مجلة العلوم التربوية

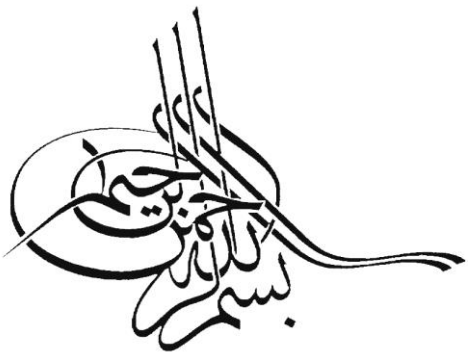
مجلة علمية فصلية محكمة

العدد التاسع والعشرون
ربيع الآخر ١٤٤٣هـ

الجزء الثالث

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

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


بسم الله الرحمن الرحيم

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

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

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

مدير التحرير
الدكتور / سالم بن علي اليامي
عميد البحث العلمي

أعضاء هيئة التحرير

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

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

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

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

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

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

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

التعريف:

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

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

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

الأهداف:

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

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

* * *

قواعد النشر

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

أولاً: شروط قبول البحث.

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.
٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.
٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
٥. ألا يكون قد سبق نشره أو مقدمًا للنشر في جهات أخرى.
٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانيًا: تقديم البحث.

١. تُرسل نسختين من البحث إلكترونيًا على البريد الإلكتروني للمجلة edu_journal@imamu.edu.sa إحداهما بصيغة Word والأخرى بصيغة PDF.
٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.
٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.
٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.
٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.
٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A٤، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.
٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

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

رابعًا: تحكيم البحث.

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

خامسًا: نشر البحث

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

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

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

* * *

المحتويات

حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية "تصور مقترح" د.مشعل بن سليمان العدواني العنزي	١٥
فاعلية إستراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم الفقهية وبعض المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الأول المتوسط د. هيله بنت خلف دهيمان الدهيمان	٩٣
مدى وعي أولياء الأمور بتنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية أ. عندا سند مريع المطيري د. منال حسن محمد إبراهيم	١٨٥
مستوى الأداء المؤسسي لقائدات مدارس التعليم العام بمدينة أبها في ضوء معايير الأنموذج الأوربي (EFQM) لأداره الجودة من وجهة نظر المعلمات والإداريات د. عبير محفوظ محمد آل مداوي	٢٣٣
قِصَص الأطْفَالِ الرقميَّة الإسلاميَّة في التطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة دِرَاسَةٌ تحليليةٌ تربويَّةٌ د. هيلة بديع مسفر الجوفان	٢٥٨
استراتيجية مقترحة لمواجهة التداعيات التربوية للجائحات المعدية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية –جائحة كورونا covid-١٩ أنموذجًا– أ.د. عبد الله بن فالح السكران أ.د. عصام جابر رمضان	٣٤٩
مفهوم التنمر الالكتروني عند الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ومدى تعرضهم له في مدينة الرياض المملكة العربية السعودية د. رجاء بنت عمر سعيد باحاذق	٤٢١

حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية "تصور مقترح"

د.مشعل بن سليمان العدواني العنزي
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية "تصور مقترح"

د.مشعل بن سليمان العدواني العنزي

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

تاريخ تقديم البحث: ٨/ ٣/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ١٠/ ٨/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدِّراسة إلى التعرُّف على واقع حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين، وتحديد الصعوبات التي تحدّ من حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتقديم تصور مقترح لتطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات السعودية، ولتحقيق هذه الأهداف: تم اختيار عينة تكونت من (٣٨٣) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدِّراسة إلى أن واقع حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة متوسطة على جميع الأبعاد، وهي بُعد: (الشفافية، والمسائلة، العدالة في تطبيق القانون، وتوسيع المشاركة في اتخاذ القرار وحل المشكلات)، وأن هناك صعوبات بدرجة (عالية) تحدّ من حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، من أهمها: ضعف الشفافية، وعدم وجود وحدات ولجان متخصصة تُعنَى بتطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات، كما قدّمت الدِّراسة تصورًا مقترحًا لحوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية.

الكلمات المفتاحية: حوكمة، الأقسام العلمية، الجامعات السعودية.

