachers and other staff. The school leaders need to comprehend all aspects of electronic performance in schools.

The study found a significant difference among participants based on gender and educational qualification because the mean score of female participants was significantly higher than males. This finding may indicate that the female school leader participants were more concerned regarding electronic performance management. Also, female school leaders prefer to be diligent in actions to manage electronic performance.

The study found a significant difference among participants based on educational qualification because the mean score of bachelor participants was significantly higher than males. This finding may conclude that the school leader participants who have bachelor were regarding electronic performance management.

Interestingly, the findings did not find any significant differences between groups with different years of experience. This finding may conclude that the different years of experience did not influence school leaders' insights and perceptions because the electronic performance management is a current issue in public schools. Consequently, all participants with different experience equally have the same perceptions regarding the phases and dimensions of electronic performance management in public schools. This explanation is supported by the findings of Petrison & Petrison (2021); Hartong (2021); Williamson (2015); Landri (2018); and Romito et al. (2019), who emphasized that there is a massive use of a new digital platform in schools around the world. Certainly, the electronic performance management process has been necessary for all schools in this digital era. This means that all school leaders and teachers use technology and platforms to perform their duties and responsibilities.

The second sub-section discussed the qualitative findings considering the relevant literature and studies. The discussion refers to some concepts related to the obstacles of managing the electronic performance found in this study. Furthermore, the exchanges among these concepts are critical for a comprehensive understanding of these obstacles. Two concepts were identified to label the more common obstacles existing within the schools. These obstacles impact the school leaders' practice to manage electronic performance.

First is the current systematic change in education in this era. This concept is related to all changes in education, including management, learning, teaching, producers, actions, development, work environment, rising technology, and public mandates. These changes are growing rapidly in education. This is supported by Bidaki (2004) who stated that the electronic performance

management as a system is used to manage the performance of virtual and distance work as a critical change in educational institutions. Additionally, other relevant literature and research studies emphasized these changes in education globally that must be considered (Petrison & Petrison, 2021; Hartong, 2021; Williamson, 2017; Landri, 2018; Romito et al., 2019).

Last, all school members are affected by this systematic change. This concept refers to such changes have on a comprehensive effect on school organization, leaders, teachers, staff, students. More specifically, when the changes occur, they occur throughout the system and affect all individuals in the whole organization. It is important to notice that all individuals in school are required to increase and develop their skills and competencies to meet the need requirements of this systemic change and get the benefits of that. Studies of Paul et al. (2020); Jeske & Santuzzi (2019); and Ravid et al. (2020) indicate that the individuals in schools and their actions and behaviors are important keys for electronic performance management.

Conclusion Recommendations:

This study investigated the electronic performance management as perceived by public school leaders. The study found electronic performance management includes three phases: planning and preparation phase, implementing and monitoring phase, and evaluation and review phase. All these phases were classified as "high". Additionally, the study identified eight dimensions for electronic performance management. All dimensions were classified as "high". Finally, the study discovered four obstacles facing electronic performance management. According to, study findings and limitations, the following implications were presented.

To ensure the professional development for all school members who use technology and digital platforms, the needs training and skills must be determined. This will help to provide accurate development programs that will increase all school members skills and abilities. Additionally, conducting specific development programs for school leaders will enhance their management skills to manage electronic performance effectively.

Finally, to manage electronic performance in like manner, decisionmakers and policymakers are required to include electronic performance as a section in current performance appraisal.

Further studies need to be conducted to investigate school leaders' skills to manage electronic performance in public schools. Also, a study needs to investigate school leaders' attitudes regarding the electronic performance management in public schools. These recommended studies might provide scholars with valuable chances to get an in-depth knowledge related to electronic performance management in public schools.

References:

Al-Ansari, R. (2021). The trend towards the use of electronic educational platforms among Taibah University students. *Journal of the Islamic University of Palestine, 5* (7), 33-51.

Aguinis, H. (2013). *Performance Management*. Upper Saddle River, N J. Pearson.

Armstrong, M. (2006). *Performance management: key strategies and practical guidelines*. London, Kogan Page.

Ary, D., Jacobs, L., Razavieh, A., & Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education*. Belmont, CA: Wadsworth.

Bandura, A. (1986). *Social boundaries of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human Behavior* (4., pp. 71- 81). New York,NY: Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.

Bidaki, L. (2004). The effects of electronic performance monitoring on performance *Theses Digitization Project. 2588.* https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd-project/2588

Brown, T., O'Kane, P., Mazumdar, B., and McCracken, M. (2019). Performance management: A scoping review of the literature and an agenda for future research. *Human Resource Development Review, 18,* (1), p.47-82.https://doi.org/10.1177/1534484318798533

Carroll, B, & Dewar, D. (2002). Performance management: Panacea or fool's gold. In D. Christopher & D. Mills (Eds.), *Handbook of Canadian Public Administration* (pp. 413–29). Oxford University Press.

Carver, C., & Scheier, M. (1981). *Attention and self-regulation of behavior: A control theory*

approach to human behavior. New York, NY: Springer-Verlag.

Carver, C., & Scheier, M. (1988). *One of the self-regulation of behavior*. Cambridge: Cambridge
University Press.

Chubb, C., Reilly, P., & Brown, D. (2011). Performance management. *Institute for Employment*
Studies, 4, (1), p. 1-41.

Creswell, J. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative*
and qualitative research. Boston, MA: Pearson.

Danielson, C., & McGeral, T. (2000). *Teacher Evaluation to enhance professional practice*.
Alexandria, VA: ASCD.

Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right*. Oxford, OH: Techers College
Press.

Deming, W. (2000). *Out of the crisis*. Cambridge, MA: MIT Press.

Grant, M. J. (2015). The demographic promise of expanded female education: Trends in the age
at first birth in Malawi. *Population and Development Review, 41*, p. 409-438.
https://doi.org/10.1111/j.1728- 4457.2015.00066

Gultom, S., Baharuddin, B., & Fibriasari, H. (2021). Leadership styles and school performance:
A study examining factors contributing to education success in Medan, Indonesia.
Eurasian *Journal of Educational Research, 93*, p.357-372.

Hartong, S. (2021). The power of relation-making: insights into the production and operation of
digital school performance platforms in the US. *Critical Studies in Education, 62*, (1),
p. 34-49. https://doi:10.1080/17508487.2020.1749861

Hidayat, N., & Wulandari, F. (2020). The impact of leadership behavior on school performance.
Cakrawala Pendidikan,39, (3), p. 493-506. https://doi:10.21831/cp.v39i3.31005

Jeske, D., & Santuzzi, A. (2019). Monitoring what and how: Psychological implications of electronic performance monitoring. *New Technology Work and Employment*, *30*, (1), p.62-78. https://doi.org/10.1111/ntwe.12039.

Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational Research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Jonyo, D., & Jonyo, B. (2017). Performance Management in Kenyan Public Schools: Implications and challenges. *European Journal of Educational Sciences, 4,* (3), p. 19-35. http://dx.doi.org/10.19044/ejes.v4no3a3

Kopisk, M. & Marques, W. (2020). Leveraging technology to promote global citizenship in teacher education in the United States and Brazil. *Research in Social Sciences and Technology, 5*, (1), p. 45-69.

Landri, P. (2018). Digital governance of education. Technology, standards and europeanization of education. Bloombury.

Latham, G. (2000). Motivate Employee performance through goal setting. In E. Locke (Ed.), *Handbook of Principles of Organizational Behavior* (pp.107-19). Malden, MA: Blackwell.

Locke, E. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational behavior and human performance, 3*, p. 89-157.

Locke, E. & Latham, G. (1984). *Goal setting: A motivational technique that work*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Locke, E. & Latham, G. (1995). *A theory of goal setting and task performance.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Locke, E. & Latham, G. (2005). Goal setting theory: Theory building by induction. In K . Smith & M. Hitt (Eds.), *Great Minds In Management: The Process of Theory development*,

(pp.128-150). New York, NY: Oxford University.

Mather, K. & Seifert, R. (2011) Teacher, lecturer or laborer, Performance management issues in education. *Management in Education, 25*, (1), p. 26–31.

Merriam, S. & Tisdell, E. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* San Francisco, CA: Jossey Bass.

Moreland, J. (2009). Investigating secondary school leaders' perceptions of performance Management. *Educational Management Administration & Leadership, 37*, (6), p.735–765.

Page, D. (2016). *Understanding performance management in schools: A dialectical approach.* *International Journal of Educational Management, 30*, (2), p. 166 - 176. https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2014-0087

Paul, N., Pd, S., & Sebastian, P. (2020). A Conceptual study of e-performance management and its importance in the modern context. *Journal of Business and Management, 22*, (11), p. 01-04. http://doi:10.9790/487X-2211060104

Payne, S., Mendoza, A., & Horner, M. (2018). Electronic performance management: Dose altering the process improve the outcomes. In D. Stone, & J. Dulebohn (Eds.), *The brave new world of e-HRM 2.0* (pp.189–215). Charlotte, NC.: Information Age.

Petrison, R., & Petrison, S. (2021). Digital performance in the contemporary educational space: The model e-learning platform. *Revista Academiei Fortelor Terestre, 26*, (1), p. 45–48. https://doi.org/10.2478/raft-2021-0007

Pulakos, E. (2009). *Performance management: A new approach for driving business results*. Malden, MA: Wiley Blackwell.

Ullah, Z., Ahmad, N., Scholz, M., Ahmed, B., Ahmad, I., & Usman, M. (2021). Perceived accuracy of electronic performance appraisal systems: The case of a non-for-profit

organization from an emerging economy. *Sustainability, 13,* 2109, p1-16.
https://doi.org/10.3390/su13042109

Radhika, R., Jain, A., & Agarwal, R. (2020). Electronic performance monitoring: A literature
review. *Amity Management Review, 9,* (1 & 2), p. 67-75.

Radin, B. (2011). Does performance measurement actually improve accountability. In J. Melvin
& H. Frederickson (Eds.), *Accountable Governance: Problems and Promises*. (, pp. 98–
110). NY: Armonk, ME: Sharpe.

Ravid, D., Tomczak, D., White, J., & Behrend, T. (2020). EPM 20/20: A review, framework, and
research agenda for electronic performance monitoring. *Journal of Management, 46,*
(1),100–126. https://doi.org/10.1177/0149206319869435.
Roberts, G. (2014). *Servant leader human resource management*. New York, NY: Palgrave
Macmillan.

Romito, M., Gonçalves, C., & De Feo, A. (2019). Digital devices in the governing of the
European Education Space: The case of SORPRENDO software for career guidance.
European Educational Research Journal, 19, (3), p. 204-
224
https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1474904118822944.

Sitthisomjin, J., Somprach, K., & Phuseeorn, S. (2020). The effects of innovation management
on school performance of secondary schools in Thailand. *Kasetsart Journal of Social*
Sciences, 41, p. 34–39. https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.02.007

Smither, J., & London, M. (2009). *Performance management: Putting research into action*. San
Francisco, CA: Jossey-Bass.

Tonich, T. (2021). The role of principals' leadership abilities in improving school performance
through the school culture. *Journal of Social Studies Education Research, 12,* (1), p. 47-
75.

Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York, NY: Wiley.

Watkins, R., & Leigh, D. (2010). *Handbook of improving performance in the workplace, volume two: selecting and implementing performance interventions*. San Francisco, CA: Pfeiffer & Wiley.

Williamson, B. (2015). Digital education governance: Data visualization, predictive analytics, And real-time policy instruments. *Journal of Education Policy, 31*, (2), p. 123–141. https://doi.org/10. 1080/02680939.2015.1035758

Williamson, B. (2017). *Big data in education. The digital future of learning, policy and practice*. Thousand Oaks: Sage.

Winstanley, D., & Stuart-Smith, K. (1996). Policing performance: the ethics of performance management. *Personnel Review, 25*, (6), p. 66-84.

مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب قسم الرياضيات بجامعة الطائف وعلاقتها بأساليب تعلمهم وعدد من المتغيرات الديموغرافية لديهم

د. عبد العزيز بن عثمان الزهراني

قسم مناهج وطرق تدريس الرياضيات – الكلية الجامعية بالخرمة

جامعة الطائف

مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب قسم الرياضيات بجامعة الطائف وعلاقتها بأساليب تعلمهم وعدد من المتغيرات الديموغرافية لديهم

د. عبد العزيز بن عثمان الزهراني

قسم مناهج وطرق تدريس الرياضيات – الكلية الجامعية بالخرمة
جامعة الطائف

تاريخ تقديم البحث: ٢٥/ ٠٤/ ١٤٤٤هـ **تاريخ قبول البحث:** ١٨/٠٧/ ١٤٤٥هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب قسم الرياضيات بجامعة الطائف وعلاقتها بأساليب التعلم لديهم، وتحديد ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً في مستوى اليقظة العقلية لدى أفراد الدراسة تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والمعدل الأكاديمي والسنة الدراسية ودرجة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من ٣٣٤ طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، ولجمع البيانات تم استخدام مقياس اليقظة العقلية في ضوء نظرية لانجر Langer الذي أعده عبدالمطلب وخريبه (٢٠٢٠)، ومقياس بيجز وآخرون لأساليب التعلم (Biggs, et al.,2001) وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى اليقظة العقلية لدى أفراد الدراسة جاء بدرجة منخفضة، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين اليقظة العقلية وأساليب التعلم، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للنوع الاجتماعي، كما أظهرت الدراسة فروقاً دالة إحصائياً تبعاً للمعدل الأكاديمي والسنة الدراسية ودرجة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بضرورة توعية المجتمع الجامعي بأهمية اليقظة العقلية والعوامل المؤثرة فيها، وتزويد أعضاء هيئة التدريس بوسائل تنميتها، وتقديم برامج إرشادية لتنميتها لدى الطلاب، كما قدم عدد من الدراسات المقترحة في هذا الشأن.

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية، الرياضيات، أساليب التعلم، أسلوب التعلم العميق، مواقع التواصل الاجتماعي.

The Level of Mindfulness among Students of the Department of Mathematics at Taif University and the Relationship Between their learning styles and a Number of Demographic Variables

Dr. Abdulaziz Othman Alzahrani
Curriculum and Methods of Teaching Mathematics Department - Khurma University College Faculty
Taif university

Abstract:

The target of this study is to determine the level of mental mindfulness among students of the mathematics department at Taif University and the relationship of their learning styles, whether the differences are statistically significant in the level of mental mindfulness through individuals' study according to the variables of gender, academic grade, and academic year and user social networking degree sites. The samples consisted of 334 male and female students, and to achieve the objectives of the research, a descriptive approach, collecting data and the mental alertness scale were used in light of Langer's theory, in which by Abdulmutallab and Khariba (2020), and the Biggs et al. learning styles scale (Biggs et al., 2001).The study found that the level of mental mindfulness among the individuals is low. Also, there can be a statistically significant correlation within mental alertness and learning styles, and no statistically significant differences attributed to gender. Moreover, the study showed that statistically significant differences depend on academic grade, academic year and degree of usage social networking sites. In light of the results, the author recommended the necessity of educating the university community on the importance of mental mindfulness and the factors affecting it. It provides staff members with the means for their development under guidance programs through student instruction, and this has also been presented in this regard.

key words: mental mindfulness, mathematics, learning methods, deeper study route, social networking site.

المقدمة:

تولي معظم أنظمة التعليم بوجهٍ عام اهتماماً كبيراً بالنمو المعرفي والعقلي لدى الطلاب، وتنمية أساليب التفكير السليم لديهم بغية اكسابهم المهارات اللازمة للقرن الحادي والعشرين والمنافسة العالمية، وبدوره يسعى الطالب دوماً إلى الحصول على معدلٍ تراكمي مرتفع من خلال تحصيله العلمي، ولا شك أن ذلك يتطلب قدراً مناسباً من التركيز، والانتباه والحضور الذهني، والتيقظ العقلي.

وتعد اليقظة العقلية، وأساليب التعلم المناسبة من العوامل المساعدة في تحقيق الطالب لذلك، فاليقظة العقلية أحد أهم العناصر في التحصيل الأكاديمي (Brausch,2011)، ويقصد بها الوعي التام في اللحظة الحالية بحياة الفرد الخاصة، وفي تفاعلاته مع الآخرين (McKenzie,2022)، إلا إنه مما يؤثر في كفاءتها وفاعليتها حدوث بعض الاضطرابات السلوكية والنفسية كالقلق والتوتر وفقدان التركيز وتشتت الانتباه التي من أبرز مسبباتها الثورة الهائلة في تقنية المعلومات والاتصالات، والتي أفرزت العديد من الابتكارات والتقنيات كالأجهزة والتطبيقات الذكية ومواقع التواصل الاجتماعي التي فتحت الباب على مصراعيه أمام الجميع وخاصة الطلاب للولوج إلى عالم غني بالخدمات ووسائل الترفيه بشتى أنواعها، وأصبحت خياراً لا مفرّ منه لتوفير جميع احتياجاتهم وتعاملاتهم الرسمية وغير الرسمية، وهذا ما أكده الضمور(٢٠٢٢) بأن مواقع التواصل الاجتماعي سيطرت على جميع المجتمعات، واتضح تأثيرها على سلوك أفرادها وتغيير أنماط تفكيرهم، ويؤكد هذا أيضاً التقرير العالمي للاتزان الرقمي Sync (https://sync.ithra.com/ar/research) الصادر عن مركز الملك عبدالعزيز الثقافي (إثراء)، والذي يشير إلى عدد من المشكلات التي تواجه الأفراد بسبب الأجهزة المحمولة، وكثرة المشتتات الرقمية، كصعوبات في التركيز

على الأداء، والتضحية بساعات النوم بسبب الإفراط في استخدام التقنية وغيرها، كما أشار عطا (٢٠٢١) إلى ظاهرة النوموفوبيا المرتبطة بالاستخدام المفرط للأجهزة المحمولة والتي يكمن خطرها في التأثير الكبير على الأفراد في أعمالهم وعلى التحصيل الدراسي لطلبة الجامعة، ويؤكد بن خليفة (٢٠٢٣) تعرض الطالب الجامعي لكثير من مصادر الضغوط التي تؤثر على قدرته الانتباهيه وتركيزه جهوده على مساره الدراسي في ظل تزايد وتعقيد المشتتات الداخلية والخارجية (ص٣٣٧)، ومن تلك الضغوط التي تواجه الطالب الجامعي وتؤدي إلى زيادة تشتت انتباههم زيادة العبء المعرفي الأكاديمي (محمود وعيسى،٢٠٢٠؛ عطا،٢٠٢١) والذي يؤدي إلى الإجهاد العقلي وتدنّي مستوى الكفاءة والدافعية في أداء المهام، وعدم القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات، وعدم القدرة على فهمها (بدوي،٢٠١٤)، كما أن الفترة التي تسبق الاختبارات، أو عند التعرض لمواقف محبطة تزيد من الضغوط لدى الطلاب (الرواد وحمدي،٢٠١٤).

إن جميع العوامل السابقة كفيلة بأن تستهلك جزءاً كبيرًا من تفكير الطالب، وتشتت انتباهه مما ينعكس على تركيزه وعلى قدرته على تحقيق أهدافه، ومع ذلك فيمكن للطالب تجاوز تلك الضغوطات وتلافيها وذلك من خلال تنمية اليقظة العقلية، حيث تشير بعض المصادر إلى أنها تلعب دوراً كبيراً في خفض مهارات التوتر وتنمية الوعي وزيادة الانتباه (بلبل،٢٠١٩؛ Brausch,2011)، فهي ترتبط بالانتباه الذي يرتبط بمعظم العمليات المعرفية كمعالجة المعلومات والادراك والتذكر(عبدالحميد،٢٠٢١)، كما إنها تعمل كمتغيرٍ واقٍ في المواقف الصعبة في البيئة الدراسية(Witkiewitz, et al.,2021)، وعاملاً مهماً في تجنب الأحداث الضاغطة في الحياة التعليمية (Koole, 2009) إذ تسهم في تغيير سلوكيات الأفراد السلبية

والروتينية ورفع قدراتهم الإبداعية، والابتعاد عن الأفكار السلبية والتركيز على اللحظة الراهنة، كما إن لها دورًا فعالًا في الصحة النفسية، والوعي بالمراقبة الذاتية وتقبل جميع الأفكار والمشاعر والأحداث، وتنمية وعي ما وراء المعرفة (علي،٢٠٢٢؛ محمود وعيسى،٢٠٢١؛ بن خليفة، ٢٠٢٣؛ Hasker, 2010; Bratto,2020)، بالإضافة إلى ذلك فإن الطالب الجامعي في هذه المرحلة يلتقي طلاباً آخرين وأساتذة من خلفيات ثقافية متنوعة، ويواجه أيضاً الكثيرين من خلال مواقع التواصل الاجتماعي الذين يختلفون عنه ثقافةً وعرقاً، وهذا يتطلب منه أن يكون منفتحاً على الآخرين متقبلاً لتنوع واختلاف وجهات النظر، وهذا يمكن أن يتحقق بفضل اليقظة العقلية التي من مكوناتها الانفتاح على وجهات النظر المتعددة ومواجهتها دون إصدار أحكام تجاهها (محمد،٢٠١٩؛ عاشور،٢٠٢١).

وقد لاقى موضوع اليقظة العقلية رواجاً واسعاً في الميدان التربوي، حيث تناولتها كثير من الدراسات بهدف التعرف على علاقتها بعدد من المتغيرات الشخصية والنفسية والسلوكية والاجتماعية، كعلاقتها بالذكاء الوجداني والصمود الأكاديمي كما في دراسة (محمود وعيسى،٢٠٢١)، وعلاقتها بالطموح الأكاديمي كما في دراستي (عبدالله، ٢٠٢٣؛ بن خليفة،٢٠٢٣) وعلاقتها بالتحصيل والنهوض الأكاديمي كما في دراستي (علي،٢٠٢٢)، (بهنساوي،٢٠٢٠) على الترتيب، بالإضافة إلى العديد من الدراسات التي حاولت أن تكشف عن أثر بعض الاستراتيجيات على اليقظة العقلية كدراسة (أحمد،٢٠٢٢)،و(محمد،٢٠٢١)، و(أحمد،٢٠٢٣).

ولئن كانت اليقظة العقلية ذات أهمية كبيرة للطالب الجامعي بشكل عام، فإنها تزداد أهمية لطلاب الرياضيات حيث طبيعة مادة الرياضيات ومحتواها العلمي الذي

يختلف عما سواه في العلوم الأخرى، فهو على سبيل المثال لا الحصر يتطلب التعامل مع المسائل والمشكلات الرياضية واختيار الاستراتيجية المناسبة لحل المشكلة الرياضية، وتقديم الأدلة والبراهين لإثبات صحة النظريات والادعاءات، وفرض الفرضيات واختبار صحتها، واستخدام أساليب وأنواع التفكير المختلفة، وهو ما يؤكده شحاته (٢٠١٧) بأن طبيعة الرياضيات تواكب التطورات التكنولوجية والمعرفية المتلاحقة، وهو ما ألقى بظلاله على طريقة تعلمها لتصبح أكثر ارتباطاً بالتواصل والتفكير المرن في المناقشات والمحادثات مع الآخرين، والقدرة على الاستنتاج والاستنباط والتنبؤ بحلول المشكلات المختلفة، إضافةً إلى ذلك فإن أحد المداخل الحديثة في تعليم الرياضيات هو مدخل ستيم STEM الذي يركز على أن يكون التعلم ابتكارياً من خلال متعلمين قادرين على الاستكشاف والاستقصاء وحل المشكلات، متحلين بدافعية داخلية للتعلم لمواجهة التحديات بقدرٍ عالٍ من المرونة الفكرية (Edward,2015)، والفرد ذو المعرفة الرياضية العميقة يُظهر بوضوح قدرته على الربط بين الأفكار الجديدة والنتائج المحتملة غير المتوقعة، وتفسير الظواهر الرياضية بدقة، وتوليد بدائل عديدة تعبر عن حلول غير تقليدية للمشكلات الرياضية، مع قدرة على تصور نتائج معينة استناداً إلى معطيات معينة، وإضافة تفاصيل جديدة للفكرة الرياضية، وتحليل وتقويم المعرفة الرياضية الجديدة وتطبيقها في سياقات جديدة غير مألوفة (MacFarlane, Markwell, ؛Ke & Xie,2014 & Date-Huxtable ,2006)، وهذه القدرات والمهارات تتناغم ومكونات اليقظة العقلية، فيمكن تعلم الرياضيات واكتساب تلك القدرات والمهارات من خلال المبادئ والسلوكيات الخاصة باليقظة العقلية التي تمكن المتعلمين من المرونة الفكرية، وتحسّن قدراتهم العقلية ومهاراتهم في التفكير وحل المسائل والمشكلات الرياضية،

والتعبير عن أفكارهم الرياضية، وتحمل مسؤولية تعلمهم، واحترم آراء الآخرين والتعاون معهم وتجنب الاندفاع في العمل والتأني والمرونة (Sternberg,2010؛ محمود،٢٠١٨؛ أحمد،٢٠٢٢)، وبالتالي فإن اليقظة العقلية تعزز القوة الرياضية لدى الطالب والتي بدورها تمثل هدفاً رئيساً في تعلم الرياضيات كما أشار إلى ذلك المركز الوطني للإحصاء التربوي National Center for Education (NCES,2002) Statistics، لاسيما وقد ثبت بالفعل أن اليقظة العقلية لها علاقة بالتحصيل الأكاديمي Hermana & Suganda (2021)و Franco, Manas, Cangas, & Gallego (2011)، حيث توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية والتحصيل الدراسي في الرياضيات (الشهراني والوليدي ٢٠٢٢؛ علا،٢٠٢٠؛ صالح ٢٠١٧؛ Teodorczuk ,2013)، وعليه يمكن القول إن اليقظة العقلية يمكن أن تساعد طلاب الرياضيات على اكتساب المعارف والمهارات الرياضية اللازمة وأساليب التفكير السليمة، خاصة وأن هناك إجماعًا تقريباً على صعوبة المحتوى الرياضي، وتدني مستوى تحصيل الطلاب في الرياضيات، وهذا ما تتفق عليه الدراسات السابقة في تعليم الرياضيات، فقد أشار (Griggs et al, 2013) إلى ارتباط الرياضيات بمشاعر القلق وانخفاض الكفاءة الذاتية والتي بدورها تؤثر على الإنجاز والنجاح في البيئات التعليمية، وهو ما أكده تقرير هيئة تقويم التعليم والتدريب (١٤٤٢) بأن نتائج مشاركة طلاب المملكة العربية السعودية في تيمز ٢٠١٩ تشير إلى افتقار الطلاب إلى المعرفة اللازمة التي تمكنهم من الوصول إلى المعيار الدولي المتقدم، كما أن متوسط أداء المملكة لم يتغير من الناحية الإحصائية خلال الفترة السابقة من ٢٠١١ إلى ٢٠١٩، ولذا فإن هذه الدراسة تسعى إلى تحديد مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب قسم الرياضيات بجامعة الطائف وعلاقتها بعدد من

المتغيرات خاصة وأن نتائج الدراسات حول مستوى اليقظة العقلية لدى الطلاب متفاوتة، فهو مستوى عالٍ لدى طلاب جامعة بابل (المعموري وعبد،٢٠١٨) وكذلك Hermana & Suganda (2021)، ومستوى متوسط لدى طالبات الطفولة المبكرة بجامعة أسيوط (محمد،٢٠٢٠)، ومنخفض لدى الجامعات اليمنية (الضبياني،٢٠٢١).

ومن جهة أخرى يولي التربويون اهتماماً بالغاً بأساليب تعلم الطلاب، إذ إنَّ لكل فرد أسلوب تعلم مختلف وفريد من نوعه، وقد يؤثر في تعلمه وأدائه Suskie, (٢٠٠٣)، ولهذه الأهمية فقد ظهرت العديد من النماذج التي حاولت تفسير كيفية تعامل الفرد مع المعلومات التي يستقبلها وطريقة معالجتها، ومن أشهر تلك النماذج نموذج كولب Kolp، ونموذج مكارثي McCarthy، ونموذج بيجز Biggs وغيرها من النماذج التي يزخر بها الأدب التربوي، وقد دلت العديد من الدراسات على وجود علاقة دالة إحصائياً بين أسلوب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات (Marantika ,2022 ; Ocampo, Mobo & Cutillas ,2023)، ويرى (Chen et al., 2018) أن أساليب التعلم أحد العوامل التي يمكن أن تؤثر على نتائج التعلم، ولذا فإن معرفة أنماط التعلم تساعد المتعلمين على أن يكونوا أكثر فعالية وإنجازاً (Baykan & Nacar, 2007)، ونظراً لتلك الأهمية لأساليب التعلم والتي ربما لا يدركها طلاب الرياضيات، فقد يكون من المناسب معرفة علاقتها باليقظة العقلية، وهو ما تسعى إليه أيضاً الدراسة الحالية، خاصة وأن مناهج الرياضيات في التعليم الجامعي تتعمق في فروع الرياضيات وحقولها بشكل كبير وتستخدم مراجع علمية مكتوبة بلغة أكاديمية متقدمة، وتختلف كلياً عن مناهج الرياضيات في التعليم العام التي تُبنى وفق أسس ومعايير تراعي التنوع والاختلافات والفروقات الفردية بين الطلاب وأنماط تعلمهم.