Governance of scientific departments in Saudi universities "a suggested Perception"

Dr. Mishaal Bin Sulaiman Al Edwany Al-Enazi
Department of Administration and Educational Planning
College of Education
Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The study aimed to know the fact or scientific sections governance at Saudi universities according to academic leaders` points of view; defining the difficulties limiting form implementing scientific sections governance at Saudi universities according to teaching staff`s points of view, and submitting a proposal for implementing principles of governance at Saudi universities To reach these goals. A sample consisting of (٣٨٣) teaching staff at Saudi universities was selected. It was based on a survey descriptive methodology and questionnaire as the tool for collecting data. The findings of the study reach at the fact of scientific sections governance at Saudi universities according to teaching staff`s points of view was average degree on all dimensions and after (transparency, accountability, Justice on imposing law, and expanding the participation on making the decision and solving the problem). Also, there are high difficulties, which limit from implementing scientific sections governance at Saudi universities according to teaching staff`s points of view. The most important factor for that is poor transparency and the unavailability of specialized units and committees to implement the governance principles in universities. Lastly, the study has prepared a proposal for scientific sections governance at Saudi universities.

key words: Governance, Scientific Section, Saudi Universities

مقدِّمة

نتيجة للتطورات الهائلة التي شهدها هذا العصر في جميع المجالات، أصبحت المنظمات بجميع أنواعها بحاجة إلى تطوير أساليب العمل القديمة، ومواكبة التطورات العلمية؛ للوصول إلى التميُّز المؤسسي الذي يساعدها على البقاء، ويحقق أهدافها، ويُعَدُّ تطبيق الحوكمة في تلك المنظمات من الأمور المهمة التي تساعدها على تحقيق التميُّز المؤسسي خاصة في ظل التحدِّيات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتسارعة بشكل هائل ومتلاحق، في هذا العصر الذي يتميز بالتطورات العلمية الهائلة.

ومن أحدث الأساليب الإدارية وأكثرها ارتباطًا بالإصلاح الإداري؛ أسلوب الحوكمة، الذي يُعدّ من الأساليب الضرورية واللازمة؛ لتعزيز عمل المؤسسة، والتأكيد على نزاهة الإجراءات الإدارية فيها، والمحافظة على حقوق جميع أصاحب المصالح، وتحقيق درجة مرتفعة من النزاهة والشفافية والاستقامة لجميع العاملين، ومحاربتها للفساد الإداري والمالي، وضمان عدم تكراره، والتقليل من وجود الانحرافات والأخطاء المتعمدة وغير المتعمدة، كما أنها تدعم الوضع التنافسي للمؤسسة، من خلال استحداث أدوات وآليات مالية جديدة، والتأكد من كفاءة برامج الخصخصة (الكنعان، ٢٠١٨، ٥).

وشهدت الجامعات في الآونة الأخيرة تطورات كبيرة سواء على المستوى الإداري أو الأكاديمي، ولذلك سعت تلك الجامعات إلى استخدام أساليب حديثة في إدارتها للعمليات الداخلية والخارجية للجامعة، ومن أهم تلك الأساليب: تطبيق مبادئ الحوكمة؛ لأهميتها في مواكبة التطورات والتغيرات

الجذرية التي تتعلّق بأنظمة الجامعات، وتنوُّع تقديم خدمات التعليم للطلبة؛ كالتعليم الإلكتروني، وازدياد أعداد الطلبة في الجامعة، خاصة الزيادة الكبيرة بعدد الإناث، وتعدد مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية والعرقية، وتعزيز إنتاج المعرفة ونشرها، والبحث عن التميُّز والإبداع في العمل، والتوسُّع الكبير في دعم البحث العلمي، واستخدام تقنيات الاتصال الحديثة (Hénard & Mitterle, ٢٠١٦, ٤٣) .

إن نجاح تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات يتطلّب قيادة متطوّرة تؤمن بالتغيير، ومواكبة التطوير الذي يسهم في النهوض بمستوى أداء جميع العاملين في الجامعة من إداريين وأعضاء هيئة تدريس، وتعمل على إيجاد ثقافة أكاديمية وإدارية مترابطة ومتعاونة في تحقيق سياسات الجامعة وأهدافها، وتُعدّ حوكمة الجامعة من أهم الأسس التي تضمن تحقيق ذلك (Altbach & Salmi, ٢٠١١).

إن تطبيق مبادئ الحوكمة يُسهم بدرجة كبيرة في استقلال الجامعة، ويمنحها القدرة على اختيار نظامها وبرامجها ومناهجها، وطرائق التدريس التي تُقدَّم من قبل أعضاء هيئة التدريس فيها، إضافةً إلى حريتها في اختيار هيئة التدريس والعاملين بها، فحوكمة الجامعات هي من تحدد العلاقة بين حجم الاستثمار في الجامعة من جهة، وتحقيق التطوير والتميُّز، والقضاء على الفساد من جهة ثانية (Wang, ٢٠١٠, ٤٧٩).

ونتيجة إقرار رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، فإن الجامعات السعودية تمرّ بمنعطف تاريخي في غاية الأهمية، وهذا يستلزم من المسؤولين في

الجامعات التعامل مع هذا التغير، والعمل على الإصلاح السريع، والتطوير الدائم، والمشاركة بهذه المرحلة، وتلبية متطلباتها؛ باعتبار أن الجامعات اليوم يُنظر لها كمؤسسات مستقلة لها إدارتها المنفصلة التي تدير شؤونها في إطار من التنسيق مع بقية مؤسسات المجتمع، ولتحقيق ذلك: قامت وزارة التعليم بتحديد أهم أهدافها في هذه الفترة، وهي: رفع كفاءة الأداء التشغيلي للعاملين في التعليم العالي، وتقليل التكلفة المهدرة، والاستفادة القصوى من الإمكانات البشرية والموارد والتجهيزات والمباني (وزارة التعليم، ٢٠١٨م).

ولأن الحوكمة تُعدّ متطلبًا مهمًا في حصول الجامعات على التصنيف العالمي، والذي يرتبط بثلاثة عوامل رئيسة، هي: (تركيز الموهبة، وتوفير التمويل، والحوكمة)، والوصول إلى أعلى مستويات الأداء (Salmi, ٢٠٠٩, ١٩)؛ فإن هناك حاجة ماسة إلى وضع تصور مقترح لتطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات السعودية؛ من أجل تحسين أدائها، وضمان جودة مخرجاتها، ووصولها إلى المراكز الأولى في التصنيف العالمي.

مشكلة الدِّراسة

نتيجة لما يشهده العصر الحالي من تطور كبير ومتسارع في تقنية المعلومات والاتصالات، فإن تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية أصبح من القضايا المهمة التي تُسهم في تميزها والارتقاء بأدائها بما يحقق رؤية المملكة ٢٠٣٠، ويواكب التطورات الهائلة في مجال التعليم العالي.

وبما أن الجامعات في الوطن العربي بشكل عام تعاني من ضعف في تطبيق مبادئ الحوكمة؛ بسبب تعدد الجهات الرقابية عليها، مما يؤدي إلى

عدم التقيد بتوصيات المجالس الأكاديمية لها، وضعف العمل المؤسسي، وتدني مخرجاتها؛ لذا أصبح تطبيق مبادئ الحوكمة فيها بشكل فعال ضرورةً ومتطلبًا أساسيًّا للتميز والريادة، فالجامعات الحاصلة على أفضل التصنيفات العالمية تتميّز بتطبيق فعّال لمبادئ الحوكمة (عزت، ٢٠٠٩، ٤٣).

وعلى الرغم من أهمية تطبيق الحوكمة في الجامعات كأسلوب إداري حديث، ودورها في تعزيز استقلال الجامعات، وتنمية قدراتها على المنافسة، والتميز في أدائها للمهام المنوطة بها، إلا أن نتائج العديد من الدِّراسات المحلية تشير إلى أن مستوى تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية ما يزال دون المأمول، حيث توصلت دراسة نجوى الفواز (٢٠١٥) إلى أن واقع تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في جامعات منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية جاء بدرجة متوسطة، وتوصلت نتائج دراسة خولة المفيز (٢٠١٨) إلى أن واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية جاء بدرجة متوسطة أيضًا، كما توصلت نتائج دراسة هند القحطاني (٢٠١٩) إلى أن واقع حوكمة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية جاء بدرجة متوسطة، ودراسة منار الدوخي (١٤٤١هـ) التي توصلت إلى أن تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية جاء بدرجة متوسطة، كما توصّلت دراسة حياة جريس (١٤٤٢هـ) إلى أن واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في كلية التربية بجامعة الملك سعود جاء بدرجة متوسطة. والدراسات السابقة طُبِّقت جميعها، وتناولت وحدات تنظيمية مختلفة في الجامعات، وعلى حدّ علم الباحث لا يوجد دراسة تناولت الأقسام العلمية، وانطلاقًا من كون القسم الأكاديمي هو

مصنع القرار والوحدة الأساسية في الجامعة، لذلك سعت الدِّراسة إلى بحث واقع حوكمة الأقسام العلمية بالجامعات السعودية انطلاقًا من أهمية تنامي الحوكمة في الوحدات التنظيمية الأعلى.