مشكلة الدراسة:

يعدُّ مفهوم اليقظة العقلية من المفاهيم التي ارتبطت بالمجال النفسي ودخلت حديثاً في مجال التعليم، وقد ازدادت شعبية هذا المفهوم في السنوات الأخيرة، ويدل على ذلك حداثة الدراسات التي تناولته، ويرى Davidson & Kaszniak (2015) أنه بالرغم من التقدم الجيد الذي تم إحرازه في العقد الماضي إلا إن هذا المجال لا يزال في بداياته، وما زالت بعض الجوانب تحتاج معالجة، ويؤكد Ahmed et al.(2017) الحاجة إلى مزيدٍ من الأبحاث التي تقيّم بشكل مباشر تأثيرات اليقظة العقلية في الرياضيات، وأن البحث في هذا الجانب غير مكتمل، وهو ما دعا به بعض الباحثين بضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول هذا المجال (عبد المطلب وخريبه،٢٠٢٠) و (Hermana & Suganda ,2021: Harris & Bostain ,2021; Sesker et al., ٢٠١٦) خاصة وأن البعض أصبح رهيناً للعادات والروتين ولا يستطيعون كسر هذا الاستقرار والاستجابة لعالم ديناميكي بأساليب جديدة (Hoy, Gage & Tarter, ٢٠٠٦)، ويتضح هذا جلياً في مجال التعليم وهو ما أكده Langer & Moldoveanu (٢٠٠٠) بأن التعليم يزخر باللامبالاة أو الغفلة، وهذا يدعم ملاحظات الباحث المباشرة من خلال عمله كمحاضر في تعليم الرياضيات ورئيس لقسمين علميين ووكيل للكلية الجامعية بالخرمة في فترة سابقة، والتي يؤكدها أيضاً شكاوى أعضاء هيئة التدريس بالكلية وبقسم الرياضيات بشكل خاص من قلة التركيز والانتباه لدى الطلاب والذي انعكس على أدائهم في الاختبارات، واستعجالهم في اتخاذ بعض القرارات الأكاديمية كالانسحاب من المقرر، والتحويل من قسم إلى آخر بلا مبررات مقنعة، أو ما يدل على أن هناك تأنيًّا في التفكير واتخاذ القرار، مما يتعارض مع مفهوم اليقظة العقلية والوعي التام، خاصة وأن هناك بعض المؤشرات التي تؤكد وجود بعض المؤثرات على الانتباه والتركيز لدى طلاب الجامعة كمواقع ووسائل

التواصل الاجتماعي Febrianti, Herawati & Hanifah (2022) ومنصور(٢٠٢٣) في ظل بعض الإحصاءات التي تؤكد تصدر المملكة لقائمة الترتيب عالمياً في بعض مواقع التواصل الاجتماعي، بالإضافة إلى أن معظم مستخدميها من الفئة العمرية ١٨ عاماً فما فوق (منصور،٢٠٢٣)، وهذا ما قد يزيد الأمر تعقيداً ويلقي بظلاله على قدرة الطلاب على التركيز والانتباه، لذا وتأسيساً على ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتحدد بالأسئلة التالية:

- ما مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب قسم الرياضيات بجامعة الطائف؟
- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١ ≥∝) بين مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب قسم الرياضيات بجامعة الطائف وأساليب تعلمهم؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١ ≥∝) في مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب قسم الرياضيات بجامعة الطائف تبعاً للمتغيرات (المعدل الأكاديمي، النوع الاجتماعي، السنة الدراسية، درجة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي)؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب قسم الرياضيات بجامعة الطائف.
- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين اليقظة العقلية لدى طلاب قسم الرياضيات بجامعة الطائف وأساليب تعلمهم.
- الكشف عن الفروق في مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب قسم الرياضيات بجامعة الطائف تبعاً لمتغيرات (المعدل الأكاديمي، النوع الاجتماعي، السنة الدراسية، درجة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي).

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوعها الذي يعد من الموضوعات الحديثة في الأدب التربوي، وتوصي العديد من الدراسات بإجراء المزيد من البحث حوله، خاصة في ظل نقص الدراسات العربية في هذا المجال وتحديداً في مجال تعليم وتعلم الرياضيات.
- قد تسهم الدارسة الحالية في دفع عجلة البحث العلمي من خلال التوسع في البحث حول مجال اليقظة العقلية لابتكار مقاييس واستراتيجيات جديدة لتنمية اليقظة العقلية لدى الأفراد.
- قد تكشف نتائج الدراسة الحالية عن بعض العوامل المؤثرة في اليقظة العقلية والتي يمكن استثمارها لتنمية اليقظة العقلية لدى المتعلمين.
- قد توفر نتائج الدراسة الحالية فهماً أفضل للمختصين حول بعض القضايا التربوية والفكرية التي تتعلق بالتحصيل الدراسي بشكل عام، والانضباط، وقدرات الطلاب، والأمن الفكري، وغيرها.
- قد تفيد هذه الدراسة في لفت انتباه الجهات المعنية في وزارة التعليم إلى تنمية مهارات الطلاب والمعلمين في مجال اليقظة العقلية مما ينعكس إيجاباً على تحسين مهاراتهم في التفكير الناقد واتخاذ القرارات لاسيما في هذا الوقت الذي يواجهون فيه تيارات فكرية مختلفة ومعلومات مختلطة تتطلب منهم حسن التعامل معها.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- تعد الدراسة الحالية مهمة من الناحية التطبيقية في مجال تعلم وتعليم الرياضيات؛ إذ ترتكز اليقظة العقلية على الانتباه والوعي وترتبط بالقدرات العقلية للطلاب،

وتتأثر بقدراتهم وتوقعاتهم الشخصية ودافعيتهم وقدراتهم على التخطيط والإنجاز، وترفع من مستوى المرونة الذهنية لديهم (الهاشم،٢٠١٧)، وعليه فإن العمل على تنميتها يعني تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وحل المشكلات ومهارات التحليل والتقويم وكذلك مهارات التنظيم الذاتي لديهم، إذ تعد جميع هذه المهارات من المتطلبات الأساسية في تعليم الرياضيات.

- قد تتيح نتائج الدراسة الحالية معرفة نوع واتجاه العلاقة بين متغيراتها وتأثيراتها على تعلم الطلاب للرياضيات واتجاهاتهم نحوها مما يسهم في اقتراح الطرق المناسبة لتوجيههم وإرشادهم تربوياً وأكاديمياً وفكرياً.
- قد تتيح نتائج الدراسة الحالية إمكانية التنبؤ بمستويات التحصيل الأكاديمي في مجال الرياضيات من خلال مستوى اليقظة العقلية للطلاب، مما يوفر بيانات ثرية للمسؤولين للتخطيط المسبق لبرامج تعليمية وإرشادية لتعزيز تقدم الطلاب أو للتغلب على الصعوبات التعليمية التي قد تواجههم في دراسة مقررات الرياضيات.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة بالحدود التالية:

- طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي ١٤٤٣/١٤٤٤هـ.
- طبقت الدراسة في محافظة الطائف والمناطق الإدارية التابعة لها، وهي الخرمة وتربة ورنية.
- شملت الدراسة جميع طلاب وطالبات جامعة الطائف في المقر الرئيس والفروع التابعة لها.
- اقتصرت الدراسة على متغيرات اليقظة العقلية (البحث عن الجديد -الاندماج – إنتاج الجديد – المرونة) وأساليب التعلم (السطحي- العميق) والنوع (طلاب-

طالبات) والمعدل التراكمي(ممتاز-جيدجداً-جيد) ودرجة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي (بدرجة قليلة-بدرجة متوسطة-بدرجة كبيرة).

مصطلحات الدراسة:

اليقظة العقلية: ويقصد بها في الدراسة الحالية: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس اليقظة العقلية في ضوء نظرية "لانجر" Langer لـ (عبدالمطلب وخريبه،٢٠٢٠).

أسلوب التعلم: ويقصد به في الدراسة الحالية: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس أساليب التعلم السطحي والعميق لبيجز وزملائه (Biggs et al.,2001).

الإطار النظري للدراسة:

اليقظة العقلية:

تناولت العديد من مصادر الأدب التربوي مفهوم اليقظة العقلية، وجميعها تقريباً تشترك في أنَّ المقصود بها هو قدرة الفرد على التركيز التام في الوقت الحاضر بدون أي حكم مسبق، حيث يمكن تعريفها بأنها الوعي التام والانتباه إلى اللحظة الحالية دون تحيزات وفحص عمليات الإدراك بعناية (Giluk, 2009)، وتعرف أيضاً بأنها عملية إيلاء الأفراد اهتمامهم بشكل هادف وبدون إصدار أحكام للأحداث الداخلية والخارجية التي تحدث في تلك اللحظة والتعامل مع عواطفهم وأفكارهم وسلوكياتهم وحواسهم في الوقت الحاضر بقبول (Bishop et al., 2004)، ويعرفها صالح (٢٠١٧) بأنها: "ممارسة وإعطاء كامل الانتباه بقلب مفتوح جسدياً وعقلياً إلى كل ما يحدث على الفور في اللحظة الآنية داخلنا وحولنا"(ص٤٦٠)، وتعرفها لانجر (Langer(2000 بأنها "حالة ذهنية ننخرط فيها بنشاط في اللحظة

الحالية ونلاحظ أشياء جديدة ضمن السياق" (ص٢٢٠)، وقد فسرت لانجر مقصدها من مفهوم اليقظة العقلية، بأن الإنسان في حالة عدم اليقظة يتصرف كالآلات المبرمجة ويكون سلوكه خاضعاً للروتين الذي اعتاد عليه في الماضي بعكس اليقظة العقلية التي تساعده على إضفاء علامة فارقة وملاحظات جديدة.

وتعد اليقظة العقلية من المهارات المهمة التي ينبغي أن يكتسبها طلاب الجامعة لما لها من دور كبير في تنمية قدراتهم على تركيز الانتباه خاصة في الأنشطة الدراسية وتحسين تحصيلهم الدراسي من خلال الانفتاح على المعلومات الجديدة، وبناء تعلم أفضل (محمود وعيسى،٢٠٢٠)، بالإضافة إلى ذلك فقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية وفوائد اليقظة العقلية، فهي تتيح للأفراد التساؤل باستمرار عن الطريقة التي يفسرون بها المواقف، واكتساب وجهات النظر التي تؤدي إلى تطوير التقييمات المناسبة للمواقف مما يسمح لهم بتجاوز تجاربهم السابقة والبحث عن الحلول المناسبة (Fiol & O'Connor, 2003)، والتي بدورها تسمح بفهم الآخرين والواقع بشكلٍ أفضل (Teasdal & Chaskolsan, 2011)، كما تساعد الأشخاص على تقليل أفكارهم ومشاعرهم السلبية (Gilbert,2005)، وتشجع الأفراد على التفاعل مع الضغوطات الخارجية بعيداً عن العاطفة (Arch & Craske,2010)، وتمكّن الطلاب من الاستعداد للتعلم، وتعزيز نتائج التعلم من خلال لفت الانتباه والتركيز أثناء التعلم، بالإضافة إلى إنها تساعد في تقليل تأثير قلق الاختبار والتوتر (Yamada & Victor,2012; Watts,2014) ، وتعزيز مهارات إدارة الوقت Long & Barrall (2017)، وتؤكد مراجعة التحليل البعدي لدراسات اليقظة الذهنية التي أجراها إربي ولورمان (Erbe & Lohromann, ٢٠١٥) نتائج مهمة حيث يمكن أن تقلّل اليقظة العقلية من الاكتئاب والقلق

والتوتر لدى المراهقين، وكذلك تنظيم العواطف والصحة العامة بالإضافة إلى تحسّن كبير في الأداء الأكاديمي، كما أشار Lueke and Lueke(2019) إلى تأثيرات اليقظة العقلية على الذاكرة والتعلم، حيث تعمل على زيادة قدرة الذاكرة العاملة من خلال تحسين مستويات الترميز، وبالتالي يمكن تحسين درجات الاختبارات، كما يمكن للأفراد الاستجابة بمرونة للتغيرات والمتطلبات في بيئتهم (Miller et al,2000) ، كما تسهم اليقظة العقلية في جانبٍ يعدُّ مهماً في هذا العصر وأحد مهاراته الضرورية ويتمثل فيما ذكره عيسى (٢٠٢٠) وهو زيادة وعي الطلاب بأهمية القدرات والمهارات الحاسمة، مثل التفكير الناقد وحل المشكلات والمرونة والتفاعل والتكيف مع البيئة الأكاديمية، بالإضافة إلى ذلك فإن يقظة ووعي الأفراد تنعكس على مجتمعاتهم كما أشار إلى ذلك (Hoy, Tarter & Gage,2006).

أبعاد اليقظة العقلية:

نظراً للاهتمام الكبير باليقظة العقلية فقد كانت هناك العديد من المحاولات لقياس اليقظة العقلية والتي تتقارب إلى حدٍ ما، إلا إنها تختلف من حيث عدد مكوناتها وأبعادها، كمقياس كنتاكي لمهارات اليقظة العقلية لـ Baer, Smith & Allen (٢٠٠٤) والذي يقوم على أربعة أبعاد هي الملاحظة والوصف والتصرف بوعي والتقبل بدون حكم، ومقياس تورنتو Lau, et. al(2006) ويقوم على بعدين الفضول، وعدم التمركز، ومقياس فيلادلفيا Cardaciotto, Herbert, Forman, Moitra, & Farrow(2008) ويقوم على بعدين أيضاً الوعي والتقبل، ومقياس اليقظة العقلية ذي الأوجه الخمسة لـ (Baer, et al., 2008)، بالإضافة إلى المقياس الذي تم الاعتماد عليه في الدراسة الحالية، وهو مقياس لانجر (Langer,1989)، والذي يعتمد على أربعة أبعاد، ويتميز بأنه أكثر اتساقاً داخل السياقات الاجتماعية

من بقية المقاييس Pirson, Langer, Bodner & Zilcha-Mano (2012)، بالإضافة إلى ذلك، فإن جميع النماذج اللاحقة بعد ذلك انطلقت من الأساس النظري لنظرية لانجر في اليقظة العقلية (عبدالمطلب وخريبه،٢٠٢٠)، ويتكون مقياس لانجر من أربعة أبعاد:

- السعي نحو الجديد: ويعني درجة تطوير الفرد للأفكار الجديدة، وطريقته في النظر للأشياء.
- الاندماج: ويعني درجة انشغال الفرد أو استغراقه في موقف معين.
- إنتاج الجديد: ويعني مدى استكشاف الفرد للمثيرات الجديدة، وانشغاله فيها.
- المرونة: وتعني إمكانية تحليل الموقف من أكثر من منظور واحد، وتحديد قيمة وأهمية كل منظور. (عبدالمطلب وخريبه،٢٠٢٠؛ المعموري وعبد،٢٠١٨؛ عبدالله،٢٠١٣؛ Langer & Moldoveanu ; Haigh, Moore, Kashdan & Fresco ,2011 (٢٠٠٠) ; (Langer ,1989

أساليب التعلم:

من الثابت أن الأفراد يختلفون في خصائصهم وقدراتهم المعرفية والنفسية، وقد ورد في القرآن الكريم والسنة النبوية ما يدل على ذلك كقوله تعالى: (نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَن نَشَاءُ وَفَوْقَ كُلُّ ذِي عِلْمٍ عَلِيم)، وفي قوله عليه الصلاة والسلام: (حدثوا الناس بما يعقلون) مما يدل على أن البشر يتفاوتون في أفهامهم وطريقة استقبالهم ومعالجتهم للمعلومات، وهذا ما يشير إلى مفهوم أسلوب التعلم، وتكاد تتفق مصادر الأدب التربوي على أنَّ أساليب التعلم يقصد بها الطرق المفضلة لدى المتعلمين في معالجة المعلومات، ولعل أشهر وأيسر وصف لأساليب التعلم ومنه اشتقت معظم التعريفات هو ما ذكره كولب Kolb(1984) بأن أساليب التعلم هي الطريقة التي يفضلها الأفراد لتلقي المعلومات ومعالجتها شخصياً

(Marantika,2022)، ويؤكد علماء النفس التربوي بأن كل فرد لديه أسلوب تعليمي مختلف وفريد من نوعه(2023) Türker & Bostancı ، وقد تؤثر على أدائهم ونتائج تعلمهم كما تؤكد ذلك العديد من المصادر (,Ocampo, Mobo; 2023, Cutillas ,Marantika,2022) ، ولذلك نالت أساليب التعلم اهتماماً كبيراً وملحوظاً في ميدان علم النفس وظهرت العديد من النماذج التي تفسر عملية اكتساب الطلاب للمعلومات، وبالتالي كيفية التعلم كنموذج كولب، ونموذج مكارثي، ونموذج مارتون وسالجو، ونموذج بيجز Biggs وهو ما ستعتمده الدراسة الحالية.

نظرية بيجز لأساليب التعلم:

توصل بيجز في نظريته إلى أن هناك ثلاثة أساليب للتعلم هي: أسلوب التعلم السطحي، وأسلوب التعلم العميق، وأسلوب التعلم التحصيلي، ولكل منهم عنصران هما دافع واستراتيجية، وباتحاد هذين العنصرين يتكون أسلوب التعلم، وتتضمن النظرية ثلاث مراحل، وهي المدخلات والعمليات والمخرجات، حيث تتعلق مرحلة المدخلات بالخبرة السابقة والقدرات وأساليب التعلم، في حين مرحلة العمليات تتعلق بالسياق التدريسي وبيئة التعلم كطرق التدريس والتقييم والمناخ والإجراءات المؤسسية، وتتفاعل هذه العوامل مع بعضها لتحدد استراتيجية الطالب وأسلوبه في التعلم ومن ثم تحدد المخرجات (الددو،٢٠٢٠؛ صالح،٢٠١٧: عبدالمطلب وخريبه،٢٠٢٠؛ المبيحسية،٢٠١٤)، وقد أعد بيجز Biggs أداة لتطبيق نظريته ومرت في أكثر من مرحلة، بدايةً بإعداده لاستبانة عمليات الدراسة SPQ وتتكون من ٤٢ فقرة لقياس أساليب التعلم الثلاثة (السطحي والعميق والتحصيلي)، ثم عاد وطورها لتتكون من ٣٦ فقرة، وأخيراً قام مع آخرين بتطوير

الاستبانة وتنقيحها لتكون بصورة نهائية وأطلق عليها استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين وأسماها R-SPQ-2F لتقيس أسلوبي التعلم السطحي والعميق وتتكون من ٢٠ فقرة، وأشار فيها إلى أنها تتمتع بموثوقية عالية وبخصائص سيكومترية جيدة جداً، بالإضافة إلى قلة فقراتها وسهولة استخدامها، ومؤشراتها أكثر صلة بالفصول الدراسية، وبالتالي فهي مناسبة جداً لاستخدام المعلمين والأساتذة في تدريسهم (Biggs et al., (2000، وفيما يلي تعريف كل من أسلوبي التعلم لبيجز، وهما:

أسلوب التعلم السطحي: ويعتمد على الدافعية الخارجية والخوف من الفشل، ويعتقد الطالب من خلال هذا الأسلوب أن التعليم الصفي هو الطريق لغايات أخرى أهمها الحصول على وظيفة، وهدفهم الأساسي إنجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال الحفظ والتذكر واسترجاع المحتوى ذي الصلة بالاختبار.

أسلوب التعلم العميق: ويعتمد على الدافعية الداخلية، والطالب من خلال هذا الأسلوب لديه الفهم الحقيقي لمادة التعلم واستيعابها وإدراك أهميتها المهنية، والقدرة على التفسير والتحليل والتلخيص، والربط بين الخبرات وتكاملها، ويوظفونها في حياتهم اليومية، ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة.

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات موضوع اليقظة العقلية في مجالات متعددة، ومن الدراسات التي تناولت اليقظة العقلية في تعليم الرياضيات دراسة علي (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية ومستوى التحصيل واتجاه تلاميذ

المرحلة الابتدائية نحو الرياضيات، وبلغت عينة الدراسة ١٠٠ تلميذة بالصف الخامس بالكويت، واستخدم مقياس اليقظة العقلية ومقياس الاتجاهات واختبار تحصيلي، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين اليقظة العقلية والتحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة أحمد (٢٠٢٢) إلى قياس فاعلية نظام تدريسي مقترح قائم على بعض المنصات الإلكترونية في تنمية التحصيل في الرياضيات باللغة الإنجليزية والتفكير الإيجابي واليقظة العقلية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وبلغت عينة الدراسة من ٤٠ تلميذاً وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتم استخدام اختبار التحصيل ومقياس اليقظة العقلية في الرياضيات باللغة الإنجليزية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي، ومقياس اليقظة العقلية لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة فاوي والهاجري (٢٠٢١) إلى التعرف على فاعلية التعلم الخبراتي في تدريس الرياضيات لتنمية عمق المعرفة الرياضية وتحسين اليقظة العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ تلميذاً وتلميذة من مدرستي الجيل الصاعد وأبي بكر بمحافظة قنا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين عدد كل منهما ٣٠ تلميذاً وتلميذة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية في عمق المعرفة الرياضية ككل ومستوياته المعرفية وكذلك في مقياس اليقظة العقلية.

كما سعت بعض الدراسات إلى الكشف عن علاقة اليقظة العقلية ببعض المتغيرات، فقد هدفت دراسة عبدالله (٢٠٢٣) إلى التعرف على الفروق بين طالبات جامعة القصيم مرتفعي ومنخفضي التفكير الإيجابي في اليقظة العقلية والطموح

الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من ٣١٧ طالبة، وتم استخدام مقياس اليقظة العقلية، والطموح الأكاديمي والتفكير الإيجابي، وأظهرت الدراسة أن طالبات الجامعة يتمتعن بمستوى مرتفع في التفكير الإيجابي والطموح الأكاديمي ومتوسط في اليقظة العقلية، وفي نفس السياق تقريباً سعت دراسة بن خليفة (٢٠٢٣) إلى بحث العلاقة بين الطموح الأكاديمي واليقظة العقلية لدى طالبات جامعة غليزان، واستخدمت الباحثة مقياس اليقظة العقلية من إعدادها ومقياس الطموح الأكاديمي لـ(جبر،٢٠١٢)، وبلغت عينة الدراسة ٢٢٤ طالباً وطالبة، وأظهرت الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين الطموح الأكاديمي واليقظة العقلية، وأن مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة كان متوسطاً.

أما دراسة ناجواني (٢٠١٩) التي طبقت على عينة مكونة من ٦٠٠ طالبٍ وطالبة من طلبة التعليم ما بعد الأساسي في محافظة مسقط بعمان، واستخدمت مقياس كنتاكي لليقظة العقلية، فقد توصلت إلى أن مستوى اليقظة العقلية كان متوسطاً لدى أفراد الدراسة، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس والصف الدراسي والعمر، والمستوى التحصيلي.

وتوصلت دراسة الحارثي (٢٠١٩) التي طبقت على ٢٨٤ طالباً من طلاب الكلية التقنية بمحافظة بيشة إلى أن درجة اليقظة العقلية وكذلك أعراض القلق كانت بدرجة متوسطة لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة الضبياني(٢٠٢١) إلى التعرف على مستوى اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعات اليمنية، وتكونت عينة الدراسة من ٧٧٥ طالباً وطالبة من جامعتي صنعاء وذمار، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية كانتا بدرجة منخفضة لدى عينة الدراسة، كما أظهرت وجود علاقة

طردية بين اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد الدراسة تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي.

وسعت دراسة المعموري وعبد (٢٠١٨) للتعرف على مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة جامعة بابل وإذا ما كانت هناك فروق في اليقظة العقلية وفقاً للجنس والتخصص، وقد تم استخدام مقياس اليقظة العقلية للانجر، وبلغت عينة الدراسة ٦٠٠ طالبٍ وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة امتلاك أفراد الدراسة مستوى عالٍ من اليقظة العقلية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب وفقاً لجنسهم وتخصصاتهم.

وهدفت دراسة الشهراني والوليدي (٢٠٢٢) إلى التعرف على علاقة اليقظة العقلية بالمرونة النفسية والإنجاز الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة أحد رفيدة، وبلغت عينة الدراسة ٣٥٠ طالبة، وتم استخدام مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية، ومقياس المرونة النفسية لكونورد وديفيدسون، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية، وكذلك بين اليقظة العقلية والإنجاز الأكاديمي في بعدي (الوصف والتصرف الواعي وعدم الحكم على الخبرات الداخلية)، وعدم وجود علاقة دالة إحصائياً في بعدي (الملاحظة وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية)، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بالمرونة النفسية والإنجاز الأكاديمي من خلال اليقظة العقلية.

وهدفت Hermana & Suganda(2021) إلى معرفة العلاقة بين اليقظة الذهنية لدى المعلمين قبل الخدمة والكفاءة الاجتماعية والانفعالية والتحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من ٦٨ طالبًا في تخصص اللغة الانجليزية بكلية تدريب وتعليم المعلمين بإحدى الجامعات في جنوب سومطرة بإندونيسيا، وتم استخدام مقياس

اليقظة الذهنية ذي الجوانب الخمسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أفراد الدراسة يتمتعون بمستوى عالٍ من اليقظة الذهنية والكفاءة العاطفية الاجتماعية، وأن هناك علاقة ضعيفة اليقظة الذهنية والتحصيل الأكاديمي، واليقظة الذهنية والكفاءة العاطفية الاجتماعية تجاه التحصيل الأكاديمي.

وسعت دراسة عبدالمطلب وخريبه (٢٠٢٠) إلى الكشف عن درجة توافر اليقظة العقلية في ضوء نظرية لانجر لدى طلبة جامعة الزقازيق، والتعرف على الفروق في اليقظة العقلية تبعاً لاختلاف كل من الجنس والاتجاه نحو التخصص وأسلوب التعلم ونوع الاختبار التحريري المفضل، وتكونت عينة الدراسة من ٥٧٥ طالباً وطالبة بالكليات النظرية والتطبيقية بالجامعة، وأظهرت الدراسة توافر اليقظة العقلية ومكوناتها بدرجة متوسطة لدى أفراد الدراسة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في جميع مكونات اليقظة تبعاً للجنس أو الاتجاه نحو التخصص في بعض المكونات، في حين وجدت فروق دالة إحصائياً في مكوني إنتاج الجديد والاندماج تبعاً لاختلاف التوجه نحو التخصص لصالح الاتجاه الإيجابي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مكونات اليقظة العقلية تعود لاختلاف أسلوب التعلم ماعدا مكون إنتاج الجديد وذلك لصالح الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق.

كما هدفت دراسة بوبلال(٢٠٢٠) إلى التعرف على مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، وتكونت عينة الدراسة من ٣٠٠ طالبٍ وطالبة، وتم استخدام مقياس اليقظة العقلية لـ(عبدالله،٢٠١٣) وأساليب التعلم لـ(خزام،٢٠١٥)، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى اليقظة العقلية بدرجة متوسطة لدى أفراد الدراسة، وأن الأسلوب السائد هو التعلم السطحي، وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في اليقظة العقلية تعزى لمتغير

الجنس والتخصص والمستوى والتفاعل بينهم، وكذلك عدم وجود فروق في أساليب التعلم تبعاً للمتغيرات نفسها.

وهدفت دراسة صالح(٢٠١٧) إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أسوان، والكشف عن الفروق بين أبعاد اليقظة وأسلوبي التعلم تبعاً للنوع والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من ٣٢٠ طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية، واستخدم مقياس كنتاكي لليقظة العقلية ومقياس بيجز لأسلوب التعلم، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية وأسلوب التعلم والتحصيل الأكاديمي، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في بعدي اليقظة (الملاحظة والوصف) والتعلم السطحي لصالح الطالبات، وفي بعدي الوعي بالفعل والقبول دون حكم، والتعلم العميق لصالح الطلاب.

وسعت دراسة Teodorczuk(2013) للكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية والتحصيل الأكاديمي وتقييم الجودة التنبؤية لليقظة تجاه التحصيل الأكاديمي، وبلغت عينة الدراسة ٩٠٤ طلاب بقسم علم النفس في جامعة جوهانسبرغ، وتم استخدام مقياس الوعي الذهني ذي الأوجه الخمسة FFMQ؛ وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة هامة، ولكنها ضعيفة بين اليقظة الذهنية مع FCM، وكانت اليقظة الذهنية بمثابة مؤشر مهم للتحصيل الأكاديمي.

وهدفت دراسة محمد(٢٠٢٠) إلى التعرف على مستوى اليقظة العقلية لدى طالبات الطفولة المبكرة بجامعة أسيوط وعلاقتها بكل من دافعية الإنجاز وقلق الاختبار والمعدل التراكمي، وتكونت عينة الدراسة من ٢٢٠ طالبة، وتم استخدام مقاييس اليقظة العقلية والدافعية وقلق الاختبار وهي من إعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى أن طالبات الطفولة المبكرة يتمتعن بمستوى متوسط من اليقظة العقلية،

وتوجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين اليقظة العقلية ودافعية الإنجاز، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين اليقظة العقلية وقلق الاختبار، وعلاقة موجبة دالة إحصائياً بين اليقظة العقلية والمعدل التراكمي لدى الطالبات.

كما حاولت بعض الدراسات التحقق تجريبياً من فاعلية بعض المتغيرات في تنمية اليقظة الذهنية، كدراسة Essa(2023) التي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية التعلم الهجين في تنمية اليقظة العقلية وتعزيز التعلم المتعمق لدى عينة من طلبة جامعة دمنهور، وتكونت عينة البحث من ٣٥٠ طالباً جامعياً من التخصصات الإنسانية والعلمية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين متغيرات الدراسة بما في ذلك اليقظة العقلية، ومستويات كفايات التعلم العميق، والتعلم الهجين.