وجاءت هذه الدِّراسة لتبحث واقع حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أسئلة الدِّراسة

تسعى هذه الدِّراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما واقع حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- ما الصعوبات التي تحدّ من حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- ما التصور المقترح لحوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية؟

أهداف الدِّراسة

تسعى هذه الدِّراسة لتحقيق الأهداف التالية:

- التعرُّف على واقع حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين.
- تحديد الصعوبات التي تحدّ من حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين.
- تقديم تصور مقترح لتطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات السعودية.

أهمية الدِّراسة

انبثقت أهمية الدِّراسة الحالية مما يلي:

أولًا: الأهمية العلمية (النظرية)

- تكمن أهمية هذه الدِّراسة من أهمية الحوكمة؛ كونها منهجية إدارية معاصرة، دعت إليها العديد من الدِّراسات والمؤتمرات المحلية والعربية والعالمية.
- يؤمل أن تسهم هذه الدِّراسة في تشجيع الباحثين على إجراء المزيد من الدِّراسات المرتبطة بموضوع الدِّراسة الحالية.
- ترتكز أهميتها من خلال تركيز رؤية المملكة ٢٠٣٠ على تطوير نظام الحوكمة في جميع مؤسسات الدولة، والتي من بينها الجامعات السعودية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية (العملية)

- تُسهم هذه الدِّراسة في مساعدة المسؤولين في الجامعات السعودية على التخطيط لجودة أداء العاملين بالجامعة، من خلال تطبيق مبادئ الحوكمة في الأقسام العلمية.
- ستزود هذه الدِّراسة المسؤولين بالصعوبات التي تحدّ من تطبيق مبادئ الحوكمة في الأقسام العلمية بالجامعات السعودية؛ من أجل إيجاد حلول لها.
- يؤمَّل أن تساعد هذه الدِّراسة المسؤولين في الجامعات السعودية على تحديد الجوانب التي يجب تطويرها في الجامعات السعودية، من خلال تهيئة الظروف الملائمة لتطبيق مبادئ الحوكمة في الأقسام العلمية.

- تستجيب هذه الدِّراسة لمتطلبات الإستراتيجية الوطنية المنبثقة من خطة التحول الوطني المستندة على رؤية المملكة ٢٠٣٠، في الارتقاء بمستوى أداء القيادات الإدارية بشكل عام، والقادة الإداريين في الجامعات بشكل خاص؛ من أجل الوصول إلى التميُّز المؤسسي، وتقدُّم الجامعات السعودية في التصنيف العالمي للجامعات العالمية.
- قدَّمت هذه الدِّراسة تصورًا مقترحًا لتطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات السعودية، مما قد يُسهم في تحقيق التميُّز والتقدُّم والريادة للجامعات.

حدود الدِّراسة

الحدود الموضوعية: دراسة واقع حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية، وتحديد الصعوبات التي تحدّ من تطبيق حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية، واقتراح تصور لحوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدِّراسة في الجامعات التالية: جامعة الملك سعود، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، جامعة المجمعة، جامعة الحدود الشمالية، جامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدِّراسة

تُعرَّف الحوكمة بأنها: "مجموعة من الآليات التي تضمن رسم التوجه الإستراتيجي للمنظمة؛ للسيطرة على متغيّرات بيئتها الداخلية، وتلبية متطلباتها، والاستعداد لمواجهة متغيرات بيئتها الخارجية والتكيف معها" (الهروط، ٢٠١٨، ٩).

وتُعرَّف حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات بأنها: "الأساليب والإجراءات التي من خلالها يتم تنظيم العمليات الداخلية والخارجية للأقسام العلمية في الجامعات؛ لتحقيق أهدافها المنشودة، استنادًا إلى مبادئ الشفافية والنزاهة والمساءلة، وتطبيق العدالة بين جميع العاملين، واعتماد المشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات، وحل المشكلات من خلال الاحتكام للقوانين والأنظمة" (طيب، ٢٠١٨، ١٩٧).

وتُعرَّف حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات إجرائيًا بأنها: جميع الأساليب والإجراءات التي يقوم بها القادة الأكاديميون في الأقسام العلمية؛ لتحقيق أهدافها، استنادًا إلى مبادئ الحوكمة المتمثلة بمبادئ الشفافية والنزاهة والمساءلة، وتطبيق القانون بعدالة بين جميع العاملين، واعتماد المشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

الإطار النظري

يعدّ مفهوم الحوكمة من المفاهيم الحديثة التي اختلف حوله الباحثون؛ نتيجة لاختلاف مدارسهم الفكرية، ونظرياتهم الإدارية، إلا أن هناك بعض جوانب الاتفاق حول تعريف هذا المفهوم، وفيما يلي عرض لأحدث التعريفات التي تناولت مفهوم حوكمة الجامعات، والتي من بينها التعريفات التالية:

تُعرَّف الحوكمة في الجامعة بأنّها: "الممارسات الرسمية وغير الرسمية من طرف الجهات المسؤولة في الجامعة مقتضى القوانين، والسياسات والقواعد التي توضّح الحقوق والمسؤوليات لمختلف الجهات العاملة بالجامعة؛ وذلك لمساعدة الجامعة على تحقيق الأهداف الأكاديمية والتربوية والإدارية للجامعة (Jongbloed, ٢٠١٥, ٢٧).

كما تُعرَّف الحوكمة في الجامعات بأنّها: "عبارة عن النظام الذي يتم من خلاله توجيه أعمال الجامعة ومراقبتها على أعلى مستوى؛ من أجل تحقيق أهدافها، والوفاء بمعايير المحاسبية والشفافية، إضافة إلى تنفيذ العمليات بجودة عالية؛ للوصول إلى التميُّز من خلال رسم هيكل واضح لعملها في إطار استخدام نظام أخلاقي ثابت" (غضبان، ٢٠١٥، ٣٤).

وتُعرِّف نوال الكنعان (٢٠١٨) حوكمة الجامعات بأنّها: "ضمان تطبيق المؤشرات الدالة على تحقيق المبادئ الحاكمة؛ كالشفافية، والرقابة، والمشاركة، وتطبيق القانون، والمحاسبية، التي تساعد الجامعات على تحقيق التميُّز من

خلال التخطيط الفعال، ورشادة اتخاذ القرار، والاستغلال الأمثل للموارد البشرية والمادية مع وجود نظام اتصال فعال ومناسب" (١٠).

ويتضح مما سبق أن مفهوم الحوكمة في الجامعات السعودية قد تعدّد لدى كثير من الباحثين، إلا أنهم يتّفقون على أنها تسعى لتحقيق أهداف الجامعة والمجتمع، استنادًا إلى مبادئ الحوكمة المتمثلة بمبادئ الشفافية والنزاهة، والمساءلة، وتطبيق العدالة بين جميع العاملين، واعتماد المشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات من خلال الالتزام باللوائح والأنظمة.

أهمية تطبيق الحوكمة في الأقسام العلمية

إن تطبيق الحوكمة في الأقسام العلمية في الجامعات السعودية يُسهم في إيجاد دعم الاستقلالية في اتخاذ القرارات لدى العاملين في الأقسام العلمية، بحيث يصبح لها مجالس أو هيئات حاكمة مسؤولة عن تحديد الاتجاه الاستراتيجي لهذه الأقسام، ومراقبة سلامة الإجراءات المالية، والإدارية، والأكاديمية، والتأكد من فعالية إدارتها، إضافة إلى تمكينها من اختيار العاملين فيها من إداريين وأعضاء هيئة تدريس (برقعان والقرشي، ٢٠١٢، ٩).