أما دراسة مرازيك وفرانكلين وفيليبس وبيرد وسكولر Mrazek, Franklin, Phillips, Baird & Schooler, (2013) فقد هدفت إلى تطبيق اليقظة الذهنية في الفصل الجامعي لمدة ١٠-٢٠ دقيقة يوميًا لمدة أسبوعين، بالإضافة إلى عشر دقائق خارج الفصل، وتم استخدام اختبار (GRE) المستخدم للقبول في الدراسات العليا في الولايات المتحدة وكندا قبل وبعد إدخال اليقظة الذهنية وبعد أسبوعين من ممارسة اليقظة الذهنية ارتفعت درجات المشاركين في اختبار المفردات وفهم القراءة بنسبة ٣٠% في المتوسط.

ومن خلال العرض السابق للدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية يمكن ملاحظة تنوع أهداف تلك الدراسات، فمنها ما يهدف إلى قياس مستوى اليقظة العقلية لدى عينة الدراسة كدراسة الشهراني والوليدي (٢٠٢٢)، والضبياني (٢٠٢١)، ومحمد(٢٠٢٠)، وعبدالمطلب وخريبه (٢٠٢٠)، وبوبلال (٢٠٢٠)،

وناجواني (٢٠١٩)، ودراسة الحارثي(٢٠١٩)، ومنها ما هدف للكشف عن علاقة اليقظة العقلية بعدد من المتغيرات، كالعلاقة بين اليقظة العقلية وأساليب التعلم كما في دراسة عبدالمطلب وخريبه (٢٠٢٠) ودراسة بوبلال (٢٠٢٠)، وصالح(٢٠١٧) أو العلاقة بين اليقظة العقلية والطموح الأكاديمي كما في دراسة عبدالله(٢٠٢٣) وخليفة(٢٠٢٣)، أو العلاقة بين اليقظة العقلية والتحصيل والإنجاز الأكاديمي والكفاءة الذاتية كدراسة Hermana & Suganda(2021) ودراسة Teodorczuk(2013) ، كما سعت بعض الدراسات للتحقق تجريبياً من أثر عدد من المتغيرات في تنمية اليقظة العقلية، كدراسة فاوي والهاجري(٢٠٢١) التي هدفت لمعرفة فاعلية التدريس الخبراتي في تنمية اليقظة العقلية، ودراسة Essa(2023) التي هدفت لمعرفة فاعلية التعليم الهجين في تنمية اليقظة العقلية، وهناك دراسات هدفت لمراجعة وتحليل الدراسات المتعلقة باليقظة العقلية كدراسة Ahmed, Trager, Rodwell, Foinding & Lopez (2017) ودراسة Reangsing, Trakooltorwong, Maneekunwong, Thepsaw& Oerther (2023) .

أما ما يتعلق بمنهجية الدراسات السابقة، فقد تنوعت ما بين المناهج الوصفية بأساليبها المسحية والارتباطية، والمناهج التجريبية، وبعضها اعتمدت على المناهج المختلطة والتي غالباً ما تكون في الدراسات الأجنبية كدراسة Kosa (2021)، كما تنوعت أدوات تلك الدراسات ما بين مقاييس من إعداد الباحث نفسه، ومقاييس معروفة ومقننة كمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية ومقياس فيلادلفيا، ومقياس كنتاكي ومقياس لانجر.

أما ما يتعلق بالنتائج، فقد كانت متباينة فيما يتعلق بدرجة توافر اليقظة العقلية حيث كانت مرتفعة في دراسة كل من Hermana & Suganda(2021) والمعموري وعبد(٢٠١٨)، ومتوسطة في دراسة كل من خليفة (٢٠٢٣) وناجواني(٢٠٢٣)

ومحمد(٢٠٢٠) والحارثي(٢٠١٩) وبوبلال (٢٠٢٠)، ومنخفضة في دراسة الضبياني(٢٠٢١)، كما أشارت جميع الدراسات التجريبية إلى فاعلية متغيراتها في تنمية اليقظة العقلية، وباستثناء دراسة صالح (٢٠١٧) فقد اتفقت الدراسات التي تناولت متغير الجنس بعدم وجود فروق في اليقظة العقلية تعزى للجنس كما في دراسة الضبياني (٢٠٢١) ومحمد(٢٠٢٠) وبوبلال(٢٠٢٠) وناجواني(٢٠١٩) والمعموري وعبد(٢٠١٨)، أما ما يتعلق بعلاقة اليقظة العقلية بالتحصيل والمعدل الأكاديمي فقد تباينت نتائج الدراسات حولها، فبعضها توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بينهما كدراسة علي (٢٠٢٢)، والشهراني والوليدي(٢٠٢٢)، وفاوي والهاجري(٢٠٢١)، وصالح(٢٠١٧)، Essa(2023)، و Mrazek, Franklin, Phillips, Baird & Schooler, (2013) ، وبعضها توصل إلى عدم وجود علاقة كدراسة ناجواني(٢٠١٩)، أو علاقة ضعيفة كدراسة Teodorczuk(2013) و Hermana & Suganda(2021).

تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في تناولهم لموضوع اليقظة العقلية، كما تتفق مع بعض الدراسات في منهجها المستخدم، وفي أدوات الدراسة، وفي تناولها لمتغيرات أسلوب التعلم والجنس والمعدل الأكاديمي كدراسة عبدالمطلب وخريبه(٢٠٢٠) وصالح(٢٠١٧)، لكن الدراسة الحالية تتميز باستهدافها لعينة الدراسة التي تمثلت في طلاب الرياضيات كأحد التخصصات الهامة جداً التي ذكر في منتدى التعليم العالي للأعمال (٢٠١١) أنها ضرورية لنمو المجتمع وتقدمه، كما تتميز الدراسة الحالية بتناولها لعدد من المتغيرات التي لم يتم التطرق إليها وهي السنة الدراسية وكذلك تناولها لأحد أهم المتغيرات ذات التأثير الكبير والمتنامي في هذا العصر، وهو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

منهجية الدراسة واجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبيه المسحي والارتباطي؛ لكونه المنهج الملائم لطبيعة الدراسة الحالية التي تتطلب التعرف على مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب قسم الرياضيات بجامعة الطائف، وتحديد العلاقة بين اليقظة العقلية وأساليب التعلم وعدد من المتغيرات الديموغرافية الأخرى.

مجتمع وعينة الدراسة

مجتمع الدراسة هو جميع طلاب وطالبات جامعة الطائف وفروعها، والذين بلغ عددهم حسب بيانات الجودة والاعتماد بقسم الرياضيات حتى نهاية العام الجامعي ١٤٤٣/١٤٤٤هـ، ٨٩٠ طالباً وطالبة.

وقد تم استخدام أسلوب الحصر الشامل إذ تم تعميم أداتي الدراسة على مجتمع الدراسة من خلال عمادة البحث العلمي بجامعة الطائف بشكل رسمي، وكذلك من خلال توجيه رؤساء الأقسام بمقار الجامعة الرئيس وفروعها، وقد بلغت نسبة الاسترجاع ٣٨% تقريباً، وبذلك أصبح عدد المشاركين ٣٣٤ طالباً وطالبة، وجدول (١) التالي يبين توزيع أفراد الدراسة حسب المتغيرات المحددة:

جدول (١): توزيع أفراد الدراسة تبعاً لمتغيرات (النوع والمعدل الأكاديمي والسنة الدراسية ودرجة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي)

النوع			المعدل الأكاديمي			السنة			درجة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي		
الفئة	ك	%	الفئة	ك	%	الفئة	ك	%	الفئة	ك	%
طلاب	131	39.3	ممتاز	76	22.8	١	31	9.2	كبيرة	146	43.7
طالبات	203	60.7	جيد جدا	157	47	٢	٤٥	13.5	متوسطة	165	49.4

6.9	23	قليلة	43.2	145	٣	30.2	101	جيد	-	-	-
-	-	-	33.8	113	٤	-	-	-	-	-	-
100	334	المجموع	100	334	المجموع	100	334	المجموع	100	334	المجموع

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس اليقظة العقلية

تم استخدام مقياس لانجر Langer لليقظة العقلية متعدد الأبعاد الذي أعاد صياغته عبدالمطلب وخريبه (٢٠٢٠) بعد الحصول على موافقة خطية لاستخدامه، ذلك لكون مقياس لانجر من أشهر المقاييس المستخدمة لليقظة العقلية، ويعد أكثرها وضوحاً من خلال مكوناتها الأربعة، وأكثرها توثيقاً في التراث النظري لعلم النفس، بالإضافة إلى أن بقية النماذج والتصورات النظرية اللاحقة انطلقت من الأساس النظري لها (عبدالمطلب وخريبه،٢٠٢٠) ويتكون المقياس من أربعة أبعاد: البحث عن الجديد، الاندماج، وإنتاج الجديد، والمرونة، ويتم الاستجابة عليها من خلال مقياس تفضيل خماسي يبدأ من (لا ينطبق نهائياً، لاينطبق، ينطبق إلى حدٍ ما، ينطبق، ينطبق تماماً) ويعطى الدرجات ٥,٤,٣,٢,١ على الترتيب، وجميع عبارات المقياس موجبة، وقد تم التحقق من صدق، وثبات المقياس على النحو التالي:

-تم التأكد من صدق المقياس من خلال مرحلتين حيث تم في المرحلة الأولى عرضه على عدد من المحكمين في قسم المناهج وطرق التدريس وعلم النفس والقياس والتقويم والذين بلغ عددهم ٦ محكمين للتأكد من وضوح عبارات المقياس وانتمائها لكل بعد تنتمي إليها، وملائمتها للبيئة المحلية، وفي المرحلة الثانية تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بعد تطبيقه على عينة استطلاعية عددها ٧٦ طالباً

وطالبة، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة مع البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك لكل بعد مع المقياس ككل، كما في الجدول (٢):

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه

البحث عن الجديد	رقم العبارة	1	13	14	17	20	21
	معامل الارتباط	٠,٦٧**	٠,٦٩**	٠,٨١**	٠,٨**	٠,٧٧**	٠,٧٨**
الاندماج	رقم العبارة	4	8	9	15	19	———
	معامل الارتباط	٠,٦**	٠,٨**	٠,٦٥**	٠,٧٤**	٠,٧٥**	———
إنتاج الجديد	رقم العبارة	2	6	10	18	———	———
	معامل الارتباط	٠,٤**	٠,٦٨**	٠,٧١**	٠,٥٦**	———	———
المرونة	رقم العبارة	3	5	7	11	12	16
	معامل الارتباط	٠,٦٦**	٠,٧٧**	٠,٧٦**	٠,٨**	٠,٧٥**	٠,٧٢**

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون لكل بعد مع الدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية

البعد	البحث عن الجديد	الاندماج	إنتاج الجديد	المرونة
معامل الارتباط	٠,٩١**	٠,٩٣**	٠,٨٣**	٠,٩٢**

ويتضح من الجدولين ٢، ٣ أن معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة مع البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معاملات الارتباط بين كل بعد والمقياس الكلي لليقظة العقلية، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ ≥∝، مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

-الثبات: تم حساب ثبات مقياس اليقظة العقلية من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، والجدول (٤) يوضح معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس، والمقياس ككل:

جدول (٤) معاملات الثبات لأبعاد مقياس اليقظة العقلية والمقياس ككل

البعد	البحث عن الجديد	الاندماج	إنتاج الجديد	المرونة	مقياس اليقظة العقلية الكلي
معامل الثبات	٠,٨٩**	٠,٨٦**	٠,٨٦**	٠,٨٨**	0.95

ويتضح من الجدول (٤) أن معاملات ألفا كرونباخ تراوحت ما بين ٠,٨٦ و٠,٩٥ وهي معاملات مرتفعة وتشير إلى أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات عال ويمكن الوثوق به لأغراض الدراسة الحالية.

ثانياً: مقياس أساليب التعلم:

تم استخدام مقياس بيجز وآخرون لأساليب التعلم (Biggs, et al.,2001) وهو ما يعرف باستبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين (R-SPQ-2F)، (أسلوب التعلم السطحي، أسلوب التعلم العميق)، وتتكون الاستبانة من ٢٠ عبارة، ١٠ عبارات لأسلوب التعلم السطحي، منها ٥ للدافعية السطحية، و٥ للاستراتيجيات السطحية، و١٠ عبارات لأسلوب التعلم العميق (٥ للدافعية العميقة و٥ للاستراتيجيات العميقة)، وتتم الاستجابة عليها من خلال مقياس تفضيل خماسي، ويبدأ من: لا ينطبق علي أبداً، ينطبق علي أحياناً، ينطبق علي نصف الحالات تقريباً، ينطبق علي كثيراً، ينطبق علي دائماً، وتعطى قيماً ٥,٤,٣,٢,١ على الترتيب في حالة العبارات الموجبة، والعكس تماماً في حالة العبارات السالبة، وقد تم التأكد من صدق وثبات المقياس كما يلي:

-الصدق: قام الباحث بترجمة المقياس من خلال أكاديميين متخصصين في الترجمة، ومضاهاة الترجمة بعدد من الدراسات التي ترجمت المقياس كدراسة عبدالمطلب وخريبه(٢٠٢٠)، وصالح (٢٠١٧) وخزام (٢٠١٥) والتي اتفقت جميعها في المحتوى، وقد تم عرض المقياس بعد ذلك على عدد من ٦ من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم وعلم النفس للتأكد من صياغة ووضوح عبارات المقياس بعد ترجمته، وفي ضوء مرئياتهم تم تعديل الاستجابات المحددة على

المقياس إلى الصياغة المألوفة عادة وهي: (لا ينطبق أبداً، لا ينطبق، ينطبق أحياناً، ينطبق غالباً، ينطبق تماماً). كما تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وتم في ضوء ذلك حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المقياس والمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك بين كل محور من محاور الاستبانة والاستبانة ككل كما يتضح في الجدولين (٥) و(٦):

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه

العبارة	3	4	7	8	11	12	15	16	19	20
الارتباط	٠,٦٣**	٠,٦٥**	٠,٦٧**	٠,٦٨**	٠,٦٤**	٠,٧٢**	٠,٦٧**	٠,٦٩**	٠,٦٤**	٠,٥٨**
العبارة	1	2	5	6	9	10	13	14	17	18
الارتباط	٠,٦٨**	٠,٧**	٠,٦١**	٠,٧**	٠,٦٨**	٠,٦٥**	٠,٧١**	٠,٧**	٠,٦٨**	٠,٧١**

جدول رقم (٦) معاملات ارتباط بيرسون لكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس

البعد	أسلوب التعلم السطحي	أسلوب التعلم العميق
الارتباط	٠,٩٣**	٠,٩٢٨**

ويتضح من الجدولين (٥) و(٦) أن معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة مع البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معاملات الارتباط بين كل بعد والمقياس الكلي لأساليب التعلم جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ ≥α، مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

-الثبات: تم حساب الثبات من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية، ويوضح جدول (٧) معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة، وكذلك معامل الثبات للاستبانة ككل:

جدول (٧) معاملات ألفا كرونباخ لأسلوبي التعلم السطحي والعميق ومقياس أساليب التعلم الكلي

البعد	أسلوب التعلم السطحي	أسلوب التعلم العميق	مقياس أسلوب التعلم الكلي
الارتباط	0.88	0.89	0.92

ويتضح من الجدول (٧) أن معاملات ألفا كرونباخ لأسلوبي التعلم والمقياس ككل تراوحت بين ٠,٨٨ و٠,٩٢ وتعد معاملات مرتفعة، مما يعني أن مقياس أساليب التعلم يتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الوثوق به لأغراض الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لتحقيق أهداف الدراسة: التكرارات- المتوسط الحسابي – الانحراف المعياري- اختبار (ت)T-test لعينتين مستقلتين – معامل ارتباط بيرسون- معامل ألفا كرونباخ – تحليل التباين الأحادي ANOVA – اختبار Dunnett C للمقارنات البعدية لعدم تحقق شرط التجانس.

إجراءات التطبيق الميداني للدراسة:

-اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية، وعينة الدراسة الأساسية من طلاب قسم الرياضيات بكلية العلوم بجامعة الطائف.

-تحديد أدوات الدراسة المستخدمة في الدراسة الحالية، والتأكد من صدقها وثباتها بعرضها على عدد من المحكمين ذوي الاختصاص، وتطبيقها على العينة الاستطلاعية، تمهيداً لإخراجها في صورتها النهائية.

-تطبيق أدوات الدراسة في صورتها النهائية بعد اتباع الإجراءات الرسمية للتطبيق من قبل الجامعة.

-جمع البيانات، ومعالجتها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS.

-صياغة النتائج وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

-تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة وكتابة خاتمة للدراسة.

طريقة تصحيح المقياس:

تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى اليقظة العقلية لأفراد الدراسة، وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية وفق المعيار الآتي:

المعيار	١ –	١,٨ –	٢,٦ –	٣,٤ –	٤,٢ – ٥
مستوى اليقظة العقلية	منخفض جداً.	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جداً

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب قسم الرياضيات بجامعة الطائف؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى اليقظة العقلية ككل ومكوناتها لدى طلاب قسم الرياضيات بجامعة الطائف كما يتضح من الجدول (٨) التالي:

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لليقظة العقلية وجميع مكوناتها لدى أفراد الدراسة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى اليقظة العقلية
1	البحث عن الجديد	2.27	0.87	منخفض
٢	الاندماج	2.21	0.86	منخفض
3	إنتاج الجديد	2.3	0.89	منخفض
٤	المرونة	2.2	0.88	منخفض
الدرجة الكلية لليقظة العقلية		2.25	0.83	منخفض

يتضح من جدول (٨) أن مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب قسم الرياضيات بجامعة الطائف جاء منخفضاً بشكل عام، إذ بلغ المتوسط الحسابي له (٢,٢٥) بانحراف معياري قدره (٠,٨٣)، وفيما يتعلق بمكونات اليقظة العقلية فقد جاءت أيضاً منخفضة وبمتوسطات حسابية متقاربة جداً، وهي على الترتيب: إنتاج الجديد

بمتوسط حسابي (٢,٣) ثم البحث عن الجديد بمتوسط حسابي (٢,٢٧) تليها المرونة بمتوسط حسابي (٢,٢) وأخيراً الاندماج بمتوسط حسابي (٢,٢١)، وقد يعود السبب في انخفاض مستوى اليقظة العقلية لدى أفراد الدراسة إلى عدد من الأسباب منها: أن الطلاب في هذه المرحلة يحملون هاجس المرحلة التالية في حياتهم التي تعقب المرحلة الجامعية وهي الانخراط في سوق العمل والتوظيف والذي يشهد حالياً منافسة قوية، وهذا الأمر قد يولد شعوراً بالقلق والتوتر لدى الطالب من عدم قدرته على الحصول على وظيفة مما يؤثر سلباً على حالته الذهنية، ناهيك عن القلق الناشئ والمتواتر لدى الطلاب بسبب ذلك الاعتقاد العام بصعوبة فهم الرياضيات والاتجاهات السلبية نحوها، وهذا بطبيعة الحال ينعكس على مستوى اليقظة العقلية لدى الفرد والتي في مفهومها الأساسي تعتمد على التركيز على اللحظة الحالية ومراقبة الأفكار والمشاعر بدون إصدار حكم كما تم الإشارة إلى ذلك في الإطار النظري، وهذا ما تؤكده النماذج النظرية المفسرة لليقظة العقلية كنموذج لانجر Langer(1989) ونموذج هاسكر(Hasker,2010) و (Brwen,2011) التي تفترض أن اليقظة العقلية قائمة على الانفتاح الذهني والوعي الذاتي بالخبرات في اللحظة الراهنة مع الشعور الواعي الهادف (محمد،٢٠٢١) وهذا يعني أن اليقظة العقلية في جوهرها تعتمد على الجانب النفسي بالإضافة إلى الجانب المعرفي للفرد، أيضاً قد يعود السبب في ذلك إلى أن الطلاب في هذه المرحلة التعليمية يُعدون في مرحلة التهيئة لسوق العمل وخوض غمار تحديات جديدة في التوظيف ويحتاجون إلى مزيد من الوقت والمرور في خبرات وتجارب تصقل تفكيرهم وشخصياتهم لذا يمكن أن يكون مستوى اليقظة لديهم منخفض خاصة وأن اليقظة العقلية كما تؤكد بعض المصادر ذلك (عبدالله،٢٠٢٣؛ محمد،٢٠٢٠؛ عبد المطلب وخريبه،٢٠٢٠) تُكتسب

من خلال المرور بالتجارب والتفاعل معها واكتساب الخبرات، أي أنها تتأثر بالعمر الزمني للفرد وكلما تقدم في العمر كلما ازداد خبرة وتكونت لديه رؤية واضحة حول واقعه ومحيطه الاجتماعي ومن ثم يكون أكثر توازناً وقدرة على إدارة ذاته وانفعالاته وتكيفاً مع الظروف المحيطة، كما لا يمكن إغفال جانب مهم أيضاً ومؤثر ويتمثل في استخدام الأجهزة المحمولة ومواقع التواصل الاجتماعي والتي أشار إليها تقرير الاتزان الرقمي وأكدت عدد من المصادر تأثيرها على الانتباه والتركيز Febrianti, Herawati & Hanifah (2022) ، ومنصور(٢٠٢٣)، كما يمكن أن يعود السبب أيضاً إلى بعض الضغوط التي يواجهها الطلاب في دراستهم الجامعية كالقلق من الاختبارات وزيادة العبء الأكاديمي في ظل تزايد المشتتات الداخلية والخارجية كما أكدت ذلك بعض الدراسات (الرواد وحمدي،٢٠١٤؛ خليفة،٢٠٢٣؛ محمود وعيسى،٢٠٢٠؛ عطا،٢٠٢١)، تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الضبياني(٢٠٢١) التي أظهرت توافر اليقظة العقلية بدرجة منخفضة لدى طلبة الجامعات اليمنية، كما تتفق جزئياً مع دراسة خليفة(٢٠٢٣) التي أشارت إلى توافر اليقظة العقلية بدرجة قريبة إلى المتوسط لدى طالبات جامعة غليزان، كما تختلف مع نتائج دراسة كل من (عبدالله،٢٠٢٣)، (ناجواني،٢٠١٩)، (الحارثي،٢٠١٩)، (محمد،٢٠٢٠)، (بوبلال،٢٠٢٠)، (العصافرة، ٢٠٢١)، (أنديجاني،٢٠٢٢) التي أظهرت توافر اليقظة العقلية بدرجة متوسطة لدى عيناتها، وتختلف كذلك مع دراسة (بهنساوي،٢٠٢٢)، Hermana & Suganda(2021 ، المعموري وعبد(٢٠١٨)، (عبدالله،٢٠٢٣) التي أظهرت توافر اليقظة العقلية بدرجة عالية لدى عيناتها.

السؤال الثاني: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ≥∝) (٠.٠٥ بين مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب قسم الرياضيات بجامعة الطائف وأساليب تعلمهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد الدراسة في مقياس اليقظة العقلية ودرجاتهم في مقياس أساليب التعلم، كما يظهر في الجدول (٩):

جدول (٩) معاملات الارتباط بين اليقظة العقلية ومكوناتها وأسلوبي التعلم (السطحي – العميق)

المتغير	أساليب التعلم	
اليقظة العقلية	التعلم السطحي	التعلم العميق
البحث عن الجديد	-٠,٥٢ **	0.78**
الاندماج	-٠,٤٤**	0.75**
إنتاج الجديد	-٠,٤٢**	0.77**
المرونة	-٠,٤٦**	0.8**
الدرجة الكلية	-٠,٥**	0.82**

يتضح من الجدول(٩) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ ≥∝ بين اليقظة العقلية بجميع مكوناتها وأسلوب التعلم العميق، كما توجد علاقة ارتباطية سالبة بين اليقظة العقلية بجميع مكوناتها وأسلوب التعلم السطحي، تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة صالح (٢٠١٧) ودراسة بوبلال(٢٠٢٠) اللتين توصلتا إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين اليقظة العقلية بجميع مكوناتها وأسلوبي التعلم العميق والسطحي، كما تتفق جزئياً مع دراسة عبدالمطلب وخريبه(٢٠٢٠) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين مكون إنتاج الجديد وأسلوب التعلم العميق، كما تتفق مع دراسة Essa(2023) التي أظهرت علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين اليقظة العقلية والتعلم العميق، وتختلف

بشكل عام مع نتائج دراسة محمد (٢٠٢٠) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين اليقظة وأساليب التعلم عند جميع مكونات اليقظة العقلية عدا مكون إنتاج الجديد.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما تم استعراضه في الإطار النظري، إذ أن اليقظة العقلية تعني الوعي التام والانتباه للحظة الحالية بدون إصدار أحكام، وتتضمن تحليل الموقف من أكثر من زاوية واستكشاف وتطوير للأفكار الجديدة مما يعني المرونة في التفكير والانفتاح على الجديد، وهذا الأمر يزيد من قدرته على تفسير المواقف والأفكار وتحليلها والربط فيما بينها ويزيد من الدافعية الداخلية لديه وهذا بالضبط ما يعرف بأسلوب التعلم العميق، ومن جهة أخرى فإن اليقظة العقلية بمفهومها السابق تساعد المتعلم على اختيار أسلوب التعلم المفضل لديه وتكييفه بما يلائم طبيعة الخبرة التي يمر فيها، وبالمقابل فالطلاب ذوو أسلوب التعلم العميق يمتازون بالفهم الحقيقي لما يتعلمونه، ولديهم شغف بالبحث عن المعنى، وقدرة على الربط بين الخبرات وتكاملها وتوظيفها في حياتهم اليومية، وهذه العوامل تحسن من طرقهم في النظر للأشياء وتطوير أفكارهم مما يسهم في رفع مستوى المرونة لديهم والبحث عن الجديد وإنتاجه وهذه الأمور تعد من مكونات اليقظة العقلية، لذا كانت هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً قوية بين اليقظة العقلية وأسلوب التعلم العميق، وعلاقة ارتباطية سالبة مع أسلوب التعلم السطحي.

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) **في مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب الرياضيات بجامعة الطائف تبعاً للمتغيرات (المعدل الأكاديمي، النوع الاجتماعي، السنة الدراسية، استخدام مواقع التواصل الاجتماعي)؟**

للإجابة على هذا السؤال تم تناول كل متغير من المتغيرات السابقة على حدة على النحو الآتي:

أولاً: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥ ≥∝) في مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب قسم الرياضيات بجامعة الطائف تبعاً لمعدلاتهم الأكاديمية (ممتاز – جيدجداً – جيد وأقل)؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة وفقاً للمعدل الأكاديمي، كما يتضح من الجدول (١٠) التالي:

جدول (١٠) تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين مجموعات الدراسة وفقاً للمعدل الأكاديمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البحث عن الجديد	بين المجموعات	13.6969	2	6.848	9.39	٠,٠٠٠**
	داخل المجموعات	241.399	331	0.729		
	التباين الكلي	255.095	333			
الاندماج	بين المجموعات	4.959	2	2.48	3.341	٠,٠٣٧*
	داخل المجموعات	245.642	331	0.742		
	التباين الكلي	250.601	333			
إنتاج الجديد	بين المجموعات	5.815	2	2.907	3.706	٠,٠٢٦*

	داخل المجموعات	259.677	331	0.785		
	التباين الكلي	265.491	333			
المرونة	بين المجموعات	9.262	2	4.631	6.139	٠,٠٠٢**
	داخل المجموعات	249.672	331	0.754		
	التباين الكلي	258.934	333			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	8.445	2	4.222	6.273	٠,٠٠٢**
	داخل المجموعات	222.788	331	0.673		
	التباين الكلي	231.233	333			

يتضح من الجدول (١٠) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ ≥α في مستوى اليقظة العقلية ككل وفي مكوني البحث عن الجديد والمرونة لدى طلاب قسم الرياضيات بجامعة الطائف تبعاً لمعدلاتهم الأكاديمية، وكذلك عند مستوى دالة ٠.٠٥ ≥α في مكوني الاندماج وإنتاج الجديد، ولعل هذه النتيجة معقولة ومقبولة منطقياً وعملياً، فمن الناحية المنطقية فلطالما ارتبط التحصيل الأكاديمي بمدى قدرة الطالب على الانتباه والتركيز أثناء عملية التدريس حتى بات هذا الأمر شائعاً في الميدان التربوي، ومن الناحية العملية فقد أكدت العديد من الدراسات كما سيرد لاحقاً التأثير المتبادل والعلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين تجريبياً ووصفياً، ولمعرفة

اتجاه الفروق تم استخدام اختبار Dunnett C للمقارنات البعدية كما يظهر في الجدول (١١) التالي:

جدول (١١): اختبار Dunnett C للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق بين مجموعات الدراسة وفقاً للمعدل الأكاديمي

المحور	المعدل الأكاديمي	المتوسط الحسابي	ممتاز	جيد جداً	جيد وأقل
البحث عن الجديد	ممتاز	2.5636		0.4925*	0.1973
	جيد جداً	2.0711			-٠,٢٩٥*
	جيد وأقل	2.3663			
الاندماج	ممتاز	2.3526		0.2698	0.0497
	جيد جداً	2.0828			-٠,٢٢٠١
	جيد وأقل	2.3030			
إنتاج الجديد	ممتاز	2.4539		0.2963	0.0629
	جيد جداً	2.1576			-٠,٢٣٣٥
	جيد وأقل	2.3911			
المرونة	ممتاز	2.4430		0.3942*	0.1295
	جيد جداً	2.0488			-٠,٢٦٤٧*
	جيد وأقل	2.3135			
الدرجة الكلية لليقظة العقلية	ممتاز	2.4580		0.347*	0.1171
	جيد جداً	2.0840			-٠,٢٥٦٩*
	جيد وأقل	2.3409			

ويتضح من المقارنات البعدية في الجدول (١١) أن اتجاه الفروق عند مكوني البحث عن الجديد والمرونة وذلك بين مجموعة الطلاب ذوي المعدل ممتاز والطلاب ذوي المعدل جيد جداً وذلك لصالح ذوي المعدل ممتاز، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب ذوي المعدل الممتاز يدركون أهدافهم جيداً ويسعون إلى اكتساب المعلومات والتميز العلمي بدرجة أعلى من نظرائهم ذوي المعدل جيد جداً، كما يحرصون على

اكتساب الخبرات التعليمية والبحث عن المعنى والفهم الحقيقي لما يتعلمونه، وهذا الأمر يساعدهم على معالجة المواقف والأفكار بأكثر من منظور وتحديد جدوى كل منظور، والتالي تتطور طرقهم في النظر إلى الأشياء، وهذا بالضبط ما يعبر عنه مكونا البحث عن الجديد والمرونة، هذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات التي كشفت عن العلاقة الطردية بين اليقظة العقلية والمعدل أو التحصيل الأكاديمي إذ بزيادة أحدهما يزيد الآخر، كدراسة علي (٢٠٢٢) والشهراني والوليدي (٢٠٢٢) ودراسة صالح (٢٠١٧)، كما تتلاءم هذه النتيجة مع دراسة Mrazek, Franklin, Phillips, Baird & Schooler, (2013) التي أشارت إلى تحسن التحصيل الأكاديمي للطلاب بتدريبهم على اليقظة العقلية، ودراسة Teodorczuk(2013) التي أشارت إلى أن اليقظة الذهنية تعد مؤشر مهم للتحصيل الأكاديمي، وكذلك مع دراسة (Erbe & Lohromann, 2015) التي توصلت إلى إن لليقظة العقلية دور كبير في تحسن التحصيل الأكاديمي، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة ناجواني (٢٠١٩) التي أظهرت عدم وجود فروق في مستوى اليقظة العقلية تعزى للتحصيل الأكاديمي، وكذلك دراسة Hermana & Suganda(2021) التي دلت على علاقة ضعيفة بين اليقظة العقلية والمعدل الأكاديمي.