ويسهم تطبيق الحوكمة في الأقسام العلمية في تحقيق التميُّز الذي تسعى إليه الجامعات، ويعزّز من دورها في بناء المجتمع وتطويره، من خلال ما تقدمه من أبحاث علمية لتطوير الممارسات وحل المشكلات التي تواجه المجتمع، إضافة إلى ما تقدّمه من نماذج مثالية للممارسات الإدارية والفنية التي تجعلها نموذجًا يُحتذَى به من قبل الجامعات الأخرى، حيث يُعَدُّ تطبيق الحوكمة أحد أهم معايير التميُّز في الجامعات، والذي يعدّ من أهم مؤشرات استثمار رجال

الأعمال في مجال التعليم العالي، ومتطلب أساسي لتقدّم الجامعة في التصنيفات العالمية الذي يتم كل عام، كما أن تطبيق الحوكمة يُسهم في تحقيق الاعتماد للجامعة، وقد يعمل على اعتماد الجامعة في فئة الاعتماد "A" (Hanifah, ٢٠١٨).

وهناك العديد من الفوائد التي يمكن تحقيقها من تطبيق الحوكمة في الأقسام العلمية في الجامعات، والتي تُسهم في تمكينها من تحقيق أهدافها المخطط لها، بإلاضافة إلى تحقيق الفوائد التالية (Fatmasari, ٢٠١٧, ١٨):

- يُسهم تطبيق الحوكمة في الأقسام العلمية بالجامعات في تحقيق استقلالية الجامعة، بإدارتها وهيئاتها المتعددة، وتمكينها من التخطيط لأنشطتها وبرامجها بكفاءة عالية.
- تُسهم حوكمة الأقسام العلمية في تحقيق رؤية الجامعة، وتحديد مسار عملها نحو تحقيق أهدافها.
- يساعد تطبيق مبادئ الحوكمة في الأقسام العلمية على تحديد نقاط الضعف والقصور في أداء العاملين فيها، مما يساعد على معالجة نقاط الضعف وتحسين الأداء، وتقديم خدمات للطلاب وللعاملين فيها بجودة عالية.
- تُسهم الحوكمة في ضمان التوازن بين مسؤوليات العاملين في الأقسام العلمية نحو تحقيق الأهداف الكبرى بعيدة المدى، وبين مسؤولياتهم نحو تحقيق الأهداف قصيرة المدى.

- تُسهم الحوكمة في التأكد من درجة تحقيق الجودة الشاملة في الخدمات التي تقدِّمها الأقسام العلمية للمستفيدين منها.

من خلال العرض السابق، تتضح أهمية تطبيق مبادئ الحوكمة في الأقسام العلمية بالجامعات، فهي تُسهم في تطوير مهام عمل العاملين في الأقسام العلمية، وتمكين الإدارة من مراقبة العمليات الإدارية والأكاديمية، واختيار ما يناسبها من عاملين وأعضاء هيئة التدريس، كما أن الحوكمة تساعد على تحديد نقاط القوة والضعف في أداء العاملين بالأقسام العلمية، فهي تعدّ أداة لتقييم الأداء، كما أن الحوكمة تُسهم في تحسين سمعة الأقسام العلمية والجامعة أمام مؤسسات المجتمع، ويزيد من قدرتها على المنافسة والوصول إلى التميُّز المؤسسي، ولذلك يجب على المسؤولين في الأقسام العلمية في الجامعات السعودية تطبيق الحوكمة الإدارية والأكاديمية؛ من أجل تحقيق أهدافها المنشودة بكفاءة عالية.

***

مبادئ الحوكمة في الأقسام العلمية

إن تطبيق مبادئ الحوكمة في الأقسام العلمية يحتاج إلى فهم واعي لهذا المفهوم وأبعاده، وقد تبنّى برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) تسعة معايير رئيسة للحوكمة يجب تطبيقها، وهذه المعايير هي انعكاس لمبادئ الحوكمة، وتتمثّل بالمبادئ التالية (لفتة، ٢٠١١، ٥٤٠):

- المشاركة في اتخاذ القرار لجميع الفئات ذات العلاقة ضمن الأطر القانونية.
- حكم القانون: وتعني توفير المرجعية القانونية في تنظيم العلاقات وفصل السلطات، وهذا يتطلب وضوح القوانين وشفافيتها وانسجامها بالتطبيق.
- الشفافية: وتعني توفير المعلومات الدقيقة، وإتاحة المجال أمام الجميع؛ للاطلاع عليها، وتوسيع دائرة المشاركة.
- حسن الاستجابة: وتعني قدرة المؤسسات على خدمة الجميع دون استثناء أو تمييز.
- التوافق: وتشير للقدرة على التوسط بين المصالح لجميع الفئات.
- المساواة: وتعني إعطاء حقوق متكافئة لجميع المستفيدين دون تمييز.
- الفاعلية: وهي تحقيق الأهداف بنتائج مرضية للجميع.
- المحاسبة: وتعني وجود نظام متكامل لمحاسبة الأفراد والمسؤولين.
- الرؤية الاستراتيجية: وتهدف لتحسين أوضاع المؤسسة بجميع أبعادها ومكوناتها.