من جهة أخرى يتضح من الجدول (١١) أيضاً وجود فروق في مكوني البحث عن الجديد والمرونة بين الطلاب ذوي معدل جيد جداً والطلاب ذوي معدل جيد وذلك لصالح ذوي معدل جيد وما دون، وقد تكون هذه النتيجة مستغربة منطقياً بناءً على النتيجة السابقة، لكن يمكن تفسيرها بأن الطلاب ذوي المعدل جيد يدركون أن حصولهم على تقدير أقل من المجموعات الأخرى سيكون بلا شك سبباً في المفاضلة بينهم، وهذا يدفعهم لطرح التساؤلات وتقديم التفسيرات لمحاولة تقييم الموقف وفهم

الواقع، وهذا ما أشار إليه (Fiol & O'Connor, 2003)،(Teasdal & Chaskolsan, 2011)، في وصف اليقظة العقلية، لذا فإن ذلك يخلق تحدياً لهم للتركيز، وتحري الفرص وإبقائهم منفتحين على الجديد من أجل التعويض، مما يسهم في تطوير طرقهم في النظر إلى الأشياء من زوايا عديدة، وعدم التمسك بوجهة نظر واحدة، وهذا ما يرفع من درجة الوعي لديهم، وبالتالي يكونون في مستوى يقظة أعلى، بخلاف الطلاب ذوي المعدل جيد جداً الذين يعدون أنفسهم في منطقة الراحة وفي منطقة وسط بين مجموعة الطلاب ذوي المعدل ممتاز والطلاب ذوي المعدل جيد، وهذا ما تؤكده نتائج المقارنات البعدية ع الطلاب ذوي المعدل ممتاز لذلك كان اتجاه الفروق في المقارنات البعدية لصالح المجموعتين الأخيرتين.

من جهة ثالثة يتضح من جدول (١١) عدم وجود فروق بين المجموعات الثنائية في مكوني الاندماج وإنتاج الجديد إذ إن المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة في هذين المكونين أكثر تقارباً، مما يعني أن دلالة الفروق التي ظهرت في جدول تحليل التباين الأحادي (١٠) ليست حقيقية، وقد تكون لعامل الصدفة، وتعد هذه النتيجة منطقية إذ ما تم النظر إلى مكوني الاندماج وإنتاج الجديد بأنهما يتطلبان مزيداً من الانشغال والاستغراق في اللحظة الحاضرة وهذا ما لم يتحقق إلا بدرجة منخفضة وكان الجميع فيه سواء، ولذا لم تكن هناك فروق حقيقية.

ثانياً: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب جامعة الطائف تبعاً للنوع الاجتماعي (طلاب، طالبات)؟ للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار(ت) T-test، كما يظهر في الجدول (١٢):

جدول (١٢) نتائج اختبار t-test لاختبار الفروق بين مجموعتي الدراسة وفقاً للنوع الاجتماعي

المتغير	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة

البحث عن الجديد	الطلاب	131	2.3893	1.06	1.08	0.07
	الطالبات	203	2.1970	0.725		
الاندماج	الطلاب	131	2.2870	1.072	1.19	0.283
	الطالبات	203	٢,١٦١٦	0.703		
إنتاج الجديد	الطلاب	131	2.3664	1.09	1.08	0.284
	الطالبات	203	2.25	0.74		
المرونة	الطلاب	131	2.3117	1.11	1.41	0.16
	الطالبات	203	2.1585	0.69		
الدرجة الكلية لليقظة العقلية	الطلاب	131	2.3384	1.05	1.47	0.143
	الطالبات	203	2.1877	0.65		

ويتضح من جدول (١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ≥∝ ٠.٠٥ عند كل مكونات اليقظة العقلية والدرجة الكلية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلاب وطالبات قسم الرياضيات بجامعة الطائف يجمعهم نظام أكاديمي واحد، وتخصص واحد وعوامل ثقافية واجتماعية متقاربة، وعليه فإن الضغوط سواء كانت أعباء أكاديمية، أو مشتتات داخلية، أو خارجية يتعرض لها الجميع، ولا تعتمد على نوع اجتماعي بعينه، كما إنهم يتشاركون جميعاً طموحات التوظيف والتفكير في المستقبل، بالإضافة إلى أن اليقظة العقلية كمتغير فهو يعتمد على قدرات عقلية ترتبط بذات الشخص ووعيه العقلي وليس بنوعه الاجتماعي، لذا لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ناجواني(٢٠١٩) ودراسة الضبياني(٢٠٢١) ودراسة المعموري وعبد(٢٠١٨) ودراسة محمد(٢٠٢٠) ودراسة بوبلال (٢٠٢٠) ودراسة أنديجاني (٢٠٢٢) ودراسة بهنساوي (٢٠٢٢) التي اتفقت جميعها على عدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، كما تتفق تقريباً مع دراسة عبدالمطلب وخريبه(٢٠٢٠) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في جميع

مكونات اليقظة العقلية عدا مكون البحث عن جديد، وتختلف مع دراسة صالح(٢٠١٧) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى اليقظة العقلية لصالح الطالبات، ودراسة عبدالله(٢٠١٣) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الطلاب، كما تختلف مع دراسة عبدالمطلب وخريبه(٢٠٢٠) التي توصلت إلى وجود فروق في مكون البحث عن الجديد لصالح الذكور.

ثالثاً: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب جامعة الطائف وفقاً للسنة الدراسية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة وفقاً للسنة الدراسية، كما يظهر في الجدول (١٣) التالي:

جدول (١٣) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA لاختبار الفروق بين مجموعات الدراسة وفقاً للسنة الدراسية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البحث عن الجديد	بين المجموعات	33.394	3	11.131	16.569	0.000
	داخل المجموعات	221.702	330	0.672		
	التباين الكلي	255.095	333			
الاندماج	بين المجموعات	28.583	3	9.528	14.161	0.000
	داخل المجموعات	222.018	330	0.673		
	التباين الكلي	250.601	333			
إنتاج الجديد	بين المجموعات	28.294	3	9.431	13.122	0.000
	داخل المجموعات	237.197	330	0.719		

	التباين الكلي	265.491	333			
المرونة	بين المجموعات	34.910	3	11.637	17.141	0.000
	داخل المجموعات	224.024	330	0.679		
	التباين الكلي	258.934	333			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	31.441	3	10.48	17.311	0.000
	داخل المجموعات	199.792	330	0.605		
	التباين الكلي	231.233	333			

يتضح من جدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة طلاب (السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة) عند مستوى ٠.٠١ ≥∝ ولتحديد مصدر واتجاه تلك الفروق تم استخدام اختبار دونت سي Dunnett C للمقارنات البعدية كما يتضح من جدول (١٤):

جدول (١٤): اختبار Dunnett C للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق بين مجموعات الدراسة وفقاً للسنة الدراسية

المحور	درجة التواصل	المتوسط الحسابي	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
البحث عن الجديد	السنة الأولى	3.2366		1.1366*	1.1136*	0.9681*
	السنة الثانية	2.1			-٠,٢٢٣	-0.1684
	السنة الثالثة	2.123				-0.1455
	السنة الرابعة	2.2684				
الاندماج	السنة الأولى	3.1097		1.0119*	1.0407*	0.9185*
	السنة الثانية	2.0978			0.0288	-0.0934

	السنة الثالثة	2.0690				-0.1222
	السنة الرابعة	2.1912				
إنتاج الجديد	السنة الأولى	3.1613	0.9891*	1.0372*	0.8339*	
	السنة الثانية	2.1722		0.481	-0.1552	
	السنة الثالثة	2.1241			-0.2033	
	السنة الرابعة	2.3274				
المرونة	السنة الأولى	3.1828	1.2235*	1.1081*	0.9409*	
	السنة الثانية	1.9593		-0.1155	-0.2826	
	السنة الثالثة	2.0747			0.1672	
	السنة الرابعة	2.2419				
الدرجة الكلية لليقظة العقلية	السنة الأولى	3.1767	1.1036*	1.0801*	0.923*	
	السنة الثانية	2.0730		-0.0235	-0.1877	
	السنة الثالثة	2.0966			-0.1571	
	السنة الرابعة	2.2537				

يتضح من الجدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ ≥α عند جميع مكونات اليقظة العقلية والدرجة الكلية بين طلاب السنة الأولى (المستجدين) من جهة وبين كل من طلاب السنة الثانية والسنة الثالثة والسنة الرابعة (الخريجين) كلاً على حدة من جهة أخرى، وذلك لصالح طلاب السنة الأولى (المستجدين)، وقد تفسر هذه النتيجة بأن الطلاب المستجدين يخوضون تجربة جديدة تتمثل في مرحلة تعليمية مختلفة كلياً عن المرحلة السابقة التي انتهت بكل

تفاصيلها، وتركيزهم على الموقف الحالي دون التفكير في الماضي، فهم يرون أنهم في موقف جديد يحتم عليهم مزيداً من التركيز والانتباه اليقظ ليبدؤوا مشواراً جديداً نحو تحقيق أهداف جديدة، خاصة وأن الجامعة في بداية سنتهم الدراسية الأولى تقدم لهم برنامجاً تثقيفياً متكاملاً حول مسؤولياتهم وواجباتهم وحقوقهم ونصائح وإرشادات حول الدراسة الجامعية مما يجعلهم في حالة من الانتباه والوعي المتيقظ، وفي حالة ترقب دائم، ولذلك فهم منفتحون على موقف جديد ومثيرات جديدة، بينما طلاب السنوات الأخرى يمكن القول أنهم اعتادوا العمل في البيئة الجامعية وتعرفوا الأنظمة وطبيعة المقررات والأساتذة ولذا قلت لديهم درجة الوعي والانتباه وهذا ما دلت عليه نتيجة السؤال الأول في الدراسة الحالية، وهذه النتيجة تتناغم مع ما أشار إليه Langer & Moldoveanu (2000) أن مجال التعليم يزخر باللامبالاة خاصة مع بعض العوامل التي تمت الإشارة إليها كالضغوطات التي يواجهها الطالب الجامعي.

كما أن هذه النتيجة تتفق مع ما ذهبت إليه النظريات المفسرة لليقظة العقلية كنظرية لانجر (Langer,1989) التي أوضحت أن اليقظة العقلية تتضمن سلوكيات كإعادة التفكير من القديم إلى الجديد وتعديل السلوك التلقائي وتقبل الأفكار الجديدة(المعموري وعبد،٢٠١٨؛ محمد،٢٠٢٠؛ عبدالمطلب وخريبه،٢٠٢٠؛ بهنساوي، ٢٠٢٠) وهذا ما ينطبق على طلاب السنة الأولى فهم في مرحلة جديدة متأهبون لخوض هذه المرحلة بعيداً عن طرق التفكير في المرحلة السابقة وحريصون على تعديل السلوكيات بما تتطلبه المرحلة الجديدة ومنفتحون على أفكار جديدة من خلال استيعاب النظام الأكاديمي الجديد بتنظيماته ويتطلعون إلى وضع أفضل من المرحلة السابقة، ولذا فقد كان اتجاه الفروق لصالحهم، بينما تختلف هذه النتيجة مع

دراسة بهنساوي (٢٠٢٠) وناجواني (٢٠١٩) وبوبلال (٢٠٢٠) التي أظهرت عدم وجود فروق في اليقظة العقلية تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

رابعاً: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥ ≥∝) في مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب جامعة الطائف وفقاً لدرجة استخدامهم لوسائل التواصل الاجتماعي؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية بين مجموعات الدراسة وفقاً لدرجة استخدامهم لمواقع التواصل الاجتماعي كما في الجدول (١٥):

جدول (١٥) تحليل التباين الأحادي ANOVA لاختبار الفروق بين مجموعات الدراسة وفقاً لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البحث عن الجديد	بين المجموعات	3.889	2	1.945	3.629	*٠,٠٢٨
	داخل المجموعات	126.444	331	0.536		
	التباين الكلي	130.333	333			
الاندماج	بين المجموعات	3.780	2	1.890	3.521	*٠,٠٣١
	داخل المجموعات	126.672	331	0.537		
	التباين الكلي	130.452	333			
إنتاج الجديد	بين المجموعات	1.388	2	0.694	1.123	0.327
	داخل المجموعات	145.955	331	0.618		

	التباين الكلي	147.343	333			
المرونة	بين المجموعات	2.675	2	1.338	2.496	0.085
	داخل المجموعات	126.476	331	0.536		
	التباين الكلي	129.152	333			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.936	2	1.468	3.051	*٠,٠٤٩
	داخل المجموعات	113.555	331	0.481		
	التباين الكلي	116.491	333			

يتضح من الجدول (١٥) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ ≥∝ بين أفراد الدراسة في مكوني البحث عن الجديد والاندماج، ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار Dunnett C للمقارنات البعدية كما في جدول (١٦):

جدول (١٦): نتائج اختبار Dunnett C للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق بين مجموعات الدراسة وفقاً لدرجة استخدامهم لمواقع التواصل الاجتماعي

المحور	درجة التواصل	المتوسط الحسابي	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
البحث عن الجديد	بدرجة كبيرة	2.0476		-0.2454*	0.0476
	بدرجة متوسطة	2.2931			0.2931
	بدرجة قليلة	2.0000			
الاندماج	بدرجة كبيرة	1.9918		-0.2415*	0.049
	بدرجة متوسطة	2.2333			0.2905
	بدرجة قليلة	1.9429			

إنتاج الجديد	بدرجة كبيرة	2.1735		-0.1286	0.0901
	بدرجة متوسطة	2.3021			0.2188
	بدرجة قليلة	2.0833			
المرونة	بدرجة كبيرة	2.0221		-0.196	0.0697
	بدرجة متوسطة	2.2181			0.2705
	بدرجة قليلة	1.9524			
الدرجة الكلية لليقظة العقلية	بدرجة كبيرة	2.0510		-0.2081	0.0624
	بدرجة متوسطة	2.2591			0.2705
	بدرجة قليلة	1.9887			

يتضح من الجدول (١٦) أن اتجاه الفروق عند مكوني البحث عن الجديد والاندماج كان بين كل من المجموعة الأولى أفراد الدراسة الذين يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي بدرجة كبيرة والمجموعة الثانية الذين يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي بدرجة متوسطة ولذلك لصالح المجموعة الثانية، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء بعض المصادر كالتقرير العالمي للاتزان الرقمي الذي أشار إلى عدد من النقاط ومن أبرزها: أن الجمهور العالمي يواجهون صعوبات كبيرة في التركيز على أدائهم لمهامهم اليومية بسبب كثرة المشتتات الرقمية، وأن نصف الجمهور يقضون على الإنترنت وقتاً أطول مما يرغبون به، مع الشعور بالقلق على صحتهم جراء التقنية، وهذا ما قد يبرر وجود الفروق لصالح المجموعة الثانية الذين يمكن القول أنهم يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي بشكل متوازن ولذا يستطيعون الموازنة بين انشغالهم بمتابعة مواقع التواصل الاجتماعي وانتباههم للمواقف الجديدة وتكون لديهم حساسية بالسياق المحيط بهم ويكونون على وعي ومعرفة بالأحداث الآنية مما يحفزهم

على ابتكار أفكار جديدة، على العكس من طلاب المجموعة الأولى الذين يمكن القول أن افراطهم في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بدرجة كبيرة انعكس سلباً على انتباههم ووعيهم بالأحداث واللحظة الحاضرة ودرجة انشغالهم بها وجعلهم في دائرة ضيقة تنحصر في الاهتمام بما يدور في مواقع التواصل الاجتماعي وهو ما أكده عطا (٢٠٢١) بأن الاستخدام المفرط للأجهزة المحمولة له تأثير كبير على الأفراد في أعمالهم لذلك انخفض لديهم مستوى اليقظة العقلية المتمثل في مكوني البحث عن الجديد والاندماج.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

-ضرورة توعية المجتمع الجامعي قيادات وأساتذة وطلابًا بمفهوم اليقظة العقلية والعوامل التي تؤثر فيها وتتأثر بها.

-تقديم برامج تدريبية لتزويد أعضاء هيئة التدريس ببعض الوسائل والتقنيات اللازمة لتنمية اليقظة العقلية لدى طلابهم.

-استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة تعتمد على الدور الإيجابي للمتعلم والتي تساعد في الحفاظ على مستوى انتباهه وتركيزه وتسهم في رفع مستوى اليقظة العقلية لديه.

-توعية أساتذة الرياضيات في الأقسام الأكاديمية بأساليب وأنماط تعلم الطلاب، وتوجيههم لمراعاتها أثناء العملية التدريسية خاصةً وأن مراجع المقررات الدراسية تُؤلف بلغة أكاديمية متخصصة تركز على المحتوى المعرفي الرياضي ولا تفي بهذا الجانب.

-تقديم برامج إرشادية لطلاب الجامعة وتوعيتهم بأساليب التعلم العميق وتعزيزها لديهم.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

بالرغم من ظهور مفهوم اليقظة العقلية في العقدين الأخيرين من القرن الماضي إلا أنه ما زال موضع اهتمام الباحثين، ويدل على ذلك استمرارية البحث حوله وحداثة الدراسات التي تناولته، ولا غرابة في ذلك نظراً لارتباط اليقظة العقلية بالعديد من المتغيرات ومن أبرزها التحصيل الأكاديمي، فاليقظة العقلية تعني الانتباه والوعي والتركيز على اللحظة الراهنة وانخفاض مستوى الانتباه والوعي هو سبب مباشر في انخفاض مستويات التحصيل خاصة مع كثرة عوامل التشتت وطبيعة هذا العصر بمتغيراته المتسارعة التي أثرت سلباً على مستوى الانتباه لدى الطلاب، وهو ما كان واضحاً وجلياً ويتفق مع ملاحظات الباحث من خلال تدريسه ومسؤوليته الإشرافية على قسم الرياضيات بالكلية.

ولذا فقد استهدفت الدراسة الحالية التعرف على مستويات اليقظة العقلية لدى طلاب قسم الرياضيات بجامعة الطائف، بالإضافة إلى التعرف على ما إذا كانت تلك المستويات تختلف باختلاف النوع الاجتماعي لأفراد الدراسة، ومعدلاتهم الأكاديمية، وسنواتهم الدراسية، ودرجة استخدامهم لمواقع التواصل الاجتماعي، ولتحقيق ذلك فقد تم استخدام المنهج الوصفي بنمطيه المسحي والارتباطي، وقد تمثل مجتمع الدراسة بجميع طلاب قسم الرياضيات بجامعة الطائف، وتم استخدام أسلوب الحصر الشامل لاختيار أفراد الدراسة، ولجمع بيانات الدراسة فقد تم استخدام أداتين هما:

-مقياس اليقظة العقلية في ضوء نظرية لانجر Langer الذي أعاد صياغته عبدالمطلب وخريبه (٢٠٢٠)

-مقياس بيجز وآخرين لأساليب التعلم (Biggs, et al.,2001).

وقد تم التحقق من صدق الأداتين بطريقتي صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي، كما تم التحقق من ثباتهما من خلال تطبيقهما على عينة استطلاعية بلغت ٧٦ طالباً وطالبة، وبذلك أصبحت الأداتان جاهزتين للتطبيق الميداني حيث تم اتباع كافة الإجراءات الرسمية للتطبيق بدءاً من موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي بالجامعة والحصول على الإذن بتوزيع الأداتين والذي تم أيضاً بشكل رسمي عن طريق عمادة البحث العلمي والقسم الأكاديمي المعني، ولتحليل بيانات الدراسة تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية الملائمة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية:

-مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب قسم الرياضيات بجامعة الطائف

-توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستويات اليقظة العقلية لدى أفراد الدراسة وأساليب تعلمهم.

-وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات اليقظة العقلية لدى أفراد الدراسة تبعاً لمعدلاتهم الأكاديمية، وسنواتهم الدراسية وكذلك درجة استخدامهم لمواقع التواصل الاجتماعي.

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات اليقظة العقلية لدى أفراد الدراسة تبعاً لنوعهم الاجتماعي.

وهذه النتائج لها دلالات مهمة جداً إذ يمكن من خلالها تفسير نتائج الطلاب في الاختبارات الدورية والنهائية وأدائهم بشكل عام، بالإضافة إلى التنبه للعوامل المؤثرة

في مستوياتهم التحصيلية وتفاعلاتهم الصفية مما يقدم معلومات ثرية لوحدات الإرشاد الأكاديمي في الجامعة يمكن من خلالها اتخاذ قرارات تسهم في تحسين مستويات اليقظة العقلية لدى الطلاب.

كما تبرز نتائج الدراسة الحالية أهمية الجانب التوعوي والتدريبي في الوسط الجامعي وذلك لتحسين مستوى اليقظة العقلية لدى الطلاب وتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في

واستكمالاً لجهود الدراسة الحالية التي تقتصر على قسم الرياضيات في جامعة الطائف، فإن الباحث يرى إمكانية إجراء دراسات علمية تستهدف مقارنة مستويات اليقظة العقلية لدى الطلاب في عدد من الجامعات المحلية والإقليمية والعالمية، كما إن هناك حاجة لبناء مقياس جديد لليقظة العقلية يأخذ في الاعتبار التطورات المتسارعة في تكنولوجيات المعلومات والاتصالات، بالإضافة إلى دراسات تجريبية لبناء برنامج تدريبي لتنمية اليقظة العقلية لدى الطلاب بشكل عام وقياس فاعليته وكذلك دراسات لقياس أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس في تحسين مستوى اليقظة العقلية.

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

أحمد، إيمان (٢٠٢٢). فاعلية نظام تدريسي مقترح قائم على بعض المنصات التعليمية في تدريس الرياضيات باللغة الإنجليزية لتنمية التحصيل والتفكير الإيجابي واليقظة العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٥ (٥)، ٩١-١٩١.

أحمد، هبه (٢٠٢٣). أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تدريس الاقتصاد المنزلي على تنمية مهارات التفكير الجانبي واليقظة العقلية لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، يناير (٢)*، ٣٩٢-٤٣٨.

أنديجاني، عبدالوهاب(٢٠٢٢). اليقظة العقلية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية وفق بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الباحة. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، (٩)، ج١، ٩١-١٤٤.

بدوي، زينب(٢٠١٤). مقياس العبء المعرفي كراسة التعليمات وكراسة الأسئلة. دار الكتاب الحديث، القاهرة.

بلبل، يسرى(٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي وضغوط الحياة المدركة لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. المجلة التربوية، ٦٨ ، ٢٤٦٣-٢٥٢٠.

بن خليفة، فاطمة (٢٠٢٣). الطموح الأكاديمي وعلاقته باليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة، مجلة المقدمة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، ٨(١)، ٣٣٤-٣٥٥. http//:search.mandumah.com/Record1401161

بهنساوي، أحمد (٢٠٢٠). اليقظة العقلية وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. المجلة التية، (٧٨)، ١٢-٧٣. DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020. 109248

بوبلال، رانيا (٢٠٢٠). اليقظة العقلية وعلاقتها بأساليب التعلم دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

الحارثي، سعد (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بأعراض القلق لدى طلاب الكلية التقنية بمحافظة بيشة. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، (٥٧)، ١٢٩-١٥٧.

الددو، عماد (٢٠٢٢). أسلوبا التعلم السطحي والعميق وعلاقتهما بالتجول العقلي العفوي والمتعمد لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة حلب في المناطق المحررة. مجلة تبيان للعلوم التربوية والاجتماعية، ٢(١)، ٢٣٤-٢٦٧. http:// search. Mandumah.com/ Record/1251133

الرواد، ذيب وحمدي، نزيه (٢٠١٤). تطوير برنامجي إرشادي جشطالتي وعقلي انفعالي واستقصاء فاعليتها في خفض القلق لدى طلبة الجامعة. دراسات العلوم التربوية، الأردن، ٤١(ملحق)،٥٩٢-٦١١

شحاته، إيهاب (٢٠١٧). تصور مقترح لمشروع تعليمي قائم على مدخل STEM لتنمية مكونات القوة الرياضية واليقظة العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٩٠)، ج٢، ٩٧-١٤٤

الشهراني، منيرة والوليدي، علي (٢٠٢٢). اليقظة العقلية وعلاقتها بالمرونة النفسية والإنجاز الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة أحد رفيدة. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث- مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(٢٩)، ١٠٥-١٣٧. http:// search. Mandumah. Com/ Record/130820

الضبياني، عامر (٢٠٢١). اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعات اليمنية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، (١٣)، ١٠-٢٤. https://www.researchgate.net/publication/352159585

الضمور، عدنان (٢٠٢٢). مواقع التواصل الاجتماعي وأثرها على الأمن المجتمعي، الشارقة، أكاديمية العلوم الشرطية مجلة العلوم الشرطية والقانونية، ١٣(١) ،١٦٥- ٢٠٨.

عاشور، مريم(٢٠٢١). اليقظة العقلية وفعالية الذات الأكاديمية كمنبئات بقلق المستقبل المهني لدى الطلبة الخريجين في الجامعات الفلسطينية [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الأقصى، فلسطين.

عبدالحميد، ميرفت (٢٠٢١). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٣٠، ١٢٩-١٧٤

عبدالله، سهام (٢٠٢٣). الطموح الأكاديمي واليقظة العقلية في ضوء مستوى التفكير الإيجابي لدى طالبات جامعة القصيم. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، جامعة تعز، (٢٩)، ٦٠٣-٦٣٦.

عبدالمطلب، السيد وخريبه، إيناس (٢٠٢٠). اليقظة العقلية في ضوء نظرية لانجر Langer وعلاقتها بكل من الاتجاه نحو التخصص وأسلوب التعلم ونوع الاختبار التحريري المفضل لدى طلبة جامعة الزقازيق. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، (٦٩)، ١-٤٥

العصافرة، إيهاب (٢٠٢١). اليقظة العقلية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات جامعة العلوم الإسلامية بمنيسوتا. مجلة الجامعة للدراسات الإسلامية التربوية والنفسية، ١٩(٦)، ٤٠٧-٤١٩. https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.29.6/2021/18

عطا، سالي (٢٠٢١). الإسهام النسبي لليقظة العقلية والعبء المعرفي وبعض المتغيرات الديموغرافية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين. *مجلة البحث في التربية*، ٢٢(٦)، ٢٩٩-٣٧٢

علي، فتحية (٢٠٢٢). اليقظة العقلية وعلاقتها بمستوى التحصيل واتجاه تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو مادة الرياضيات بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، (١٠٧)*، ٢٧٩-٣٢٢.

المبيحسية، غديرة (٢٠١٤). العلاقة بين الوعي بما وراء المعرفة وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

محمد، خلف الله (٢٠٢١). فاعلية التعلم الخبراتي في تدريس الرياضيات لتنمية عمق المعرفة الرياضية وتحسين اليقظة العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، ٢٤(٤)، ١٩٦-٢٢٧

محمد، علا (٢٠٢٠). اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز وقلق الاختبار والمعدل التراكمي لطالبات الطفولة المبكرة في الجامعة. مجلة دراسات في الطفولة والتربية، (١٢)، ١-٦٩. http//: search. Mandumah.com/Record/1047358

محمود، الفرحاتى. (٢٠١٨). فاعلية تدريب معلمي العلوم والرياضيات على أنموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي TASC وخرائط التفكير في تنمية القدرات المعرفية للاستدلال واليقظة العقلية ودافعية التعلم والأداء المعرفي على اختبار TIMSS لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١٠١(٢) ، ٧٣٣-٨٦٥. doi: 10.21608/maed.2018.174617

محمود، إيناس وعيسى، محمد (٢٠٢٠). تأثير موقع اليقظة العقلية والذكاء الوجداني في الصمود الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية "دراسة مقارنة في ضوء النماذج البنائية للعلاقات السببية، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٨٦(١)، ٢٢-١٣١. DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.168134

المعاضيدي، زياد(٢٠٢٣). أثر استراتيجية واجه-استنتج-أجب في اليقظة العقلية لطلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأحياء. مجلة الدراسات المستدامة، ٥، ١٢٨٨-١٣٠٤.

المعموري، علي وعبد، سلام (٢٠١٨). اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم الإنسانية، ٢٥(٣)، ٢٢٩-٢٤٧. http://search.mandumah.com/Record/925987

منصور، حسناء(٢٠٢٣). تأثير تصفح تطبيق تيك توك على درجة الانتباه على الشباب السعودي: دراسة شبه تجريبية على طالبات كلية الاتصال والإعلام. المجلة المصرية لبحوث الرأي العام، ٢٢(١)، ٣٤٥-٣٨١. doi: ١٠,٢١٦٠٨/JOA.2023.292494

ناجواني، نجلاء (٢٠١٩). اليقظة العقلية لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي في ضوء بعض المتغيرات في محافظة مسقط. *الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس*، ١٢(٢)، ٢٢٠-٢٣٤. DOI: http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol13iss2pp220-234

الهاشم، أماني (٢٠١٧). مستوى التفكير التحليلي وحل المشكلات لدى طلبة جامعة القادسية، مجلة كلية التربية، ١(٢)، ٢٣-٨٩.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (١٤٤٢). *تقرير ٢٠١٩: نظرة أولية في تحصيل طلبة الصفين الرابع والثاني المتوسط في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية في سياق دولي*. هيئة تقويم التعليم والتدريب، الرياض.
https://spapi.etec.gov.sa:2443/ar/MediaAssets/ReportsAndData/reports/T2019.pdf

ثانيًا: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdel Hamid. M (2021). Mindfulness and its Relationship with Academic Procrastination for College of Education Students in light of Some Demographic Variables. Dirāsāt ʻArabīyah fī al-Tarbiyah wa-ʻilm al-nafs (in Arabic), 130, 129-174

Abdel Muttalib, A, and Khariba, E. (2020). Mindfulness according to "Langer's theory" and its relationship with attitude towards specification, learning style, and preferred written test type among Zagazig University students. Journal of education Sohag University (in Arabic), (69),1-45.

Abdullah, S(2023). Academic Ambition and Mindfulness in Light of the Level of Positive Thinking among Female Students of Qassim University. Humanities and Educational Sciences Journal, Taiz University (in Arabic), (29), 603-636.

Aḥmad, H (2023). The impact of using Marzano's Dimensions of Learning model in teaching home economicson the development of lateral thinking skill and mental alertness among first year secondary school students. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah benai Suef University (in Arabic), (2), 392-438.

Aḥmad,I (2022).The effectiveness of a proposed teaching system based on some electronic educational platforms in teaching Mathematics in English for developing achievement , positive thinking and mindfulness for primary school students (in Arabic). Majallat trbwyāt al-riyāḍīyāt, 25 (5), 91-191.

Ahmed, K., Trager, B., Rodwell, M., Foinding, L., & Lopez, C. (2017). A Review of Mindfulness Research Related to Alleviating Math and Science Anxiety. Journal for Leadership and Instruction, 16(2), 26-30.

Al-Asafra, I. (2021). Mindfulness and Its Relationship to the Quality of Life with the Islamic University of Minnesota Students. IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (in Arabic), 19 (6), 407-419.

Al-Dado, I. (2022).Learning Styles (Superficial-Deep) and their Relationship to Mental Wandering (Inadvertent-Deliberate) at a Sample of Students of the Faculty of Education Free Aleppo University. Tabyan Journal of Educational and Social Sciences (in Arabic), 2(1), 234-267.

Aldbyani, A (2021). Mindfulness and its relationship to self-efficiency among Yemeni university students. International Journal of Educational and Psychological Studies (in Arabic), (13), 10-24.

Al-Harithi, S. (2019). Mental alertness and its relationship to anxiety symptoms among students of the Technical College in Bisha Governorate. Journal of education Sohag University (in Arabic), (57), 129-157.

Al-Hāshim, Amānī (2017). mustawá al-tafkīr al-taḥlīlī wa-ḥall al-mushkilāt ladá ṭalabat Jāmi‘at al-Qādisīyah, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 1 (2), 23-89.

Ali, Fathia (2022). Mental alertness and its relationship to the level of achievement and the attitude of primary school students towards mathematics in the State of Kuwait. Journal of the Faculty of Education (Kafr El-Sheikh University) (in Arabic), (107), 279-322.

Al-Maadidi, Z. (2023). The effect of the confront-infer-answer strategy on the mental alertness of fifth-grade science students in biology. Journal of Sustainable Studies (in Arabic), 5, 1288-1304.

Al-Mamouri, Ali and Abdel, Salam (2018). Mindfulness among university students, Journal of Humanities (in Arabic), 25(3), 229-247.

Al-Rowwad, D. &Nazih, H.(2014). Developing a Gestalt Counseling Program and Rational Emotive Counseling Program and Investigating Their Effectiveness in Reducing

Anxiety among University Students. Dirasat: Educational Sciences(in Arabic), Jordan, 41, 592-611.

Al-Shahrani, M and Al-Walidi, A.(2022)Mindfulness and its Relationship to Psychological Resilience and Academic Achievement of High School Students. Arab Journal of Science and Research Publishing - Journal of Educational and Psychological Sciences (in Arabic), 6(29), 105-137.

Andijani, A(2022). Mindfulness and its relationship to social skills according to some demographic variables among students of the Faculty of Education. Journal of Islamic University for educational and social Sciences (in Arabic).9(1), 91-144.

Arch, J. J., & Craske, M. G. (2010). Laboratory stressors in clinically anxious and nonanxious individuals: The moderating role of mindfulness. Behaviour Research and Therapy, 48, 495-505. https://doi:10.1016/j.brat.2010.02.005

Ata, S(2021). The Relative Contribution of the Mindfulness and Cognitive Load and Some Demographic Variables in Predicting the Academic Procrastination in Student Teachers. Journal of Research in Education (in Arabic), 22(6), 299-372

Bahnasawy, A.(2020). Mindfulness and its relationship to the of Academic Buoyancy of university students. Journal of education Sohag UNI (in Arabic), 78 ،(١٢-٧٣.

Baykan, Z., & Nacar, M. (2007). Learning styles of first-year medical students attending Erciyes University in Kayseri, Türkiye. Advances in Physiology Education, 31(1), 158- 160. http://dx.doi.org/10.1152/advan.00043.2006

Benkhelifa,F(2023). Academic ambition and its relationship to mindfulness among university students. Almuqadimah of Human and Social Studies Journal (in Arabic), 8)١ ،(٣٣٤-٣٥٥.

Bratto. M. (2020). Exploring Teacher Participation in Mindfulness Interventions and the Subsequent Implementation of

Mindfulness in the Elementary Classroom. Online Submission , https://eric.ed.gov/?id=ED604918

Brausch, B. (2011): The Role of Mindfulness in Academic Stress, Selfeffic, and Achievement in college students . Unpublished Masters Theses, Eastern Illinois University.

Davidson, R. J., & Kaszniak, A. W. (2015). Conceptual and methodological issues in research on mindfulness and meditation. American Psychologist, 70(7), 581.

Edward M. Reeve (2015). STEM Thinking, Technology and Engineering Teacher, Journal of (STEM) Teacher Education, 5, 8- 16.

Erbe, R., Lohrmann, D. (2015, Fall). Mindful meditation for adolescent stress and well being: A systematic review of literature with implications for school health programs. Health Educator, 47(2), 12-19.

Essa, E. K. (2023). The effectiveness of hybrid learning in enhancing academic mindfulness and deeper learning of university students. International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 9(1), 188-202. https://doi.org/10.46328/ijres.3081

Febrianti, Y., Herawati, M., & Hanifah, S. (2022, December). Effect of using TikTok as learning media on academic achievement of pharmacy students. In AIP Conference Proceedings, 2645(1). AIP Publishing. https://doi.org/10.1063/5.0113787

Franco, C., Mañas, I., Cangas, A. J., & Gallego, J. (2011). Exploring the effects of a mindfulness program for students of secondary school. International Journal of Knowledge Society Research, 2(1), 14–28. doi:10.4018/jksr.2011010102

Gilbert, P. (2005). Compassion: Conceptualizations, Research and use in psychotherapy. Brunner Routledge.

Griggs, M. S., Rimm-Kaufman, S. E., Merritt, E. G., & Patton, C. L. (2013). The responsive classroom approach and fifth grade students' math and science anxiety and self-efficacy. School Psychology Quarterly, 28(4), 360.

Haigh, E. A., Moore, M. T., Kashdan, T. B., & Fresco, D. M. (2011). Examination of the factor structure and concurrent validity of the Langer Mindfulness/Mindlessness Scale. Assessment, 18(1), 11-26. DOI: 10.1177/1073191110386342

Harris, A., & Bostain, N. (2021). The effect of mindfulness techniques on teacher resilience as moderated by conscientiousness. Journal of Educational Research and Practice, 11, 81–94. https://doi.org/10.5590/JERAP.2021.11.1.06

Hasker, M. (2010). Evaluation Of the Mindfulness-Acceptance-Commitment (Mac) Approach For Enhancing Athletic Performance. Unpublished Doctoral Dissertation. Indiana University of Pennsylvania, U.S.A

Hermana, P., & Suganda, L. A. (2021). Indonesian Pre-Service Teachers' Mindfulness, Social Emotional Competence, and Academic Achievement. International Journal of Evaluation and Research in Education, 10(4), 1176-1184. DOI: 10.11591/ijere.v10i4.21272

Ke, F., & Xie, K. (2009). Toward deep learning for adult students in online courses. The Internet and Higher Education, 12(3-4), ١٣٦-١٤٥.

https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751609000414?via%3Dihub

Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: Anintegrative review. Cognition & Emotion, 23, 4-41.

Langer, E. J. (1989). Mindfulness. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co.

Langer, E. J. (2000). Mindful learning. Current directions in psychological science, 9(6), 220-223.

Langer, E., & Moldoveanu, M. (2000). The Construct of Mindfulness. Journal of Social Issues, 56(1), 1- 9.

Long, N.& Barrall, K. (2017). Exploring mindfulness: College students' journey through an abbreviated program Senior Honors Projects. Paper 575. https://digitalcommons.uri.edu/srhonorsprog/575

Lueke, A., & Lueke, N. (2019). Mindfulness improves verbal learning and memory through enhanced encoding. Memory & Cognition, 47, 1531-1545. doi: 10.3758/s13421-019-00947-z

MacFarlane, G. R., Markwell, K. W., & Date-Huxtable, E. M. (2006). Modelling the research process as a deep learning strategy. Journal of Biological Education, 41(1), 13-20. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00219266.2006.9656051

Mahmoud, Al-Farhati. (2018). The effectiveness of training science and mathematics teachers on the Active Thinking in a Social Context (TASC) model and thinking maps in developing cognitive abilities for reasoning, mental alertness, learning motivation, and cognitive performance on the TIMSS test among second-year middle school students. Journal of the Faculty of Education in Mansoura (in Arabic), 101 (2), 733-865.

Mansour, H.(2023)The effect of browsing the Tiktok application on Attentiveness and concentration among Saudi youth ,a quasi-experimental study on female students of Communication and Mass Communication College. Egyptian Journal of Public Opinion Research (in Arabic), 22(1), 345-381.

Marantika, J. E. R. (2022). The relationship between learning styles, gender and learning outcomes. Cypriot Journal of

Educational Science. 17(1), 56-67. https://doi.org/10.18844/cjes.v17i1.6681

McKenzie, S. B. (2022). Mindfulness Meditation for Student Success: The Impact of a Virtual Meditation Group on Community College Student Stress Coping, Resilience, and Persistence. A Scholarly Research Project Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education, Bradley University

Miller, A., Wyman, S. E., Huppert, J. D., Glassman, S. L., & Rathus, J. H. (2000). Analysis of behavioral skills utilized by suicidal adolescents receiving dialectical behavior therapy. Cognitive and Behavioral Practice, 7, 183–187. https://doi.org/10.1016/S1077- 7229(00)80029-2

Mohamed, E and Essa, (2021). The Effect of the Position of Mindfulness and Emotional Intelligence on the Academic Resilience of Students Teachers at the Faculty of Education "A Comparative Study In the Light of the Constructivist Models of Causal Relationships". Educational Journal (in Arabic), Sohag University, 86(1), 22-131.

Mrazek, D. M., Franklin, S.M., Phillips, D.T., Baird, B., & Schooler, W. J. (2013). Mindfulness training improves working memory capacity and GRE performance while reducing mind wandering. Psychological Science, 24(5), 776-781. doi: 10.1177/0956797612459659

Muhammad, K. (2021). Effectiveness Experiential Learning in Mathematics to developing Levels of Knowledge depth and developing Mindfulness For Primary school students. Majallat trbwyāt al-riyāḍīyāt (in Arabic), 24(4), 196-227.

Muhammad, O. (2020)The Relationship of Mindfulness, on the Level of Achievement Motivation, Test Anxiety and Academic Achievement among Female Students in Early Childhood

Field. Journal of Studies in Childhood and Education (in Arabic), (12), 1-69.

Najewani, N(2019). Mindfulness among the Post- Basic Education Students in Light of Some Variables in the Governorate of Muscat. Educational and Psychological Studies (in Arabic), Sultan Qaboos University, 12(2), 220-234.

Ocampo, E. N., Mobo, F., & Cutillas, A. L. (2023). Exploring the Relationship between Mathematics Performance and Learning Style among Grade 8 Students. Online Submission, 4(4), 1165-١١٧٢. http://dx.doi.org/10.11594/ijmaber.04.04.14

Pirson, M., Langer, E. J., Bodner, T., & Zilcha-Mano, S. (2012). The development and validation of the Langer mindfulness scale-enabling a socio-cognitive perspective of mindfulness in organizational contexts. Fordham University Schools of Business Research Paper. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2158921

Polpol, Y(2019). Mindfullness and its relationship with to both Academic resilience and Perceived life stress among students in faculty of education at Zagazig University. Journal of education Sohag UNI (in Arabic), 68, 2463-2520.

S. Lu, C.-C. Huang, and J. Rios(2017)Mindfulness and academic performance: an example of migrant children in China, Children and Youth Services Review. 82(32), 53-59.

Sesker, A. A., Súilleabháin, P. Ó., Howard, S., & Hughes, B. M. (2016). Conscientiousness and mindfulness in midlife coping: An assessment based on MIDUS II. Personality and mental health, 10(1), 29-42.

Shehata, I. (2017). Imagine a proposal for an educational project based on the STEM entrance to develop the components of athletic strength and mental alertness among primary school students. Arab Studies in Education and Psychology (in Arabic), (90), vol. 2, 97-144.

Sternberg, R. J. (2010). Teaching for creativity. In R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (Eds.), Nurturing Creativity in the Classroom, NY: Cambridge University Press.

Suskie, L. (2003). What are learning styles? Can we identify them? What is their place in an assessment program? First-year assessment listserv. www.brevard.edu/fyc/listserv/remarks/suskie2.htm

Teodorczuk, K (2013). Mindfulness and academic achievement in South African university students (Doctoral dissertation, Doctoral dissertation]. Johannesburg University)., doi: 10.13140/RG.2.1.3307.8169.

Türker, Ü., & Bostancı, Ö. (2023). Learning Styles Of Talented Pre-Service Teachers. Problems of Education in the 21st Century, 81(1), 144-164.

Watts, L. (2014). Mindfulness in higher education. https://www.washington.edu/teaching/mindfulness-in-higher education

Witkiewitz, K., Bowen, S., Douglas, H.& Hsu, S. (2012). Mindfulness-based relapse prevention for substance craving. Addict Behav. 38(2), 1563-1571.

مدى تضمين مهارات التَّفكير البصري في مقرَّر الجغرافيا للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعوديّة

د. محمد بن حارب مليفي الشريف
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية بالدوادمي
جامعة شقراء

مدى تضمين مهارات التَّفكير البصري في مقرَّر الجغرافيا للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعوديّة

د. محمد بن حارب مليفي الشريف

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية بالدوادمي
جامعة شقراء

تاريخ تقديم البحث: ١٥/ ٣/ ١٤٤٥هـ **تاريخ قبول البحث:** ١٨/ ٧/ ١٤٤٥هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدِّراسة إلى إعداد قائمة بمهارات التفكير البصري اللازم تضمينها في مقرَّر الجغرافيا للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤٤هـ، والتعرّف على مدى تضمين تلك المهارات في المقرَّر، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)؛ لتحديد قائمة بمهارات التفكير البصري اللازم تضمينها في مقرر الجغرافيا، وتوصَّلت نتائج الدِّراسة إلى بناء قائمة مهارات التفكير البصري اللازم توافرها في ذلك المقرر، وهي: مهارة التعرف إلى الشكل، ومهارة ربط العلاقات في الشكل البصري، ومهارة تحليل الشكل البصري، مهارة إدراك وتفسير الغموض في الشكل البصري، ومؤشراتها التي تكونت من (١٥) مؤشّرًا، وتوصلت الدِّراسة إلى أنّ مهارة التعرّف إلى الشكل البصري جاءت بنسبة (٣٩,٧%)؛ وهي متوسّطة في المرتبة الأخيرة بين مهارات الشكل البصري، بينما جاءت مهارة ربط العلاقات في الشكل البصري في المرتبة الثانية بنسبة (٧٨,٤%)، وكذلك جاءت مهارة تحليل الشكل البصري في المرتبة الثالثة بنسبة (٧٧,٣%)، بينما جاءت مهارة إدراك وتفسير الغموض في الشكل البصري في المرتبة الرابعة بنسبة (٧٧,٢%)، وحلّت مهارة استخلاص المعاني من الشكل البصري في المرتبة الأولى بنسبة (٧٨,٧%)، ومستوى تضمينها عالٍ في المقرر، وقد أوصت الدراسة بضرورة رفع مستوى تضمين مهارة التعرّف إلى الشكل البصري بنسبة تتوافق مع مهارات التفكير البصري الأخرى، والاهتمام بالصورة من حيث دلالتها ووضوحها وعنوان الشكل البصري في تحقيق مهارات الشكل البصري.

الكلمات المفتاحية: الدراسات الاجتماعية، الشكل البصري، المرحلة الثانوي، التفكير البصري.

The Extent of the Inclusion of Visual Thinking Skills in the Geography Curriculum for First Year of Secondary School in the Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Muhammad bin Hareb Malifi Al-Sharief
Curriculum and Teaching Methods - College of Education in Dawadmi
shaqra university

Abstract:

This study aimed to develop a list of visual thinking skills to be integrated into the geography curriculum for first year of secondary school in the Kingdom of Saudi Arabia for the academic year 1444 AH. It also sought to assess the extent to which these skills are included in the course, using a descriptive content analysis approach, the researcher identified key visual thinking skills that should be included in the curriculum. The findings resulted in a list of essential skills: The skill of recognizing the shape, the skill of linking relationships in the visual form, the skill of analyzing the visual form, the skill of perceiving and interpreting ambiguity in the visual form, and its indicators, which consisted of (15) indicators. The analysis revealed that the skill of recognizing visual forms was the least emphasized, with an inclusion rate of (39.7%), while linking relationships in visual content ranked second at (78.4%), followed by analyzing visual forms at (77.3%), and interpreting ambiguity at (77.2%). The highest inclusion rate, at (78.7%), was for the skill of extracting meanings from visual content. The study recommends enhancing the inclusion of the skill of recognizing visual forms to align with the other visual thinking skills and emphasizes the importance of clarity and relevance in visual materials, particularly in titles and imagery used to foster these skills.

key words: social studies, visual form, high school, visual thinking.

المقدِّمة:

يتميَّز هذا العصر بالعديد من التغيّرات السريعة والتقدّم العلمي في جميع المجالات وشتى العلوم، وهذا يتطلب من الأفراد القدرة على زيادة الفهم والاستيعاب لتلك العلوم؛ حتى يتمكنوا من التفاعل مع هذه التغيرات والتطور الذي أصبح سمة العصر الذي نعيشه. ولتحقيق ذلك من مسايرة هذا العصر والتقدم التقني والتكنولوجي؛ فإنه يتوجب على المؤسسات التربوية تنمية قدرات الطلاب العقليّة من خلال مهارات التفكير وعملياته.

ويعدّ التفكير من أرقى العمليات العقلية التي تميِّز الإنسان عن غيره من المخلوقات، وهو النشاط الذي يقوم به الفرد من أجل الوصول لحلول دائمة أو مؤقتة لمشكلة تواجهه، وتعدّ تنمية مهارات التفكير هدفًا أساسيًّا يتصل بالمناهج الدراسية كافة من خلال الأنشطة واستراتيجيات التدريس والتقويم.

وتعدّدت أنماط التفكير وأشكالها؛ فمنها: التفكير الناقد، والإبداعي، والمستقبلي، والاستدلالي، والتأملي، وكذلك التفكير البصري. وقد تنوّعت مهارات كلّ تفكير عن الآخر، واختلفت حسب وسائل تنميتها من حيث قدرات الأفراد وخبراتهم.

ويجمع التفكير البصري بين أشكال الاتصال البصرية واللفظية في الأفكار، بالإضافة إلى أنّه وسيط للاتصال والفهم لأفضل رؤية للموضوعات المعقدة والتفكير فيها؛ مما يجعله يتصل بالآخرين، وهو نوع من الاستنتاج العقلي القائم على استخدام الصورة العقلية التي تحوي المعلومات المكتسبة من الأشياء المرئية (Moorman, 2023). ويؤدي التفكير البصري دورًا مهمًّا في العملية التعليمية؛ حيث يسهم في تنمية مهارة اللغة البصريّة لدى الطلاب، والقدرة على فهم الرسائل البصرية والمفاهيم المجردة

والعمليات المرتبطة بها، ويساعد التمثيل المرئي للمعلومات في الاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى، وتذكّرها بشكل أفضل من العرض اللفظي بها (البيشي وإسماعيل، ٢٠١٩).

إنَّ تنمية مهارات التفكير البصري أحد أهداف تعليم العلوم عمومًا والجغرافيا خصوصًا؛ حيث أكّد التربويون على تعليم الطلاب كيف يفكّرون لا كيف يحفظون المناهج والمقررات الدراسية عن ظهر قلب دون فهمها واستيعابها وتوظيفها في الحياة. وتكمن أهمية التفكير البصري في جعل الطلاب قادرين على فهم الرسائل البصرية المحيطة به من خلال تحديد المفاهيم البصرية، وفَهْم المفاهيم المجردة المرتبطة بها، وتنمية قدرتهم على عمل مقارنات بصرية، وتحليل وتفسير المعلومات على الشكل البصري؛ وصولًا إلى استنتاج وإدراك علاقات ذات معنى (زيتون، ٢٠١٧).

وتعدّ الجغرافيا أحد العلوم التي تدرس جغرافية المكان المبني على الملاحظة والوصف المتقَن والتحليل والتفسير، ويفتح هذا العلم دراسة وفهم العلاقات المكانية والزمانية بين البيئة والطبيعة والإنسان (Scholz et al, 2014). وهنا تأتي أهمية علم الجغرافيا ودورها في تطوير المهارات لدى الطلاب؛ مما يعزّز لديهم الاستدلال والتفكير العلمي في التعامل مع القضايا والتحديات التي تدرسها الجغرافيا، وتسهم كذلك في تنمية الإبداع لدى الطلاب؛ لتنمية أفكارهم حول تلك القضايا المرتبطة بحياتهم بحلول مبتكرة وإبداعية من خلال التفكير النقدي وأساليب تنميته مثل العصف الذهني (القميزي والخوالدة، ٢٠٢٠).

ويقترح (Virranmäki et al, 2021) أن الجغرافيا لها ثلاث "قوى سرية"؛ أي طرق تفكير متنوعة: التفكير المكاني، التفكير الجغرافي، والتفكير الجغرافي المكاني. بالإضافة إلى ذلك، يقترح أن المعرفة الجغرافية لديها القدرة على تعزيز مهارات التفكير

واتخاذ القرار لدى الناس، خاصة عند الجمع بين الحقائق الملموسة والأفكار المجردة والمعرفة المكتسبة من البحث الجغرافي.

وأكّدت نتائج العديد من الدِّراسات والبحوث التربوية، أهميّة التفكير البصري في فَهْم المفاهيم المجردة في المادة الدراسية، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة وعي الطلاب بما يقومون به، وبما يستخدمونه من مهارات التفكير البصري، ومدى إدراكهم واستيعابهم للمعلومات والبيانات المكتسبة، ومدى قدرتهم على توظيفها في مواقف التعلم (اللهيبي وبابطين، ٢٠٢٢). ومن ثَمَّ أصبحت مهارات التفكير البصري ذات أهمية في مناهج العلوم عمومًا والجغرافيا خصوصًا؛ حيث إنّها تساعد الطلاب في تنمية مهارات التفكير لديهم، وكذلك قد تسهم في تنمية التحصيل الدراسي، وزيادة الشعور بالثقة بالنفس، والقدرة على فهم ومناقشة وتفسير أيّ عمل يعتمد على الصور وفهم المغلوط، والتفكير بطريقة خلّاقة (علي، ٢٠١٠).

ويعدّ الكتاب المدرسي الوعاء الذي يحتوي المعارف والمهارات وما يتضمنه من اللغة اللفظية واللغة البصرية، وتعدّ الصورة بأنماطها المتعددة من العناصر المهمة في محتوى الكتاب المدرسي، فهي أول ما تقع عليه عين الطالب، كما أنّها تساعد في توضيح وتفسير الأفكار التي يصعب التعبير عنها بالنص المقروء؛ حيث تتميّز الصورة بقدرتها الكبيرة على توضيح الحقائق العلمية والأفكار والمفاهيم المجردة توضيحًا مرئيًّا؛ لأنّها تعرض الحقائق بصورة أوضح مما تفعله الكلمة. ونتيجة لذلك؛ أكّدت العديد من الدِّراسات التربوية أهمية الصورة في الكتب الدراسيّة؛ لما لها من دور في تدعيم فَهْم الطلاب للمحتوى المعرفي المكتوب (المقبل والجبر، ٢٠١٦).

وقد أشار الذروي (٢٠٢١) إلى تقرير المؤتمر الدولي لتقويم التعليم (٢٠١٨) (مهارات المستقبل ـ تنميتها وتقويمها) المنفَّذ في المملكة العربية السعودية من ضرورة تنمية وتوظيف مهارات المستقبل وقياسها وتقويمها، كمهارات التفكير البصري في مقررات العلوم، بما يحقق رؤية المملكة ٢٠٣٠. وذلك يؤكد على أهمية توظيف مهارات التفكير البصري في المناهج وتنميتها.

ويعدّ كتاب الجغرافيا من أدوات تنمية مهارات التفكير البصري، فهو يجمع بين الجانب المعرفي في اللغة اللفظية والبصرية؛ وذلك لما انطوت عليه من موضوعات تحوي أشكالًا ورسومات وصورًا ورموزًا وبيانات تعمل على زيادة التخيّل لدى الطلاب؛ لارتباطها بالمكان الجغرافي، وتوافر أنشطة تعليمية وتطبيقية عديدة يمكن الإفادة منها في تنمية العمليات العقليّة لديهم، وتنمّي مهارات التفكير البصري خاصة.

وأوصت العديد من الدِّراسات بأهمية تضمين مهارات التفكير البصري؛ منها: دراسة الجبر والمقبل (٢٠١٦)، ودراسة السلمي (٢٠٢٠)، ودراسة أبو سالم (٢٠١٩).

مشكلة الدِّراسة:

في ضوء أهمية التفكير البصري، أكّدت العديد من الدِّراسات أهميّة التفكير البصري في فَهْم المفاهيم المجردة في المادة الدراسية، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة وعي الطلاب بما يقومون به وبما يستخدمونه من مهارات التفكير البصري، ومدى إدراكهم واستيعابهم للمعلومات والبيانات المكتسبة، ومدى قدرتهم على توظيفها في مواقف التعلم (اللهيبي وبابطين، ٢٠٢٢)، وما أكدته الدراسات السابقة حول أهمية الصورة في الكتب الدراسيّة؛ لما لها من دور

في تدعيم فَهْم الطلاب للمحتوى المعرفي المكتوب (المقبل والجبر، ٢٠١٦)، وما أبرزته نتائج البحوث والدِّراسات التربوية حول وجود تدنٍّ بنسبة تضمين مهارات التفكير البصري في المناهج الدراسية، دراسة أبو سالم (٢٠١٩)، دراسة السلمي (٢٠٢٠)، دراسة الشلوي (٢٠١٧)، دراسة نتبل (٢٠١٨).

ونظرًا لأهمية اكتساب الطلاب لمهارات التفكير البصري، وكذلك الدور الذي يقوم به مقرّر الجغرافيا للصف الأول الثانوي، والحاجة لمعرفة مدى توافر مهارات التفكير البصري في مقرر الجغرافيا للصف الأول الثانوي؛ تحدَّدت مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

– ما مهارات التفكير البصري اللازم تضمينها في مقرَّر الجغرافيا للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية؟

– ما مدى تضمين مهارات التفكير البصري في مقرَّر الجغرافيا للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدِّراسة:

هدفت الدِّراسة إلى ما يأتي:

-إعداد قائمة بمهارات التفكير البصري اللازم تضمينها في مقرر الجغرافيا للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

-التعرّف على مدى تضمين مهارات التفكير البصري في مقرّر الجغرافيا للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

تتمثل أسئلة الدراسة في الآتي:

– ما مهارات التفكير البصري اللازم تضمينها في مقرَّر الجغرافيا للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية؟

– ما مدى تضمين مهارات التفكير البصري في مقرَّر الجغرافيا للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية؟

أهمية الدِّراسة:

تتجلّى أهمية الدِّراسة فيما يأتي:

-إعداد قائمة بمهارات التفكير البصري اللازم تضمينها في مقرر الجغرافيا للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية وتوظيفها خلال تدريس المقرر.

-لفت نظر القائمين على المناهج في الاستفادة من قائمة مهارات التفكير البصري في هذه الدراسة.

-توجيه نظر مخططي المناهج إلى تضمين مهارات التفكير البصري في مقرر الجغرافيا بالصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

حدود الدّراسة:

الحدّ الموضوعي: اقتصرت الدراسة على مهارات التفكير البصري اللازم تضمينها في مقرر الجغرافيا للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية في خمس مهارات هي: التعرف على الشكل البصري، تحليل الشكل البصري، ربط العلاقات في الشكل البصري، إدراك وتفسير الغموض في الشكل البصري، استخلاص المعاني من الشكل البصري.

الحدّ الزماني: الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي ١٤٤٤هـ.

الحد المكاني: المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدِّراسة:

التفكير البصري:

عرّف أبو سالم (٢٠١٩) التفكير البصري بأنّه عملية ذهنية تسمح للمتعلّم بترجمة وفَهْم المعرفة والمعلومات والبيانات المرئيّة؛ مما يمكِّنه من تحقيق الأهداف المرجوة من الصور والخرائط والأشكال المقدَّمة أمامه.

التعريف الإجرائي:

إنّه القدرات العقلية التي يستخدمها طلاب الصف الأول الثانوي، وتساعدهم في ترجمة وفَهْم المعلومات والبيانات والدلالات اللفظية والمكتوبة في وصف الشكل البصري من حيث التعرّف إلى الشكل البصري من صور وخرائط وأشكال وربط العلاقات فيها، وتحليله، وإدراك وتفسير الغموض فيه، واستخلاص المعاني منه في مقرّر الجغرافيا للأول الثانوي.

مهارات التفكير البصري:

عرف عامر والمصري (٢٠١٦) مهارات التفكير البصري بأنها: مجموعة من المهارات التي تشجع المتعلم على التمييز البصري للمعلومات العلمية من خلال دمج تصوراته البصرية مع خبراته المعرفية للوصول إلى لغة.

ويعرف الباحث مهارات التفكير البصري إجرائيًا بأنها: مجموعة من المهارات والعمليات العقلية التي تساعد الطالب على قراءة الصور المتضمنة في مقرر الجغرافيا للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية من خلال دمج خبراته المعرفية للوصول إلى لغة.

الإطار النظري للدراسة:

مفهوم التفكير البصري:

يعد علماء النفس (الجشطلت) أول من تناول التفكير البصري بالتطبيق والدراسة في مطلع القرن العشرين، حين قاموا بدراسة كيفية استخدام الإنسان لعينه في رؤية الصورة الكلية للأشياء، وفي التعرف على الأجسام وتحديد أماكنها (الحامد، ٢٠٢٠).

وقد تعدَّدت تعريفات التفكير البصري، وتمايزت وتنوّعت حسب كلّ مفهوم ونوعه؛ إذ عرّفه الأغا (٢٠١٧) بأنّه تعبير عن تعقيد العمليات الذهنية للإنسان وتنوعها في التعامل مع المعلومات المرئية، وعرّف فياض (٢٠١٥) التفكير البصري بأنّه "منظومة من العمليات الذهنية" التي تمكِّن الأفراد من قراءة وتفسير الأشكال والصور والخرائط، وتمييزها وتحليلها وفهم العلاقات بينها، والتعبير عنها بواسطة اللغة اللفظية المكتوبة أو المنطوقة.

ووفقًا لتعريف أبو سالم (٢٠١٩)، فيعدّ التفكير البصري عملية ذهنية تسمح للمتعلم بترجمة وفَهْم المعرفة والمعلومات والبيانات المرئية؛ مما يمكِّنه من تحقيق الأهداف المرجوة من الصور والخرائط والأشكال المقدَّمة أمامه.

أما (Maldonado, Chaves, & Cordero, 2023) فيعرِّفون التفكير البصري بأنّه نهج أو استراتيجية تتضمّن استخدام الصور والرسوم البيانية والأشكال البصرية كأدوات رئيسة لفَهْم وتوضيح المفاهيم والأفكار؛ حيث يهدف التفكير البصري إلى تبسيط وتصوير المعلومات بصورة بصرية يسهل فهمها واستيعابها؛ حيث يعتمد هذا النهج على استخدام العناصر البصرية مثل: الصور، والرسوم البيانية، والرسوم التوضيحية، والأشكال الهندسية؛ لتمثيل المفاهيم والعلاقات بين الأفكار.

وعرف أبو جامع (٢٠٢٠) التفكير البصري بأنّه عملية عقلية تشمل قدرة المتعلم على فهم واستيعاب الأشكال والرسومات والمخططات والرموز والأفكار البصرية واستخلاص المعاني منها، وتحويل هذه المعاني إلى لغة منطوقة أو مكتوبة.

ومما سبق، يتّضح أنَّ التفكير البصري منظومة من العمليات الذهنية ومهارات التفكير العليا؛ لقراءة وتفسير الأشكال والصور والخرائط وتمييزها وتحليلها لاستخلاص المعاني إلى لغة لفظية أو مكتوبة من أجل تبسيط وتسهيل فَهْم المعلومات واستيعابها.

ومن هنا، تتّضح أهمية التفكير البصري في التعامل مع الصورة الكلية للمعرفة عبر سلسلة من الأنشطة العقلية التي تتضمن البحث عن المعنى، وهذا يتطلّب تأمّلًا وإمعانًا في النظر في مكونات الموقف المرئي ومقارنته بالخبرات السابقة.

أهمية التفكير البصري:

يعتمد التفكير البصري على التعامل مع الرموز والأشكال والصور وتحويلها إلى معانٍ من خلال تأمل المواقف وربطها بالخبرات السابقة، وهنا برزت أهمية التفكير البصري (أبو جحجوح وحرب، ٢٠١٣؛ الأشقر، ٢٠١٧)، وهي كالآتي:

أنّه يساعد في إنشاء رؤى شاملة للمعلومات، وربط العلاقات بين مكونات المعرفة العلمية، وبناء صورة كلية للمعرفة، وكذلك يمكن للتفكير البصري تصوير العلاقات المعقدة بين المفاهيم والموضوعات؛ مما يساعد في فهمها بشكل أفضل في تطوير العلاقات، وتوفير خيارات حلول متعدّدة؛ حيث يمكن للتفكير البصري تقديم مجموعة متنوعة من الخيارات لحل المشكلات والقضايا المعقدة، ويسهم في تحسين جودة عملية التعلم، ويزيد من التفاعل بين الطلاب، وكذلك يمكن للتفكير البصري تعميق التفكير وإشراك المتعلمين في بناء منظورات جديدة حول الموضوعات وتعميق الفهم وبناء معرفة جديدة.

كما يساعد في تنمية مهارات التفكير النقدي، والقدرة على إيجاد حلول إبداعية للمشكلات؛ مما يساعد في تعزيز التفكير النقدي والإبداعي، ويمكن للتفكير البصري مساعدة المتعلّمين في فَهْم المثيرات البصرية المحيطة بهم؛ مما يعزّز صلتهم بالبيئة المحيطة، وتعزيز طرائق التدريس والتفاعل بين المتعلمين؛ مما يعزز التبادل الفاعل للأفكار.

وقد أشار (Ali & Mohammed, 2021) إلى أهمية التفكير البصري في أنه يساعد في تعزيز القدرات الإبداعية لدى الطلاب من خلال تحفيز الخيال واستخدام الرؤى البصرية في حلِّ المشكلات، ويشجعهم على النقاش والتفكير النقدي حول الموضوعات المختلفة، كما يتيح للطلاب تحليل البيانات البصرية واستخدام الأدلة المرئية لدعم وجهات نظرهم، ويشجع الطلاب على المشاركة بشكل أكبر في عمليات التعلم؛ إذ يجعل الدروس أكثر تفاعلية وشيّقة، ويوجّه انتباه الطلاب نحو التفاصيل البصرية والعناصر المرئية، ويسهم هذا في تحسين مستوى التركيز والفهم لدى الطلاب، فضلًا عن تحفيزهم على التعلم الذاتي واستخدام المواد المرئية والمراجع البصرية للتعلم الذاتي والبحث الشخصي.

ومما سبق، تتأكّد أهمية التفكير البصري؛ حيث إنّه يبني صورة كليّة للمعرفة وربط العلاقات بين المكونات، ويسهم في التفكير النقدي في إيجاد الحلول الإبداعية، وتحسين جودة التعلّم، وتفاعل الطلاب فيما بينهم؛ مما يؤكّد على أهمية دراسة مهاراته.

مهارات التفكير البصري:

تشكّل مهارات التفكير البصري مجموعة أساسية من المهارات التي تسهم في تطوير الفهم العلمي والتفكير النقدي للمتعلّمين، وفيما يأتي توضيح لهذه المهارات (صقر، ٢٠١٨):

١-مهارة التعرّف إلى الشكل البصري ووصفه: تعني هذه المهارة القدرة على تحديد أبعاد الشكل وفهم طبيعته وتفاصيله بدقّة؛ حيث يمكن لهذه المهارة أن تساعد المتعلمين في فَهْم العناصر الأساسية للشكل والتمييز بينها.

٢- مهارة تحليل الشّكل البصري: تتيح هذه المهارة للمتعلّمين رؤية وتحليل العلاقات والأنماط في الشكل؛ حيث يمكن لهم تحديد الخصائص المميّزة والعوامل المؤثّرة في الشكل؛ مما يعزز من فَهْمهم للمفاهيم المرتبطة به.

٣- مهارة ربط العلاقات في الشكل البصري: تتيح هذه المهارة للمتعلمين الربط بين مكونات الشكل وتحديد العلاقات بينها، كما تمكّنهم من اكتشاف التوافقات والتناقضات في الشكل، وفَهْم كيفية تفاعل العناصر مع بعضها.

٤- مهارات إدراك وتفسير الغموض في الشكل البصري: تمكّن هذه المهارة المتعلِّمين من تحديد الأمور غير المفهومة أو المبهمة في الشكل وتوضيحها؛ حيث يمكنهم إيجاد الفجوات في العلاقات ومحاولة تقريبها وإيضاحها.

٥- مهارة استخلاص المعاني في الشكل البصري: تعني القدرة على استخلاص معانٍ جديدة ومفاهيم علمية من الشكل المعروض، ويتطلب ذلك تطبيق جميع المهارات السابقة واستنتاج مفاهيم جديدة من الشكل.

بينما يرى (Garcia-Lazo, Smith, & Garcia, 2014) أنّ مهارات التفكير البصري تتضمن: الملاحظة والتمييز؛ أي التمييز بين التفاصيل والأنماط المختلفة في الصور والمعلومات البصرية، والتحليل والتفسير؛ أي تحليل المعلومات البصرية وفَهم معانيها وأثرها، والإبداع والتصميم؛ أي إمكانية إنشاء وتصميم محتوى بصري جديد، واتخاذ القرارات؛ أي استخدام مهارات التفكير البصري في اتخاذ القرارات السليمة،

بناءً على المعلومات المرئية، والتفكير الابتكاري؛ أي تعزيز القدرة على التفكير الابتكاري، وابتكار الحلول الإبداعية للمشكلات والتحديات.

ومما سبق ذكره، فإنّ مهارات التفكير البصري مجموعة أساسية تسهم في تطوير الفهم العلمي والتفكير النقدي؛ حيث إنّها تتيح للطلبة القدرة على استكشاف وتحليل المعلومات وتطوير مهاراتهم وتحسين التركيز والفهم لديهم، ولأهمية هذه المهارات؛ برزت العديد من مميزات التفكير البصري.

مميزات التفكير البصري:

يتميز التفكير البصري بمجموعة من المميزات المهمة التي من أهمها كما ذكرها (محمد، وآخرون، ٢٠٢١):

يتميز التفكير البصري ببناء الموضوعات على أسس واضحة وصحيحة؛ حيث تُصمَّم هذه الموضوعات بعناية لضمان تناسبها مع المرحلة العمرية للمتعلمين ومع المقررات الدراسية المعنية، ويتيح التفكير البصري إمكانية تعديل البيانات والمعلومات على الرسوم والمخططات؛ حيث يمكن تلوينها أو تنسيقها بشكل جديد لتمثيل مفاهيم جديدة أو لتلائم احتياجات الموقف التعليمي، ويمكن استخدام التفكير البصري لمعالجة الأشكال والمخططات واستخراج العلاقات بين المفاهيم، كما يمكن تحليل الأفكار وترتيبها منطقيًّا؛ مما يسهم في فَهم العلاقات بين المعلومات وتوصيل الأفكار ببعضها، وكذلك توفّر التكنولوجيا الحديثة تقنيات وأدوات لتطوير التفكير البصري وجعلها سهلة الاستخدام؛ حيث يمكن للمتعلمين استخدام هذه الأدوات بكفاءة ويُسْر؛ مما يجعل عملية تصنيف وتنظيم المعلومات أكثر فاعليةً.

ويضيف (Journal, 2019) أنَّ التفكير البصري يتميز بأنه تمثيل الأفكار والمفاهيم بصريًّا وبوضوح، وتسهيل اكتشاف الأنماط والعلاقات بين العناصر واكتشافها،

وتحفيز التفكير الإبداعي والتركيز على التفاصيل والعوامل البصرية المهمة، وتسهيل التواصل من خلال الصور والرسوم، وتعزيز التفاعل الاجتماعي والعمل الجماعي.

ويتّضح مما سبق، أن التفكير البصري له العديد من المميزات التي تسهم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب؛ مثل: التحليل والتركيب والتقويم وإدراك العلاقات بين أجزاء الشكل البصري، واكتشاف العلاقات بين عناصره، وهذا بدوره يؤكد أهمية التفكير البصري في مناهج الجغرافيا؛ حيث إنّها تحتوي على العديد من الصور والرسوم والأشكال التي تسهم في التطوير النقدي لدى الطلبة.

أساليب تنمية مهارات التفكير البصري:

هناك العديد من الأساليب التي تفيد في تنمية مهارات التفكير البصري لدى الطلاب، كما ذكرها (رزوقي، وعبد الكريم، ٢٠١٥؛ الديب، ٢٠١٥) في أن مهارات التفكير البصري تنمى من خلال الأنشطة مثل طي الورقة لإنشاء أشكال وتصاميم مختلفة، واستخدام مكعبات البناء لبناء هياكل معقدة، وتنفيذ أنشطة تتطلب استخدام أعواد الثقاب لإيجاد ترتيبات مختلفة، وتشجع الأنشطة التي تتعلق بتصميم الشبكات والأشكال البصرية على تطوير قدرة الطلاب على تحليل وتصميم واستخدام الأنماط والألوان بشكل إبداعي، وتصميم الرسوم البيانية، وإنشاء محتوى متعلق بالمفاهيم البصرية يمكن أن يكون فعالًا، وكذلك يمكن تحفيز التفكير البصري من خلال العمل مع الرسوم التوضيحية والصور في المناهج الدراسية، كما يمكن أن يسهم توفير الرسوم والصور الملائمة في تعزيز فهم الطلاب للمواد. وللمناهج دور في إثرائها بموضوعات واستراتيجيات ووسائل بصرية تعزز التفكير البصري. ويمكن أن يشمل ذلك تضمين المزيد من الأمثلة والأنشطة البصرية في المقررات الدراسية.

استراتيجيات التفكير البصري:

هناك مجموعة من الاستراتيجيات المفيدة لتنمية مهارات التفكير البصري، وتشمل هذه الاستراتيجيات (العنزي، ٢٠١٤؛ عامر، والمصري، ٢٠١٦؛ عبد القادر، ٢٠١٧):

١- استراتيجية خرائط المفاهيم: تستند هذه الاستراتيجية إلى استخدام الخرائط المفاهيمية لتمثيل الأفكار والمفاهيم المعقدة بصريًّا؛ حيث يتمثل هذا في رسم رسوم تخطيطيّة متشعّبة تربط بين الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية باستخدام الأسهم والخطوط؛ حيث يمكن تصميم هذه الخرائط بألوان مختلفة للتمييز بين المفاهيم وتحسين فهمها.

٢- استراتيجية التعلم الذاتي: يُشجع التفكير البصري على التعلم الذاتي من خلال البحث وجمع المعلومات من مصادر متعددة، بما في ذلك الصور والرسوم والخرائط والفيديو؛ حيث يمكن للطلاب البحث بأنفسهم وتحليل الصور واستخلاص المعاني منها؛ إذ تساعد هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير البصري والتفاعل مع المواد التعليمية بشكل أعمق؛ لتنمية مهارات التفكير البصري التي تؤكد على حلِّ المشكلات، وتفسير المعلومات، واكتشاف العلاقات في الشكل البصري.

ومما سبق، تتّضح أهمية تلك الاستراتيجيات في تدريس التفكير البصري ومهاراته التي تؤكد على التعلم النشط والتفاعل بين الطلاب والتعلم الذاتي؛ بحيث يكون الطالب هو محور العملية التعليمية.

مؤشرات التفكير البصري:

ذكر الديب (٢٠١٥) أنَّ الطلاب يختلفون في إمكاناتهم وأساليب تفكيرهم، ويعدّ التفكير البصري مؤشرًا مهمًّا يمكن أن يتباين فيما بينهم، ومن بين المؤشرات التي

تشير إلى وجود تفكير بصري قوي لدى الطلاب اهتمامهم بالعلوم والرياضيات؛ حيث يجدون سهولة في تفسير الأفكار والمفاهيم البصرية، واستخدام الحواسيب وتقنيات الرسومات؛ حيث يفضِّل الطلاب ذوو التفكير البصري استخدام الحواسيب والأدوات المتعلقة بالرسومات والصور في تعبيرهم وتوضيح أفكارهم، ويتمتعون بمهارات جيدة في هذا الجانب.

ويميل هؤلاء الطلاب كذلك إلى حلِّ المشكلات بطرق إبداعية ومبتكرة؛ حيث يستخدمون تفكيرهم البصري للوصول إلى حلول غير تقليدية وفريدة، والميل لقراءة الخرائط والصور بسهولة، ويفضلونها على النصوص اللغوية لفهم الأفكار، ويستخدمون الصور والرسوم لتوضيح وتصوير الأفكار والمفاهيم بشكل أفضل من اللغة الكتابية، وهناك مجالات متعددة؛ كما يمكن أن يتطوّر التفكير البصري لدى الطلاب، ويساعدهم في تحقيق نجاح في مجموعة متنوعة من المجالات مثل: العلوم، والإبداع، والفن، والاختراع، والتكنولوجيا.

ويرى الباحث أهمية تلك المؤشرات التي تشير إلى وجود تفكير بصري لدى الطلاب من حيث قدرتهم على تفسير الأفكار والمفاهيم البصرية واستخلاص المعاني بشكل أفضل.

معوقات التفكير البصري:

هناك عوامل قد تكون عائقًا أمام تنمية التفكير البصري لدى المتعلمين، منها ما يأتي (الذروي، ٢٠٢١):

فقدان البصر الذي يمثل تحدّيًا للأشخاص الذين يعانون من فقدان البصر؛ إذ لا يمكن للأفراد فاقدي البصر استخدام الصور بالطريقة نفسها التي يفعلها الآخرون في تنمية أسلوب التفكير البصري.

وقد يؤدّي التّفكير البصري إلى تثبيت الأفكار بالصور داخل العقل، ويمكن أن يكون سلبيًا عندما تكون الصور غير دقيقة أو خاطئة، في هذه الحالة، قد يصعب استبدال هذه الصور الخاطئة بمفاهيم صحيحة. ويعتمد التفكير البصري -بشكل كبير- على استخدام الصور والأشكال للتعبير عن الأفكار، وقد يكون هذا تحدِّيًا للأشخاص الذين ليس لديهم القدرة على التعبير اللفظي عن مفاهيمهم البصرية، وقد يصعب على البعض الانتقال من التفكير البصري إلى التفكير التجريدي والتحليلي؛ إذ إنّ التفكير البصري يرتكز على الصور والأشكال الملموسة، بينما التفكير التجريدي يتطلب تحليلًا أعمق وأكثر تجريدية، كذلك ضعف تطوير مهارات التحليل الذي يؤدي إلى تقديم الصور والرؤى دون تفسير عميق، أو تحليل معمق للمفاهيم.

ويرى الباحث أنه على الرغم من فوائد التفكير البصري، فإنّه يجب أخذ هذه المعوقات في الاعتبار وتطوير استراتيجيات تعليمية تسهم في تجاوز هذه الصعوبات، وتعزيز التفكير البصري بطرق متعددة.

مفهوم علم الجغرافيا:

تعدَّدت تعريفات علم الجغرافيا وتباينت؛ فقد عرَّفه الشمري (٢٠١٤) بأنه العلم الذي يُعنى بدراسة الظواهر الطبيعية والعلاقة المعقدة بين الإنسان وبيئته. وتعدّ الجغرافيا جزءًا أساسيًّا من التعليم والتربية؛ حيث تسهم في تطوير فَهم الطلاب للبعد المكاني والعلاقات المعقدة التي تنشأ بين الإنسان والعوامل البيئية والاجتماعية التي يتفاعل معها، ويساعد علم الجغرافيا في حلِّ مشكلات حياتية متنوِّعة تواجه البشرية؛ حيث يمكن استخدام معرفة الجغرافيا لفهم تأثير البيئة والمجتمع في حياة الإنسان، والبحث عن سبل تنظيم واستغلال هذه العلاقات بشكل مفيد ومستدام.

كما عرَّفه يوسف (٢٠٢٠) بأنّه علم اجتماعيّ يربط الإنسان ببيئته وتاريخه ومستقبله، ويتفرغ لفهم العلاقات بين الظواهر الجغرافية، سواء في الزمان أو المكان، وكذلك في تفسير المفاهيم والحقائق المتعدّدة.

وقد عرّف السيد (٢٠٠٦، ٩) علم الجغرافيا بأنّه "العلم الذي يهتم بدراسة الإنسان والبيئة التي يعيش فيها، وعلاقة الإنسان ببيئته وأساليب تفاعله معها ونتائج ذلك التفاعل؛ أي دراسة الأرض وما عليها من ظواهر طبيعيّة وظواهر بشريّة".

وعرَّفه عبد المنعم، وعبد الباسط (٢٠٠٦، ١٥) بأنّه "توضيح علاقة الإنسان ببيئته الطبيعيّة، وما ينشأ عن ذلك من تفاعل يتمثل فيما يقوم به الإنسان من أنواع النشاط البشري؛ ليستغل ويستثمر بيئته وما تتضمنه من موارد على الوجه الأكمل".

ومما سبق يتَّضح أنَّ علم الجغرافيا يهتم بدراسة الإنسان وعلاقته بالبيئة، وميدان دراسته سطح الأرض بتضاريسه المختلفة، وكذلك العلاقة بين هذه الظواهر؛ سواء طبيعية كانت أم بشرية، وهذا يؤكّد أهمية الجغرافيا للطلاب في تحقيق أهداف التعلم، وتنمية التفكير ومهاراته لدى الطلاب من خلال المحتوى الذي يُبنى على كثير من الصور والأشكال والرسومات التي تنمّي لدى الطلاب مهارات الشكل البصري.

ويهدف علم الجغرافيا إلى تنمية الوعي بأهمية البيئة لحياة الإنسان، والعمل على حمايتها واستثمار مواردها وترشيد استهلاكها، وتنمية قدرة الطالب على الملاحظة الدقيقة، ومساعدته في تحليل الظواهر الجغرافية، والاستدلال على حدوثها، وتشجيع البحث، وجمع المعلومات الجغرافية، وتنمية مهارة استخدام الخرائط الجغرافية والصور الجوية والفضائية والجداول والرسومات والبيانات الإحصائية وتفسيرها، كما يهدف علم الجغرافيا إلى تنمية قدرات الطلاب العقلية، كالتحليل والمقارنة والتقدير والحكم والاستنتاج، وكذلك تنمية النظرة الشمولية عند الطلاب من خلال إدراك العالم

كوحدة مترابطة يتأثر كلّ جزء منها بالجزء الآخر. ومن الأهداف التي يحقّقها علم الجغرافيا أيضًا تنمية المعرفة التكاملية لدى الطلاب؛ حيث إنَّ الجغرافيا علم مترابط مع العلوم الأخرى، كعلم الفيزياء والأحياء والجيولوجيا والتاريخ (الزيادات والقطاوي، ٢٠١٠؛ نزال، ٢٠١٤).

أهمية علم الجغرافيا:

يعدّ علم الجغرافيا أحد فروع العلوم الاجتماعية التي تسهم في مساعدة الأفراد في فَهْم تأثير البيئة والمجتمع في حياة الإنسان، والذي يبحث سبل تطويرها والاستفادة من العلاقات المكانية بشكل جيّد ومقنَّن، وهو إحدى الركائز الأساسية في العملية التعليمية، ويسهم في توسيع نطاق وعي الطلاب بدورهم الاجتماعي والسياسي والاقتصادي في مجتمعهم، ويمنح الطلاب الفهم الأعمق لموقع مجتمعهم في العالم، كما يسهم في بيان العلاقات الزمانية والمكانية (القيمري والخوالدة، ٢٠٢٠).

كما ذكر مصلح (٢٠١٠) أنّ علم الجغرافيا يهتم بدراسة المواقع الجغرافية والتوزيعات المكانية والبشريّة، والتّعرف إلى الظواهر الطبيعيّة، ودراسة السكان والمناخ ومظاهر السطح والعلاقة بين الإنسان والبيئة ومدى التأثير بينهما، وهذا يتطلب من المتعلمين التفكير والفهم والبحث والتحقق من الظواهر ومشاهدتها والحكم عليها؛ فهو ينمّي شخصية الطالب ويكسبه المعلومات والنظريات والتعميمات الجغرافية التي يستطيع المعلم من خلالها تحقيق أهدافها وتنمية مهارات التفكير لدى الطالب.

ويضيف (Yli-Panula et al, 2019) أنَّ علم الجغرافيا يسهم في تنمية الوعي بقضايا البيئة والاستدامة؛ إذ إنّ هناك العديد من أساليب التدريس والتعلم في مجال علم الجغرافيا التي تعزّز التفكير المستدام والقدرة على اتخاذ القرارات المستدامة باستخدام هذه الأساليب التعليمية، ويمكن لعلم الجغرافيا أن يؤدي دورًا مهمًّا في تحفيز الطلاب

على فهم التأثيرات البيئية لقراراتهم وسلوكهم، وبالتالي يسهم في بناء مستقبل أكثر استدامة للعالم.

ومما سبق، تتضح أهمية تدريس الجغرافيا، وتحقيق أهداف التعلم في تنمية شخصية المتعلم في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية من خلال الأهداف التي تساعد في تصور وإدراك الظواهر الطبيعية والبشرية، ومساعدة المتعلم في تنمية مهارات التفكير، وإيجاد اتجاه إيجابي نحو البيئة والمكان الذي يعيش فيه الطالب، وتنمية التفكير الجغرافي ومهاراته.

أهداف تدريس الجغرافيا في المرحلة الثانوية:

ذكرت البار(١٤٠٦، ٣٢) بأن الإطار العام لأهداف تدريس الجغرافيا في المرحلة الثانوية يسعى لبلوغ العديد من الأهداف من خلال إدراك الاتساق الكوني بواسطة الجغرافيا والاستدلال بالمخلوقات على الخالق –عز وجل– وترسيخ الإيمان بقدرته وحكمته وكرمه، وتنمية عواطف المحبة، والشكر لله، والخشية لله الحكيم، وإشعار الطالب بما في الكون والظواهر الجغرافية من إتقان وحسن وإبداع وإمتاع للحس الفني، وإدراك العلاقة بين الإنسان والبيئة والتأثير المتبادل بينهما؛ للانتفاع بالبيئة، واتخاذ خير المواقف فيها، وكذلك تكوين الأفكار العلمية الصحيحة التي لا تتعارض مع ديننا الحنيف على شكل الأرض وأبعادها وعلاقتها بالكواكب الأخرى. ومن الأهداف كذلك دراسة الخصائص الطبيعية والبشرية للكرة الأرضية؛ من أجل تنمية إيمان الطالب بقدرة الخالق وإبداعاته، وفهم بعض الظواهر الجغرافية للمملكة العربية السعودية في شكل دراسات تطبيقية يدعمها سعة الأفق والمعرفة ببقية جهات العالم. وكذلك من الأهداف إعداد الطالب للحياة العلمية، وذلك بتدريسه على المهارات الجغرافية كرسم الخرائط، واستعمال الأجهزة الجغرافية.

استراتيجيات تدريس الجغرافيا:

حدَّد بن ميسي (٢٠٠٥) العديد من الاستراتيجيات التي تساعد المعلم في تحقيق أهداف تدريس الجغرافيا مثل طريقة تدريس المحاضرة التي يقدم فيها المعلّم المعلومات ويشرحها بشكل رئيس، بينما يقوم الطلاب بالاستماع والتفاعل؛ حيث يكون المعلم هو مركز العملية التعليمية، ويتيح للطلاب فهم المفاهيم الجغرافية من خلال توجيه المعلم.

وكذلك استراتيجية المناقشة التي تعتمد على استخدام الأسئلة كوسيلة لتفعيل تفكير الطلاب، وتحفيزهم وتشجعيهم على المشاركة الفاعلة، وهذه الاستراتيجية تساعد في تنمية مهارات البحث والتحليل ومهارة التواصل بين الطلاب، وأيضًا استراتيجية التعلم التعاوني القائمة على المناقشة، وتبادل الأفكار بين الطلاب، ويُقسَّم الصف إلى مجموعات أو فرق لمناقشة موضوع معين، وكذلك مناقشة الأفكار والآراء بحُرّيّة، بينما يكون المعلم في موقع الحكم والإشراف؛ للحفاظ على الانضباط وتوجيه النقاش.

وأخيرًا استراتيجية حلّ المشكلات التي تسهم في تطوير مهاراتهم؛ حيث إنَّ المعلم يقدِّم للطلاب مشكلة أو تحديًّا جغرافيًّا، ثم يشجعهم على البحث عن حلول لهذه المشكلة، وهذا يشجِّع التفكير النقدي والإبداعي، ويمنح الطلاب فرصة لتطبيق المفاهيم الجغرافية في حلِّ مشكلات حقيقيّة.

ومما سبق، يتّضح أنّ علم الجغرافيا يهتم باستراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الطلاب وقدرتهم على بناء المعرفة وتحصيلها، وتسهم تلك الاستراتيجيات في تنمية مهارات التفكير عند المتعلّم؛ سواء الناقد أم الإبداعي من خلال الأشكال، أو الصّور، أو الرسوم البيانية التي تسهم في تنمية مهارات التفكير البصري، ومنها

التعرّف إلى الشكل، أو استنتاج العلاقات والروابط في الشكل، وغيرها من تلك المهارات.

الدِّراسات السّابقة:

دراسة اللهيبي وبابطين (٢٠٢٢) التي هدفت إلى الكشف عن درجة تضمين كتب الصفوف الأولية لمهارات التفكير البصري، ومن أجل تحقيق هذا الهدف؛ أُستخدِم المنهج الوصفي التحليلي، واستمارة تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي في ضوء مهارات التفكير البصري، وشملت عيّنة الدِّراسة الأشكال البصرية كافة بالكتاب، وبلغ عددها (٦٥٢) شكلًا بصريًّا. وقد توصّلت الدِّراسة إلى عدة نتائج؛ منها: درجة تضمين مهارة قراءة ووصف الشكل البصري الأكثر تضمينًا في كتاب الصف الثالث الابتدائي، بنسبة قدرها (٧٧,٢٧%) بدرجة كبيرة، أما باقي المهارات فكانت بدرجة منخفضة؛ حيث بلغت النسب المئوية لدرجة تضمين مهارة التحليل الشكل البصري (١١,٥٢%)، ومهارة إدراك وتفسير المعلومات من الشكل البصري (١٠،٠٥%)، ومهارة ربط العلاقات في الشكل البصري (٨,٥٥%)، ومهارة استخلاص المعاني من الشكل البصري (٧,٥٥%).

وكذلك هدفت دراسة السلمي (٢٠٢٠) إلى تقدير مدى احتواء منهج مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية على مهارات التفكير البصري، ولتحقيق هذا الهدف؛ أُستخدِم المنهج الوصفي وأسلوب تحليل المحتوى.

شملت عينة البحث الصور المضمّنة كافة في منهج العلوم للصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي ١٤٤٠-١٤٤١هـ في الفصلين الدراسيّين الأول والثاني، وبلغ إجمالي عدد الصور ٥١٢ صورة.

أُعدّت قائمة تضم مهارات التفكير البصري اللازمة للطلاب في هذا الصف، وحُوّلت إلى استمارة تحليل المحتوى، كما أظهرت نتائج البحث أنّ احتواء منهج العلوم للصف الخامس الابتدائي على مهارات التفكير البصري كان منخفضًا بنسبة ٢٧,٢٩ % بواقع ١٦٧٧ تكرارًا، ولاحظ الباحث وجود اختلاف طفيف في احتواء مهارات التفكير البصري بين الفصلين الدراسيين؛ حيث كان احتواء الفصل الدراسي الثاني أعلى بنسبة ١٣,٩٣ % مقارنة بالفصل الأول.

أما دراسة أبو سالم (٢٠١٩) فهدفت إلى استقصاء مدى توافر مهارات التفكير البصري في كتب الدِّراسات الاجتماعية للصف الثامن الأساسي في قطاع غزة- فلسطين خلال العام الدراسي (٢٠١٨/٢٠١٩م)، وتضمَّن مجتمع البحث جميع الأشكال البصرية في الكتب بجزأيها الأول والثاني، والتي شملت صورًا ملونة، وخرائط جغرافية بأنواعها المتنوعة، وأشكالًا، ومخططات مفاهيمية، ورسومًا بيانية، وجداول، وبلغت ٨٦ مفردة. ولتحقيق أهداف الدِّراسة؛ طوَّر الباحث أداة لتحليل المحتوى تتضمن قائمة بمهارات التفكير البصري التي يجب أن تكون مدرجة في كتب الدِّراسات الاجتماعية للصف الثامن الأساسي.

أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ كتب الدِّراسات الاجتماعية للصف الثامن الأساسي تولي اهتمامًا بمهارات التفكير البصري عمومًا، ولكنَّ هناك تباينًا واضحًا في مدى تضمين هذه المهارات، فقد ضُمِّنت مهارة تحليل المعلومات بمستوى عالٍ، في حين ضُمِّنت المهارات الأخرى مثل مهارة استنتاج المعنى، والقراءة البصرية، والتمييز البصري، وإدراك العلاقات المكانية، وتفسير المعلومات بمستوى ضعيف.

كذلك هدفت دراسة نتيل (٢٠١٨) إلى تقدير مدى احتواء كتب الرياضيات المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا على مهارات التفكير البصري، وتقييم مدى

اكتساب الطلاب في الصف الرابع لهذه المهارات، وأُستخدِم منهج وصفي تحليلي من قبل الباحثة.

لتحقيق هذا الهدف؛ صمّمت الباحثة أداة لتحليل محتوى كتب الرياضيات المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا، بالإضافة إلى تصميم اختبار لتقدير مهارات التفكير البصري للطلاب، وأُختيرت عينة الدِّراسة من بين ١٠٠٠ طالب وطالبة في الصف الرابع من المدارس التابعة لمنطقة شمال غزة التعليميّة، وأيضًا ضُمِّنت كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا من الصف الأول إلى الصف الرابع في التحليل.

أظهرت نتائج الدِّراسة أن كتب الرياضيات للصفوف من الصف الأول إلى الصف الرابع في فلسطين تحتوي على بعض مهارات التفكير البصري، وهي مهارة التمييز البصري، ومهارة تمثيل المعلومات، ومهارات تفسير المعلومات بنسبة تضمين تبلغ ٢٥,٦٥ %، ٣١,٧٨ %، و١٧,٥٨% على التوالي، ولكن لم تُضمَّن مهارات التفكير البصري الأخرى مثل: مهارة الربط بين العلاقات، ومهارة تحليل المعلومات، ومهارة استخلاص المعاني.

في حين هدفت دراسة الشلوي (٢٠١٧) إلى تقييم توافر مهارات التفكير البصري في منهاج مادة العلوم للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية؛ حيث أُستخدِم المنهج الوصفي في هذه الدِّراسة. ولتحقيق أهداف الدِّراسة؛ طوَّر الباحث أداة قائمة بمهارات التفكير البصري، ومن ثم تحويلها إلى استمارة تحليل محتوى، واختيرت جميع الصور المتضمنة في كتاب العلوم للصف السادس كعينة للدراسة.

أظهرت نتائج الدِّراسة وجود نقص في توافر مهارات التفكير البصري في منهاج مادة العلوم للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وقد جاءت نسب التوفر النسبيّة على النحو التالي وفقًا للتصنيف: مهارة التعرّف إلى الشكل ووصفه:

٣,١٢%، مهارة تفسير المعلومات: ٣٠,٧٣%، مهارة ربط العلاقات: ٣٣,٣٣%، مهارة تحليل الشكل: ٢٣,٨٥%، ومهارة استنتاج المعاني: ٢,٠٠%.

عمومًا، كانت معظم مهارات التفكير البصري متوسطة أو ضعيفة في منهاج مادة العلوم للصف السادس الابتدائي؛ مما يشير إلى الحاجة إلى تحسين وتطوير هذه المهارات في المنهاج التعليمي.

وقد ركّزت دراسة المقبل والجبر (٢٠١٦) على تقدير مدى تضمين مفاهيم التفكير البصري في كتاب العلوم للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية خلال العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، وتضمنت عينة الدِّراسة جميع الصور الموجودة في الكتاب بالكامل، وبلغ عددها ٢٣٤ صورة. ولتحقيق أهداف الدِّراسة؛ صمَّم الباحثان أداة لتحليل المحتوى تشمل قائمة بمفاهيم التفكير البصري التي يجب أن تتضمنها الكتب المدرسية لهذا الصف، ومن ثم تحويلها إلى بطاقة تحليل المحتوى. وأظهرت نتائج الدِّراسة أن كتاب علم العلوم للصف الأول المتوسط يُعنى بتضمين مفاهيم التفكير البصري عمومًا، ولكن هذا التضمين تفاوت في مستواه؛ حيث ضُمِّنت مفاهيم التمثيل المعلوماتي والتمييز البصري والتفسير بمستوى مرتفع، بينما ضُمِّنت مفاهيم التحليل والتحميل بمستوى متوسط.

التعليق على الدِّراسات السّابقة:

من خلال استعراض الدِّراسات السابقة، يتَّضح أن جميعها استخدمت المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) لتحديد مدى تضمين مهارات التفكير البصري في الكتب المقرّرة.

تنوَّع مجتمع الدِّراسة من دراسة لأخرى، ففي دراسة أبو سالم (٢٠١٩) كان مجتمع الدراسة هو الصف الثامن بفلسطين، بينما في دراسة نبتل (٢٠١٨) كان المرحلة

الأساسية بفلسطين، في حين كان في دراسة الشلوي (٢٠١٧) الصف السادس بالمملكة العربية السعودية، أما دراسة السلمي (٢٠٢٠) فكان الصف الخامس بالمملكة العربية السعودية، وكذلك كان مجتمع دراسة المقبل والجبر (٢٠١٦) الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، بينما في دراسة اللهيبي وبابطين (٢٠٢٢) الصف الثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

استخدمت جميع الدِّراسات السابقة بطاقة تحليل المحتوى؛ لتحديد مدى تضمن مهارات التفكير البصري في المقررات أو الكتب المحددة في كلّ دراسة. تتشابه هذه الدِّراسة مع جميع الدِّراسات السابقة في تحديد مدى تضمين مهارات التفكير البصري في المقررات أو الكتب المحددة في الدِّراسة، وكذلك في منهج الدِّراسة الوصفي (تحليل المحتوى).

وتختلف هذه الدِّراسة عن الدِّراسات السابقة في أنها تهدف إلى تحديد مدى تضمين مهارات التفكير البصري في مقرر الجغرافيا في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، طبعة عام ١٤٤٤هـ. وتتميز هذه الدراسة ببناء قائمة بمهارات التفكير البصري اللازم تضمينها في مقرر الجغرافيا للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية، ومدى تضمين تلك المهارات في المقرر المذكور.

منهجية الدِّراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)؛ لمناسبته لطبيعة الدِّراسة وأهدافها.

مجتمع الدِّراسة:

يتكوَّن مجتمع الدِّراسة من مقرر الجغرافيا للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤٤هـ، والذي يتكون من عدد (١٢) وحدة، وكلّ وحدة تتكوَّن من عدد من الدروس.

جدول (١): وصف مجتمع الدِّراسة من حيث الوحدات الدراسية والدروس في مقرر الجغرافيا للصف الأول الثانوي للعام الدراسي ١٤٤٤هـ.

رقم الوحدة	الوحدة	الدروس	عدد الصور	
١	علم الجغرافيا	مفهوم علم الجغرافيا.	٥	٩
		تطوّر مفهوم علم الجغرافيا.	٢	
		علم الجغرافيا عند المسلمين.	٢	
٢	الكون	الأجرام السماوية.	٤	١٦
		المجموعة الشمسيّة.	٤	
		أجرام سماوية أخرى.	٣	
		القمر.	٥	
٣	كوكب الأرض	شكل كوكب الأرض.	٥	١١
		حركات كوكب الأرض.	٢	
		نتائج حركة الأرض حول محورها.	٢	
		حركة الأرض حول الشمس.	١	
		أسباب حدوث الفصول المناخية.	١	
٤	الغلاف الصخري	طبقات الغلاف الصخري.	٣	٣٤
		حركة قشرة الأرض.	٧	
		عمليات تشكيل سطح الأرض (الباطنية).	٧	
		عمليات تشكيل سطح الأرض (الخارجية).	١٣	

		التضاريس الرئيسة لسطح الأرض.	٤	
٥	الغلاف المائي	البحار والمحيطات.	٧	١٥
		الأمواج.	٨	
٦	الغلاف الجوي	مكوّنات الغلاف الجوي.	٣	٣١
		الحرارة والضغط الجوي والرياح.	٨	
		الرطوبة النسبية والأمطار.	٩	
		الرياح.	١١	
٧	الغلاف الحيوي	مكوّنات الغلاف الحيوي.	١٢	٣١
		الأقاليم الاستوائية والمدارية.	٨	
		الأقاليم الصحراوية.	٩	

عينة الدِّراسة:

شملت عينة الدراسة الصور كافة التي وردت في كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية بمختلف أشكالها وأنماطها (صور فوتوغرافية، رسوم بيانية، ورسوم تخطيطية) في كلِّ الوحدات، والفصول، والدروس في ذلك الكتاب في طبعته للعام الدراسي ١٤٤٤هـ.

أدوات الدِّراسة:

أولًا: قائمة مهارات التفكير البصري:

تم إعداد القائمة بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة، فحددت بخمس مهارات رئيسة تتضمن (١٥) مؤشراً فرعيًا، وبني عليها بطاقة تحليل المحتوى، وحولت إلى بطاقة تحليل محتوى بعد أن حُكمّت، وتتضمن تلك المهارات الرئيسة الخمسة التي وردت في الدراسة.

الهدف من القائمة:

تحديد مهارات التفكير البصري اللازم تضمينها بمقرر الجغرافيا للصف الأول الثانوي. ونظرًا لعدم وجود قائمة بمهارات التفكير البصري على ـ على حد علم الباحث ـ؛ فإن القائمة المبينة سوف يبنى على ضوئها بطاقة التحليل.

مصادر اشتقاق القائمة:

تمثلت أهم المصادر التي استعان بها الباحث في التوصل للقائمة لمهارات التفكير البصري في الاطلاع على بعض الدراسات السابقة والبحوث التي تناولت التفكير البصري، وخصائص نمو طلاب المرحلة الثانوية، والكتب المختصة بمجال التفكير البصري، وتوصيات الندوات العلمية. وبذلك استخلص الباحث مجموعة من المهارات، ووضعها في قائمة مبدئية أولية، وقد اشتملت على خمس مهارات رئيسة هي: التعرّف إلى الشكل البصري، وربط العلاقات في الشكل البصري، وتحليل الشكل البصري، وإدراك وتفسير الغموض في الشكل البصري، واستخلاص المعاني من الشكل البصري التي تضم (١٥) مؤشرًا فرعيًا.

صدق القائمة:

للتأكد من صدق القائمة؛ تم عرضها على مجموعة من المحكمين بالمناهج وطرق التدريس وبعض من المعلمين؛ لإبداء آرائهم ومقترحاتهم وملاحظاتهم من حيث الصحة اللغوية والعلمية، ومدى مناسبة المؤشر للمهارة الرئيسة. وقد أبدى المحكمون رأيهم في تعديل بعض المهارات، وأبرزها تعديل المؤشر في (التعرف على الشكل من خلال مظهره العام والخاص) إلى (التعرف على الشكل من خلال مظهره العام)، و(يوضع عنوان للشكل البصري) إلى (يوجد عنوان للشكل البصري)، وكذلك حذف مؤشر (القدرة على إدراك العلاقات في الشكل بإجماع المحكمين)، ومؤشر

(يمكن فهم التفاصيل الدقيقة والجزئية في الشكل)؛ حيث إنه مؤشر مركب، وكذلك (يمكن إيجاد أوجه الشبه والاختلافات بين العلاقات في الشكل)؛ حيث إنه مؤشر مركب.

ثانيًا: بطاقة تحليل المحتوى:

تم تحويل قائمة مهارات التفكير البصري اللازم تضمينها في مقرر الجغرافيا للصف الأول الثانوي في صورتها النهائية إلى بطاقة تحليل المحتوى، وذلك وفق الخطوات التالية:

١-تحديد الهدف من تحليل المحتوى، وهو الكشف عن مدى تضمين مهارات التفكير البصري في مقرر الجغرافيا للصف الأول الثانوي، وذلك في ضوء قائمة مهارات التفكير البصري التي تم التوصل إليها.

٢-تحديد وحدة تحليل المحتوى: اعتمد الباحث على الصورة الواردة في المقرر كوحدة تحليل، وتمثلت في جميع الصور بأنماطها الموجودة في المقرر من خلال تحقق المؤشر الفرعي الذي يعبر عن المهارة الرئيسة، واستبعد الباحث من التحليل صور الغلاف وقائمة في المحتويات والمراجعة.

٣-تحديد فئات التحليل: حُدِّدت خمس مهارات للتفكير البصري اللازم توافرها في المقرر، وهي مهارات: التعرّف إلى الشكل البصري، تحليل الشكل البصري، ربط العلاقات في الشكل البصري، إدراك وتفسير الغموض في الشكل البصري، استخلاص المعاني من الشكل البصري

ثبات بطاقة تحليل المحتوى: تم تحليل الصور المتضمنة في المقرر بواقع مرتين؛ إحداهما من الباحث نفسه، والأخرى من أحد المعلمين الذين تم تدريبهم؛ لتحديد معامل الثبات وفق معادلة هولستي (Holisti).

جدول (٢): يوضح تحليل الصور المتضمنة في المقرر لتحديد معامل الثبات.

م	المهارات الرئيسة	المحلّل الأول	المحلّل الثاني	حالات الاتفاق	إجمالي التحليلين الأول والثاني	معامل الثبات
١	التعرّف إلى الشكل البصري.	٢٢٠	٢٥٠	٢٢٠	٤٧٠	%٩٣.
٢	تحليل الشكل البصري.	٥٥٠	٦٠٩	٥٥٠	١١٥٩	%٩٥.
٣	ربط العلاقات في الشكل البصري.	٤٩٠	٥٢٠	٤٩٠	١٠١٠	%٩٧.
٤	إدراك وتفسير الغموض في الشكل البصري.	٢٥٠	٣٠٨	٢٥٠	٥٥٨	%٨٩.
٥	استخلاص المعاني من الشكل البصري.	٤٦٢	٥٢٠	٤٦٢	٩٨٢	%٩٤.
	الإجمالي	١٩٧٢	٢٢٠٧	١٩٧٢	٤١٧٩	%٩٤.

يوضح الجدول (٢) أنَّ معامل الثبات عبر الزمن بلغ (.٩٤%)، وهذه القيمة مناسِبة لضمان ثبات الأداة في التحليلين، وذلك بما يؤكّد ملاءمة الأداة للغرض الذي أُعدَّت من أجله؛ لتحقيق أهداف البحث.

جدول (٣): مهارات التفكير البصري ومؤشراتها.

م	مهارات التفكير البصري	المؤشّر
١	التّعرّف إلى الشكل البصري.	١. يمكن التعرّف إلى الشكل البصري من خلال مظهره العام. ٢. معلومات الشكل البصري واضحة عليه. ٣. يوجد عنوان للشكل.
٢	تحليل الشكل البصري	١. يتيح الشّكل البصري إمكانية تجزئته إلى مكوناته الأساسية. ٢. أجزاء الشكل البصري مجتمعة تعطي دلالة واضحة. ٣. يمكن فهم التفاصيل الدقيقة في الشكل البصري.
٣	ربط العلاقات في الشكل البصري.	٤. يتيح الشكل البصري إمكانية الربط بين العناصر الموجودة فيه. ٥. يمكن إيجاد أوجه الاختلاف بين العلاقات الموجودة في الشكل البصري. ٦. يمكن إيجاد أوجه الشبه في العلاقات الموجودة في الشكل. ٧. ربط الشكل العام البصري بالمفاهيم.
٤	إدراك وتفسير الغموض في الشكل البصري.	٨. تفسير خصائص الشكل البصري. ٩. جمع معلومات حول أجزاء الشكل البصري.
٥	استخلاص المعاني من الشكل البصري.	١٠. يمكن من الشكل البصري استنتاج معانٍ جديدة. ١١. يمكن من خلال الشكل البصري التوصّل إلى دلالات علمية. ١٢. يوفّر الشكل البصري دلالات لصور متحركة.

تحديد ضوابط التحليل:

جرت عملية تحليل المحتوى للمقرّر وفقًا للضوابط الآتية:

١-القراءة المتأنّية في القائمة النهائية لمهارات التفكير البصري اللازم توافرها في المقرر، قراءة فاحصة لتكوين صورة ذهنية واضحة عنها.

٢-حصر الصور في أنماطها المختلفة (فوتوغرافية، رسوم بيانية، رسوم تخطيطية) في المقرّر؛ من أجل تسهيل تحديد مدى تضمين مهارات التفكير البصري في تلك الصور.

٣-رصد كلّ مؤشر فرعي لمهارات التفكير البصري المضمنة في الصور في عينة الدِّراسة، وفقًا لهدف الدِّراسة والتعريف الإجرائي، بإعطاء تكرار واحد لكلّ مهارة في البطاقة المعدّة لذلك أثناء عملية التحليل، ومن ثم حساب التكرارات في الاستمارة المعدة لذلك، ومن ثم حساب النسبة المئوية لمدى تضمين تلك المهارات من خلال قسمة تكرارها على عدد الصور الممثلة لعينة الدِّراسة، والبالغ عددها (٢٢٨).

٤-استخدم الباحث مقياس ليكرت الثلاثي للاستدلال على مدى تضمين مهارات التفكير البصري في المقرر، وفقًا للتدرج الآتي (منخفضة، متوسطة، عالية)، وفقًا للآتي:

طول الفئة= (أكبر نسبة مئوية- أقل نسبة مئوية) / عدد الفئات.

طول الفئة= (١٠٠%-٠.١%)/ ٣=٣٣,٣٣

فهذا يعني أنّ طول الفئة في المقياس بلغ (٣٣,٣٣) (الشلوي ٢٠١٧، السلمي ٢٠٢٠) (في دراسة لجين المرجع).

مدى تضمين المهارة	النسبة المئوية	
	إلى	من
منخفضة	أقل من ٣٣,٣٤	من ٠,٠١
متوسطة	أقل من ٦٦,٦٧	من ٣٣,٣٤

من ٦٦,٦٧	١٠٠	عالية

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام معادلة هولستي (Holisti) لحساب ثبات الأداة، والتكرارات، والنسب المئوية.

نتائج الدِّراسة ومناقشتها وتفسيرها:

السؤال الأول:

ما مهارات التفكير البصري اللازم تضمينها في مقرر الجغرافيا للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ أُستعرض العديد من الخطوات الإجرائية التي سبق توضيحها في إجراءات الدِّراسة من خلال تحديد قائمة بالمهارات اللازم تضمينها في هذا المقرر؛ حيث احتوت القائمة الرئيسة على (٥) مهارات رئيسة للتفكير البصري تحتوي على (١٥) مؤشّرًا فرعياً موزعين بين المهارات الرئيسة، وفقًا للجدول الآتي:

جدول (٤): قائمة مهارات التفكير البصري اللازم تضمينها في مقرّر الجغرافيا للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

قائمة مهارات التفكير البصري			
م	**المهارة الرئيسة**	**م**	**المؤشرات**
١	**التعرّف على الشكل البصري.**	١	يمكن التعرّف إلى الشكل البصري من خلال مظهره العام.
		٢	يمثل الشكل البصري المعلومة التي وضع من أجلها.
		٣	يوجد عنوان للشكل البصري.
٢	**ربط العلاقات في الشكل البصري.**	١	يتيح الشكل البصري إمكانية الربط بين العناصر الموجودة فيه.
		٢	يمكن إيجاد أوجه الاختلاف بين العلاقات.
		٣	يمكن إيجاد أوجه الشبه بين العلاقات الموجودة في الشكل.
		٤	ربط الشكل العام البصري بالمفاهيم.
٣		١	يتيح الشكل البصري إمكانية تجزئته إلى مكوناته الأساسية.

	تحليل الشكل البصري.	٢	أجزاء الشكل البصري مجتمعة تعطي دلالة واضحة.
		٣	يمكن فَهْم التفاصيل الدقيقة في الشكل البصري.
٤	**إدراك وتفسير الغموض في الشكل البصري.**	١	تفسير خصائص الشكل البصري.
		٢	جمع معلومات حول أجزاء الشكل البصري.
٥	**استخلاص المعاني من الشكل البصري.**	١	يمكن من خلال الشكل البصري استنتاج معانٍ جديدة.
		٢	يمكن من خلال الشكل البصري التوصل إلى دلالات علمية.
		٣	يوفّر الشكل البصري دلالات لصور متحركة.

عرض نتائج السؤال الثاني:

ما مدى تضمين مهارات التفكير البصري في مقرّر الجغرافيا بالصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُصِرت الصور في المقرر والبالغ عددها (٢٢٨) صورة، ثم بعد ذلك حُلِّل محتوى المقرر لاستخراج مهارات التفكير البصري المضمَّنة في المقرر في صورة بطاقة التحليل التي تم إعدادها مسبقًا من أجل ذلك، وتسجيل التكرارات والنسبة المئوية لكل مهارة رئيسة وردت في المقرر.

جدول (٥): يوضح مدى تضمين مهارات التفكير البصري في مقرر الجغرافيا للصف الأول الثانوي.

م	مهارات التفكير البصري		عدد الصور	عينة الصور في المقرّر	الرتبة	مدى التوافر
١	التعرّف إلى الشكل البصري.	ك	٢٧٢	٦٨٤	٥	متوسطة
		%	٣٩,٧			
٢	ربط العلاقات في الشكل البصري.	ك	٧١٥	٩١٢	٢	عالية
		%	٧٨,٤			
٣	تحليل الشكل البصري.	ك	٥٣٠	٦٨٤	٣	عالية
		%	٧٧,٣			

٤	إدراك وتفسير الغموض في الشكل البصري.	ك	٣٥٢	٤٥٦	٤	عالية
		%	٧٧,٢			
٥	استخلاص المعاني من الشكل البصري.	ك	٥٣٨	٦٨٤	١	عالية
		%	٧٨,٧			
المجموع		ك	٢٤٠٧	٣٤٢٠		عالية
		%	٧٠,٣			

من خلال الجدول (٥)، يتَّضح أنّ مستوى تضمين مهارات التفكير البصري في مقرر الجغرافيا للصف الأول الثانوي جاء بنسبة (٧٠,٣)، وهي عالية، بينما جاءت مهارة التعرّف إلى الشكل البصري بنسبة (٣٩,٧)، وهي متوسّطة في تضمينها بذلك المقرر وفي المرتبة الأخيرة، بينما جاءت مهارة ربط العلاقات في الشكل البصري وبقية المهارات الأخرى بنسب متقاربة جدًّا في تضمينها في المقرر، وهي عالية ما بين (٧٨,٢ـ٧٨,٧٠).

يفسّر الباحث ذلك بالتباين في تضمين مهارات التفكير البصري الواردة في مقرر الجغرافيا للصف الأول الثانوي إلى تباين عدد الموضوعات الواردة في المقرر، وعدد مهارات التفكير البصري التي تحتويها كل صورة، وبالتالي هذه المهارات متوفرة في الشكل البصري مثل أوجه الشبه في العلاقات والاختلاف، والربط بين عناصره الموجودة فيه، وتحليل الشكل البصري إلى مكوناته الأساسية، وفهم التفاصيل الدقيقة فيه، وجمع معلومات حول أجزاء الشكل البصري واستنتاج معانٍ جديدة. وتلك المهارات تسهم في تحقيق أهداف تعليم الجغرافيا في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب.

وتتّفق هذه الدِّراسة مع دراسة أبو سالم (٢٠١٩)، وتختلف مع دراسة كلٍّ من دراسة الشلوي (٢٠١٨)، دراسة نبتل (٢٠١٨)، ودراسة السلمي (٢٠٢٠).

وفيما يأتي استعراض لمدى تضمين مهارات التفكير البصري في المقرر بحسب كلّ مهارة ومؤشراتها.

مهارة التعرّف إلى الشكل البصري:

حُسِبت التكرارات والنّسب المئوية لمدى تضمين مهارات التفكير البصري (التعرّف إلى الشكل البصري) وما يتبعها من مؤشراتها.

جدول (٦): التكرارات والنسب المئوية لمدى توافر مهارة التعرّف إلى الشكل البصري في مقرر الجغرافيا للصف الأول الثانوي.

م	المؤشرات الفرعية		عدد الصور	عينة الصور في المقرر	الرتبة	مدى التوافر
١	**يمكن التعرّف إلى الشكل البصري من خلال مظهره العام.**	ك	١٢٩	٢٢٨	١	متوسطة
		%	٥٦			
٢	**يمثِّل الشكل البصري المعلومة التي وُضِع من أجلها.**	ك	١١٣	٢٢٨	٢	متوسطة
		%	٤٩,٦			
٣	**يوجد عنوان للشكل البصري.**	ك	٣٠	٢٢٨	٣	منخفضة
		%	١٣,٢			
	الإجمالي	ك	٢٧٢	٦٨٤		متوسطة
		%	٣٩,٧			

من خلال استعراض جدول (٦)، يتضح أنّ مدى توافر مهارة التمييز البصري في مقرر الجغرافيا للصف الأول الثانوي جاء بدرجة متوسطة بواقع (٢٧٢) تكرارًا، وبنسبة (٣٩,٧)، في حين أنّ مهارة: "يمكن التعرف إلى الشكل البصري من خلال مظهره العام" جاءت في المرتبة الأولى بتكرار (١٢٩)، ونسبة (٥٦)، بينما جاءت مهارة: يوجد عنوان للشكل البصري أقل من تلك المهارات بتكرار (٣٠)، ونسبة (١٣,٢).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هذه المهارة من أهم مهارات التفكير البصري؛ حيث تعد بداية سلم مهارات التفكير البصري، وهي مهارة بسيطة وأساسية تستند إليها جميع مهارات التفكير البصري الأخرى مثل: الملاحظة، والاستنتاج، وتهيئة تفكير الطلاب حول الأفكار المتمثلة بصريًّا في تلك الصورة؛ لذلك لا بدّ أن تراعى عند تصميم المنهج وتخطيطه؛ لأهميتها في تحقيق مهارات التفكير البصري الأخرى. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السلمي (٢٠٢٠)، ودراسة أبو سالم (٢٠١٩)، ودراسة نبتل (٢٠١٨)، ودراسة الشلوي (٢٠١٧).

مهارة ربط العلاقات في الشكل البصري:

جدول (٧): التكرارات والنسب المئوية لمدى توافر مهارة ربط العلاقات في الشكل البصري في مقرر الجغرافيا للصف الأول الثانوي.

م	المؤشرات الفرعية		عدد الصور	عينة الصور في المقرر	الرتبة	مدى التوافر
١	يتيح الشّكل البصري إمكانية الربط بين العناصر الموجودة فيه.	ك	٢٠٥	٢٢٨	١	عالية
		%	٨٩,٩			
٢	يمكن إيجاد أوجه الاختلاف بين العلاقات.	ك	١٨٠	٢٢٨	٢	عالية
		%	٧٨,٩			
٣	يمكن إيجاد أوجه الشبه في العلاقات الموجودة في الشكل.	ك	١٧٥	٢٢٨	٣	عالية
		%	٧٦,٨			
٤	ربط الشكل العام البصري بالمفاهيم.	ك	١٥٥	٢٢٨	٤	عالية
		%	٧٠			
		ك	٧١٥	٩١٢		عالية

الإجمالي	%	٧٨,٤			

من خلال استعراض جدول (٧)، يتّضح أنّ مدى توافر مهارة ربط العلاقات في الشكل البصري بمقرّر الجغرافيا للصف الأول الثانوي جاء بدرجة عالية بواقع (٧١٥) تكرارًا، وبنسبة (٧٨,٤)، في حين أنّ مهارة: "يتيح الشكل البصري إمكانية الربط بين العناصر الموجودة فيه" جاءت في المرتبة الأولى بتكرار (٢٠٥)، ونسبة (٨٩,٩)، بينما جاءت مهارة:"ربط الشكل العام البصري بالمفاهيم" أقل تلك المهارات بتكرار (١٥٥)، ونسبة (٧٠).

يمكن تفسير النتيجة بأهمية الترابط بين أجزاء الصورة؛ حيث تكون الصورة مكتملة في المعلومات الجديدة والقديمة والربط بينهما، واكتمال الصورة بمعلومات الربط بينهما؛ حيث ساعد ارتفاع عدد الصور والرسوم المحققة لتلك المؤشرات في ارتفاع مستوى تضمين ربط العلاقات في الشكل البصري بموضوعات مقرر الجغرافيا للصف الأول الثانوي في موضوعات الغلاف الحيوي الذي احتوى على (٣٧) صورة، وكذلك الغلاف الجوي الذي احتوى على (٣١) صورة، والغلاف الصخري الذي احتوى على (٣٤) صورة، وهذه دعمت في تحقيق تلك المهارة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة السلمي (٢٠٢٠)، ودراسة أبو سالم (٢٠١٩)، ودراسة نبتل (٢٠١٨)، ودراسة الشلوي (٢٠١٧).

مهارة تحليل الشكل البصري:

جدول (٨): التّكرارات والنسب المئوية لمدى توافر مهارة تحليل الشكل البصري في مقرّر الجغرافيا للصف الأول الثانوي.

م	المؤشرات الفرعية		عدد الصور	عيّنة الصور في المقرر	الرتبة	مدى التوافر
١	يتيح الشكل البصري إمكانية تجزئته إلى مكوناته الأساسية.	ك	١٧٨	٢٢٨	٢	عالية
		%	٧٨,١			
٢	أجزاء الشكل البصري مجتمعة تعطي دلالة واضحة.	ك	١٨٠	٢٢٨	١	عالية
		%	٧٨,٩			
٣	يمكن فهم التفاصيل الدقيقة في الشكل البصري.	ك	١٧٢	٢٨ ٢	٣	عالية
		%	٧٥,٤			
الإجمالي		ك	٥٣٠	٦٨٤		عالية
		%	٧٧,٥			

من خلال استعراض جدول (٨) يتضح أنَّ مدى توافر مهارة تحليل الشكل البصري في مقرّر الجغرافيا للصف الأول الثانوي جاء بدرجة عالية بواقع (٥٣٠) تكرارًا، وبنسبة (٧٧,٥)، في حين أنّ مهارة: "أجزاء الشكل البصري مجتمعة تعطي دلالة واضحة" جاءت في المرتبة الأولى بواقع (١٨٠)، وبنسبة (٧٨,٩)، بينما جاءت مهارة: "يمكن فَهْم التفاصيل الدقيقة في الشكل البصري" في المرتبة الأخيرة بتكرار (١٧٢)، وبنسبة (٧٥,٤).

ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن الشكل البصري يركّز من خلال أنماطه وخرائطه ورسوماته على التفاصيل الدقيقة، واهتمام الأشكال وتركيزها على البيانات الجزئية

والدقيقة وتفاصيلها، ومناسبته للفئة العمرية بالصف الأول الثانوي التي تستطيع إدراك الصورة الكلية والجزئية بكل تفاصيلها الدقيقة، وتختلف تلك النتيجة مع دراسة السلمي (٢٠٢٠)، ودراسة أبو سالم (٢٠١٩)، ودراسة نبتل (٢٠١٨)، ودراسة الشلوي (٢٠١٧).

مهارة إدراك وتفسير الغموض:

جدول (٩): التكرارات والنسب المئوية لمدى توافر مهارة إدراك وتفسير الغموض في الشكل البصري في مقرر الجغرافيا للصف الأول الثانوي.

م	المؤشرات الفرعية		عدد الصور	عينة الصور في المقرّر	الرتبة	مدى التوافر
١	تفسير خصائص الشكل البصري.	ك	١٨٦	٢٢٨	١	عالية
		%	٨١,٦			
٢	جمع معلومات حول أجزاء الشكل البصري.	ك	١٦٦	٢٢٨	٢	عالية
		%	٧٢,٨			
الإجمالي		ك	٣٥٢	٤٥٦		عالية
		%	٧٧,٢			

من خلال استعراض جدول (٩)، يتضح أنّ مدى توافر مهارة إدراك وتفسير الغموض في الشكل البصري في مقرر الجغرافيا للصف الأول الثانوي، جاء بدرجة عالية بواقع (٣٥٢) تكرارًا، وبنسبة (٧٧,٢)، في حين أنّ مهارة: "تفسير خصائص الشكل البصري" جاءت في المرتبة الأولى بواقع (١٨٦)، وبنسبة (٧٨١,٦)، بينما

جاءت مهارة: "جمع معلومات حول أجزاء الشكل البصري" في المرتبة الأخيرة بتكرار (١٦٦)، وبنسبة (٧٢,٨).

ويفسِّر الباحث ذلك بوضوح الصورة وتناسق ألوانها وحجمها، وهي مرتبطة بمهارات أخرى مثل: التعرّف إلى الشكل البصري، كذلك فإنّ كثيرًا من دروس الجغرافيا تكون الصورة وظيفية، والتأكيد على فهم الشكل البصري من خلال خصائصه وتفسيرها وجمع المعلومات حولها؛ مما يجعل الطالب يوظف مهارة التركيب وبناء معرفة جديدة حول الشكل البصري وعناصره. وتختلف تلك النتيجة مع دراسة السلمي (٢٠٢٠)، ودراسة أبو سالم (٢٠١٩)، ودراسة نبتل (٢٠١٨)، ودراسة الشلوي (٢٠١٧).

مهارة استخلاص المعاني من الشكل البصري:

جدول (١٠): التكرارات والنسب المئوية لمدى توافر مهارة استخلاص المعاني من الشكل البصري في مقرر الجغرافيا للصف الأول الثانوي.

م	المؤشرات الفرعيّة		عدد الصور	عيّنة الصور في المقرّر	الرتبة	مدى التوافر
١	يمكن من خلال الشكل البصري استنتاج معانٍ جديدة.	ك	١٨٨	٢٢٨	٢	عالية
		%	٨٢,٥			
٢	يمكن من خلال الشكل البصري التوصّل إلى دلالات علميّة.	ك	١٩٤	٢٢٨	١	عالية
		%	٨٥,١			
٣	يوفّر الشكل البصري دلالات لصور متحركة.	ك	١٥٦	٢٢٨	٣	عالية
		%	٦٨,٤			
الإجمالي		ك	٥٣٨	٦٨٤		عالية
		%	٧٨,٦			

من خلال استعراض جدول (١٠)، يتضح أنّ مدى توافر مهارة استخلاص المعاني من الشكل البصري في مقرر الجغرافيا للصف الأول الثانوي، جاء بدرجة عالية بواقع (٥٣٨) تكرارًا، وبنسبة (٧٨,٦)، في حين أنّ مهارة: "يمكن من خلال الشكل البصري التوصّل إلى دلالات علميّة" في المرتبة الأولى بواقع (١٩٤)، وبنسبة (٨٥,١)، بينما جاءت مهارة "يوفر الشكل البصري دلالات لصور متحركة في المرتبة الأخيرة" بتكرار (١٥٦)، وبنسبة (٦٨,٤).

ويفسِّر الباحث تلك النتيجة بحرص المؤلفين على بناء معرفة جديدة من خلال الصورة المبنية على الاستنتاج وإعمال العقل في الصورة التي تؤدّي إلى دلالات علمية تشجع الطلاب على الإبداع وبناء صورة جديدة من خلال الصورة المتحركة، وهذا يشجع الطلاب على الابتكار والأصالة، ويحقِّق بدوره أحد أهداف المقرّر. وتختلف تلك النتيجة مع دراسة السلمي (٢٠٢٠)، ودراسة أبو سالم (٢٠١٩)، ودراسة نبتل (٢٠١٨)، ودراسة الشلوي (٢٠١٧).

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

تمثل هدف الدراسة في إعداد قائمة بمهارات التفكير البصري اللازم تضمينها في مقرر الجغرافيا للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤٤هـ، والتعرف على مدى تضمين تلك المهارات في ذلك المقرر. وتتخذ الدراسة أهميتها من إعداد قائمة بمهارات التفكير البصري اللازم تضمينها في مقرر الجغرافيا، ومستوى تضمين تلك المهارات فيه، وقد تمثل الإطار النظري في عدة موضوعات تغطي جميع جوانب الدراسة منها مفهوم التفكير البصري وأهميته ومهاراته وأساليب تنميته، وكذلك مفهوم علم الجغرافيا وأهميته واستراتيجيات تدريسه.

وتمت إضافة العديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة ومناقشتها من حيث أوجه الشبه والاختلاف مع الدراسة الحالية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)، وتحديد مجتمع الدراسة وعينته، وتوصلت الدراسة إلى بناء قائمة بمهارات التفكير البصري اللازم تضمينها في مقرر الجغرافيا للصف الأول الثانوي ومستوى تضمينها فيه.

واتَّضح أنّ مستوى تضمين مهارات التفكير البصري في مقرر الجغرافيا للصف الأول الثانوي جاء بنسبة (٧٠,٣)، وهي عالية، بينما جاءت مهارة التعرّف إلى الشكل البصري بنسبة (٣٩,٧)، وهي متوسّطة في تضمينها بذلك المقرر وفي المرتبة الأخيرة، بينما جاءت مهارة ربط العلاقات في الشكل البصري وبقية المهارات الأخرى بنسب متقاربة جدًّا في تضمينها في المقرر، وهي عالية ما بين (٧٨,٢ـ٧٨,٧٠).

تم ختمت الدراسة بالعديد من التوصيات ذات العلاقة بنتائج الدراسة والمقترحات المنبثقة من نتائج هذه الدراسة، وأخيرًا ذُيلت بالمراجع باللغة العربية ثم باللغة الإنجليزية، ومن ثم رومنتها.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدِّراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

- رفع مستوى تضمين مهارة التعرّف إلى الشكل البصري بنسبة تتوافق مع مهارات التفكير البصري الأخرى.
- الاهتمام بالصورة من حيث دلالتها ووضوحها وعنوان الشكل البصري في تحقيق مهارات الشكل البصري.
- إعداد دورات تدريبيّة لمعلمي الجغرافيا في استراتيجية تدريس مهارات التفكير البصري.

- إعداد أنشطة إثرائية تنمّي مهارات التفكير البصري لدى الطلاب.
- الاستفادة من قائمة مهارات التفكير البصري التي توصلت إليها الدراسة، وتضمينها في كتب الجغرافيا للصف الأول الثانوي.

المقترحات:

بناءً على ما توصّلت إليه الدِّراسة من نتائج وتوصيات، فإنّ الباحث يقترح إجراء الدِّراسات الآتية:

- إجراء دراسة تقويم مدى تضمين مهارات التفكير البصري في مقرر الدِّراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة.
- إجراء دراسة حول مدى اكتساب طلبة المرحلة الثانوية لمهارات التفكير البصري المتضمنة في مقررات الجغرافيا بالمرحلة الثانوية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو جامع، ليندا (٢٠٢٠). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية (الإلكترونية- غير الإلكترونية) في تدريس العلوم لتنمية المهارات الحياتية والتفكير البصري لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظة خان يونس (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأقصى، غزة.

أبو جحجوح، يحيى وحرب، سليمان (٢٠١٣). فاعلية التصميمَيْن الأفقي والعمودي لموقع الويب التعليمي في اكتساب مهارات فرونت بيج والتعلم الذاتي والتفكير البصري لدى الطلبة المعلمين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدِّراسات التربوية والنفسية، ١(١)، ١٦٣-٢٠٦.

أبو سالم، طلعت نافذ (٢٠١٩). مدى توافر مهارات التفكير البصري في كتاب الدِّراسات الاجتماعية للصف الثامن الأساسي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٧(٦)، ٨١٥-٨٣٧.

الأشقر، سماح (٢٠١٧). استخدام استراتيجية "خطِّط لتتوسع" في تدريس الكيمياء لتنمية مهارات التفكير البصري والثقة بالنفس لطلاب الصف الأول الثانوي. المجلة المصرية للتربية العلمية، ٢٠(١)، ١١١-١٥١.

الأغا، ولاء (٢٠١٧). التعرف إلى أثر استخدام استراتيجية الشكل المنظّم في تنمية التفكير البصري لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

البار، آمنة بكر سالم (١٤٠٥). مدى تحقق أهداف مادة الجغرافيا في المقررات الحالية للمرحلة الثانوية العامة. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى.

البيشي، رنا وإسماعيل، زينب. (٢٠١٩). أثر الإنفوجرافيك التفاعلي في تنمية مهارات التفكير البصري لدى المشرفات التربويات في مدينة تبوك. مجلة القراءة والمعرفة، ٢٠٨، ١١٣-١٤٠.

الحامد، عبد الله الحامد (٢٠٢٠). مدى تضمين مهارات التفكير البصري في مقررات الفقه للمرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٨٦، ٦٤٧-٦٧٥.

الديب، نضال ماجد (٢٠١٥). فاعلية استخدام استراتيجية (فكّر- زاوِج- شارك) في تنمية مهارات التفكير البصري والتواصل الرياضي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية بغزة.

الذروي، حسن علي قاسم (٢٠٢١). مدى تضمين مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، ٦(٢)، ٢٦٩-٣٠٨.

رزوقي، رعد وعبد الكريم، سهى (٢٠١٥). التفكير وأنماطه: (التفكير الاستدلالي- التفكير الإبداعي- التفكير المنظومي- التفكير البصري). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الزيادات، ماهر مفلح، وقطاوي، محمد إبراهيم (٢٠١٠). الدِّراسات الاجتماعية. طبيعتها وطرائق تعليمها وتعلمها. دار الثقافة للنشر.

السّلمي، فيصل ناعم عويض (٢٠٢٠). واقع استخدام مهارات التفكير البصري في المرحلة الابتدائية (مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي نموذجًا). المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٤(١٨)، ٦٠٣-٦٣٢.

السيد، جيهان كمال محمد (٢٠٠٦). تدريس الدِّراسات الاجتماعية. مكتبة الرشد.

الشلوي، عبد العال محمد (٢٠١٧). مدى توافر مهارات التفكير البصري في مقرّر العلوم للصف السادس الابتدائي. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٦(٣)، ٢٤٢-٢٥١.

الشمري، هزاع عامر منيس (٢٠١٤). درجة معرفة معلمي الجغرافيا بمحافظة رفحاء لمهارات البحث الجغرافي العقلية ودرجة ممارستهم لها. مجلة التربية في جامعة الأزهر، ١٥٨(٣)، ٤٥٧-٥٠٤.

الشنقيطي، آمنة محمد والمطيري، غيداء عبد الله (٢٠١٩). فاعلية استخدام استراتيجية البيت الدائري في تنمية مهارات التفكير البصري بمقرر الفقه لطالبات الصف الأول متوسط. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (٤٥)، ٦٥-٨٧.

صالح، أحمد والتميمي، حسن (٢٠١٨). أثر استراتيجية التدريس التبادلي في اكتساب مهارة قراءة الصور والخرائط في مادة الجغرافيا لدى طلبة الصف الخامس الأدبي في مدينة بغداد. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، ١٠(٣٠)، ٩٠-١١٢.

صقر، ناصح حسين سالم (٢٠١٨). فاعليّة استخدام شبكات التفكير البصري في تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى

الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية، ١(١)، ٢١١-٢٤٧.

عامر، طارق عبد الرؤوف والمصري، إيهاب عيسى (٢٠١٦). التفكير البصري: مفهومه- مهاراته- استراتيجياته. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد القادر، آلاء خليل (٢٠١٧). أثر توظيف استراتيجية التمثيل الدقائقي في تنمية المفاهيم الكيميائية ومهارات التفكير البصري في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

عبد المنعم، منصور وعبد الباسط، حسين محمد (٢٠٠٦). تدريس الدِّراسات الاجتماعية واستخدام التكنولوجيا المتقدمة. مكتبة الأنجلو المصرية.

علي، عبير مصطفى (٢٠١٠). كفاءة برنامج تعليمي قائم على النشاط في تنمية مهارات التفكير البصري في تعليم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة قناة السويس.

العنزي، مقبل عايد (٢٠١٤). فاعلية استراتيجيات التفكير البصري في تنمية مهارات الكتابة لذوي صعوبات التعلم لطلاب المرحلة الابتدائية في مدينة بريدة بمنطقة القصيم. مجلة كلية التربية في جامعة الأزهر، ١٥٩(٢)، ٥٢٥-٥٤٩.

الفقرا، عربية طه سالم (٢٠٢٢). أثر وحدة تعليمية مبنية على التعلم البصري في تنمية مهارة قراءة الصور والدافعية نحو التعلم في مادة الجغرافيا. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط.

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

القيمري، لبنى خالد والخوالدة، ناصر أحمد (٢٠٢٠). أثر منحى النظم في اكتساب مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الجغرافيا. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨(٤)، ٥٨٨-٦٠٨.

اللهيبي، بشاير لافي وبابطين، هدى محمد (٢٠٢٢). درجة تضمين كتب العلوم بالصفوف الأولية لمهارات التفكير البصري. مجلة كلية التربية، جامعة العريش، ٣٠، ١٢٦-١٥٧.

محمد، دعاء (٢٠٢١). أثر استخدام التعلم الذاتي في تدريس الدِّراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، ١٨(١٠٨)، ٢٧٣-٣٠٣.

محمد، دعاء محمد وكمال، أحمد بدوي أحمد والقلعاوي، عبد المعز محمد إبراهيم (٢٠٢١). أثر استخدام التعلم الذاتي في تدريس الدِّراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير البصري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية في جامعة بني سويف، ٣، ٢٧٣-٣٠٣.

مسعود، رضا هندي وأحمد، والي عبد الرحمن (٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم على خرائط التفكير البصري من خلال مناهج الدِّراسات الاجتماعية لدى

تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية، ٥٦، ٢٤٠-٢٧٦.

مصلح، نسيم نصر. (٢٠١٠). تقويم منهاج الجغرافيا في المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض الاتجاهات العالمية. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

المقبل، نورة بنت صالح والجبر، جبر بن محمد (٢٠١٦). تقويم كتاب علوم الصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير البصري. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥(٣). ١٧٤-١٩١.

نتيل، وجيدة (٢٠١٨). مدى تضمين كتب الرياضيات المطوّرة للمرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التفكير البصري ومدى اكتساب طلبة الصف الرابع لها. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

نزال، شكري. (٢٠١٤). مناهج الدِّراسات الاجتماعية وأصول تدريسها. دار الكتاب الجامعية.

يوسف، سامية محمود (٢٠٢٠). تصوّر مقترح لعلاج صعوبات تعلّم الجغرافيا في ضوء دوائر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي. (رسالة دكتوراه غير منشورة). المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdul-Moneim, M, & Abdul-Basit, H. M. (2006). Teaching social studies using advanced technology (in Arabic). Anglo-Egyptian Bookshop.

Abdul-Qader, A. K. (2017). The effect of utilizing the microscopic representation strategy in developing chemical concepts and visual thinking skills in science among ninth-grade female students in Gaza (in Arabic) (unpublished master thesis). Islamic University of Gaza.

Abu Jahjouh, Y, & Harb, S. (2013). The effectiveness of both horizontal and vertical designs of the educational website in acquiring FrontPage skills, self-regulated learning, and visual thinking among student teachers (in Arabic). Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Studies, 1(1), 163-206.

Abu Jamea, L. (2020). The effectiveness of using mind maps (electronic - non-electronic) in teaching science to develop life skills and visual thinking among 9th grade female students in Khan Yunis Governorate (in Arabic) (unpublished master thesis). Al-Aqsa University, Gaza.

Abu Salem, T. N. (2019). Degree of visual thinking skills availability in the social studies textbook for the 8th grade (in Arabic). Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 27(6), 815-837.

Al-Agha, W. (2017). Determining the effect of using the organized form strategy in developing visual thinking among ninth-grade female students in Gaza (in Arabic) (unpublished master thesis). Islamic University of Gaza.

Al-Anazi, M. A. (2014). The effectiveness of visual thinking strategies in developing writing skills for primary school pupils with learning disabilities in Buraidah, Qassim region (in Arabic). Journal of the Faculty of Education at Al-Azhar University, 159(2), 525-549.

Al-Ashqar, S. (2017). Using the "Plan to Expand" strategy in teaching chemistry for developing visual thinking skills and self-confidence among the first-year high school students (in

Arabic). Egyptian Journal of Scientific Education, 20(1), 111-151.

Al-Baishi, R, & Ismail, Z. (2019). The effect of interactive infographics on developing visual thinking skills among the female supervisors in Tabuk (in Arabic). Journal of Reading and Cognition, 208, 113-140.

Al-Bar, A. B. (1405). The extent of achieving the geography curriculum objectives in the current curricula for the general secondary stage (Master thesis)((in Arabic). Umm Al-Qura University.

Al-Faqra, A. T. S. (2022). The effect of a visual learning based educational unit on developing reading pictures skills and motivation towards learning geography (in Arabic) (unpublished master thesis). Middle East University.

Ali, A. M. (2010). The effectiveness of an activity-based educational program in developing visual thinking skills for teaching Arabic to primary school students (in Arabic) (unpublished master thesis). Suez Canal University.

Al-Lahibi, B. L, & Babtain, H. M. (2022). The degree of including visual thinking skills with science textbooks for the primary grades (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Al-Arish University, 30, 126-157.

Al-Muqbel, N. S, & Al-Jabr, J. M. (2016). Evaluating the science textbook for the first intermediate grade according to visual thinking skills (in Arabic). International Specialized Educational Journal, 5(3). 174-191.

Al-Qaymari, L. K, & Al-Khawalda, N. A. (2020). The effect of the systems approach on the acquisition of creative thinking skills in geography among first-year secondary school students (in Arabic). Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 28(4), 588-608.

Al-Salami, F. N. A. (2020). The status quo of using visual thinking skills in the primary stage (science curriculum for the fifth primary grade as a model) (in Arabic). Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 4(18), 603-632.

Al-Sayed, J. K. M. (2006). Teaching social studies (in Arabic). Al Rushd Bookshop.

Al-Shalawi, A. M. (2017). The availability degree of visual thinking skills in the science curriculum for the sixth primary grade (in Arabic). International Specialized Educational Journal, 6(3), 242-251.

Al-Shanqeeti, A. M, & Al-Mutairi, G. A. (2019). The effectiveness of using the roundhouse strategy in developing visual thinking skills within the jurisprudence (Fiqh) course for the first-year intermediate female students (in Arabic). Journal of the Faculty of Basic Education for Educational and Human Sciences, 2019(45), 65-87.

Al-Shemmari, H. A. M. (2014). Level of geography teachers' awareness and practice of mental geographical research skills in Rafha (in Arabic). Journal of Education Al-Azhar University, 158(3), 457-504.

Al-Hamid, A. A. (2020). The extent visual thinking skills inclusion in the jurisprudence curriculum for the intermediate stage(in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 186, 647-675.

Al-Zarawi, H. A. Q. (2021). Degree of including visual thinking skills in the science curriculum for the first intermediate grade in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Journal of Human and Natural Sciences, 6(2), 269-308.

Al-Ziyadat, M. M, & Qattawi, M. I. (2010). Social Studies: nature and methods of teaching and learning (in Arabic). Dar Al-Thaqafa for Publishing.

Amer, T. A, & Al-Masri, I. I. (2016). Visual thinking: Concept - skills – strategies (in Arabic). Arab Group for Training and Publishing.

El-Deeb, N. M. (2015). The effectiveness of using (Think - Pair - Share) strategy in developing visual thinking and mathematical communication skills among eighth grade students in Gaza (in Arabic) (Unpublished master thesis). Islamic University of Gaza.

Fayad, S. A. (2015). The effect of using the scientific stations strategy and mind maps in developing physical concepts and visual thinking skills in science among fourth-grade students in Gaza (in Arabic) (unpublished master thesis). Islamic University, Gaza.

Garcia-Lazo, V, Smith, J, & Garcia, V. (2014). Developing thinking skills through the visual: An a/r/tographical journey. International Journal of Education through Art, 10(1), 99-116. https://doi.org/doi:10.1386/eta.10.1.99_1

Maldonado, B, Chaves, P, & Cordero, E. (2023). Visual thinking and cooperative learning in higher education: How does its implementation affect marketing and management disciplines after COVID-19? The International Journal of Management Education, 21, 100797. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100797

Masoud, R. H, & Ahmed, W. A. (2014). The effectiveness of a program based on visual thinking maps in social studies curricula for fifth-grade primary school pupils (in Arabic). Journal of the Egyptian Society for Social Studies, 56, 240-276.

Mosleh, N. N. (2010). Evaluating the geography curriculum for the upper basic stage according to some global trends (in Arabic) (unpublished master thesis). Islamic University of Gaza.

Muhammad, D. (2021). The effect of using self-regulated learning to teach social studies in developing visual thinking skills among middle school students (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, 18(108), 273-303.

Muhammad, D. M, Kamal, A. B. A, & Al-Qalawi, A. M. (2021). The effect of using self-regulated learning to teach social studies in developing visual thinking skills among middle school students (in Arabic). Journal of the Faculty of Education at Beni Suef University, 3, 273-303.

Natil, W. (2018). The extent of including visual thinking skills within mathematics books for the lower basic stage and level of their acquisition by the fourth-grade pupils (in Arabic) (unpublished master thesis). Islamic University of Gaza.

Nazzal, S. (2014). Social studies curricula and teaching methods (in Arabic). University Book House for Publication.

Razouki, R, & Abdul-Karim, S. (2015). Thinking patterns: (deductive - creative - systemic – visual (in Arabic). Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Saleh, A, & Al-Tamimi, H. (2018). The effect of the reciprocal teaching strategy on acquiring pictures and maps reading skills in geography for fifth grade students in Baghdad (in Arabic). Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education, 10(30), 90-112.

Saqr, N. H. S. (2018). The effectiveness of using visual thinking networks in developing visual thinking skills and academic achievement in mathematics among primary school children with learning disabilities (in Arabic). Journal of Educational Sciences, 1(1), 211-247.

Scholz, M. A, Huynh, T, Brysch, C. P, & Wang Scholz, R. (2014). An Evaluation of University World Geography Textbook Questions for Components of Spatial Thinking. Journal of Geography, 13, 208–219. www.geoteach.org

Virranmäki, E, Valta-Hulkkonen, K, & Pellikka, A. (2021). Geography Curricula Objectives and Students' Performance: Enhancing the Student's Higher-Order Thinking Skills? Journal of Geography, 120(3), 97–107. https://doi.org/10.1080/00221341.2021.1877330

Yli-Panula, E, Jeronen, E, & Lemmetty, P. (2019). Teaching and Learning Methods in Geography Promoting Sustainability. Education Sciences, 10(1), 5. https://doi.org/10.3390/educsci10010005

Youssef, S. M. (2020). A suggested vision for treating geography learning disabilities according to learning circles among first-year secondary school students (unpublished doctoral dissertation) (in Arabic). The National Center for Educational Research and Development in Cairo.

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