وهناك مجموعة من المبادئ التي يجب توافرها لتطبيق الحوكمة في الأقسام العلمية في الجامعات، وفي ضوئها تتحدد معايير الحوكمة ومن ثم مؤشراتها، ومن بينها المبادئ التالية:

أولًا: الشفافية: يعدّ مبدأ الشفافية من أهم مبادئ تطبيق الحوكمة في الأقسام العلمية في الجامعات؛ لأنها تعدّ من المعايير العالمية لتصنيف الجامعات، وهي تعني حرية الوصول إلى المعلومات بسهولة ودقة، والعلنية في مناقشة الموضوعات، وحرية تداول المعلومات الخاصة بمفردات العمل في المجال العام (Jongbloed, ٢٠١٥, ٣٤).

وتعدّ الشفافية الإدارية من الاتجاهات الإدارية المهمة التي يمكن تطبيقها في الأقسام العلمية في الجامعات السعودية؛ لأنها تتميز بقدرتها على توفير بيئة عمل إدارية متميزة يسودها الوضوح والشفافية، وهذا يسهم في تطوير إجراءات العمل، حيث تساعد الشفافية الإدارية على الوصول إلى جميع الممارسات والإجراءات التي تقوم بها الأقسام العلمية في الجامعات، في بيئة عمل منفتحة، تسمح لجميع العاملين فيها بالحصول على المعلومات الضرورية للقيام بمهام عملهم؛ لأن الشفافية تعني: "الوضوح والمكاشفة التي تبنى على المساءلة في كافة أشكال وأنماط العمليات الإدارية والأكاديمية في الأقسام العلمية، (Dossing, Mokeki, & Weideman, ٢٠١١, ٤).

ثانيًا: المساءلة: وهي تشير إلى تمكين المواطنين وذوي العلاقة من الأفراد والمنظمات غير الحكومية من مراقبة العمل وأنشطة الجامعة، ومساءلة

المسؤولين في الجامعة على كافة مستوياتهم، من خلال القنوات الملائمة دون تعطيل العمل في الجامعة، أو الإساءة للعاملين فيها (أبو عرب، ٢٠١٧، ٨).

ويرتكز مبدأ المسؤولية على ثلاثة أطراف؛ الطرف أول: هو الطرف السائل، والطرف الثاني: هو الطرف المسؤول، والطرف الثالث: يُمثِّل الجسر الرابط بين الطرفين، هو موضوع السؤال أي: (المسؤول عنه) (الغامدي، ٢٠١٧، ١٦٨).

ثالثًا: العدالة: وتعني التعامل بموضوعية مع جميع العاملين بالجامعة، والارتقاء بهم، وتلبية احتياجاتهم، وضمان سيادة القانون، وتطبيق السياسات المعتمدة في الجامعة، وتعزيز ثقافة الحوار بين العاملين في الجامعة على اختلاف مستوياتهم الإدارية، وكذلك مع الطلاب؛ من أجل تحسين الأداء، وتطوير آليات العمل (ناصر الدين، ٢٠١٢، ٩٢).

رابعًا: توسيع المشاركة: تساعد المشاركة على تسهيل العمل واتخاذ القرارات، بحيث تكون جميع الأطراف المشاركة على درجة متوازنة من الدراية بالموضوعات التي يتم فيها اتخاذ القرارات، ومن خلال المشاركة يتم إتاحة الفرصة للعاملين في الجامعة على وضع الخطط التطويرية، ووضع قواعد العمل في مختلف مجالات العمل في الجامعة، إضافة إلى المشاركة في التواصل الفعال مع الطلبة، ومؤسسات المجتمع، وتعاونهم في تنفيذ الأنشطة المختلفة التي تقيمها الجامعة (مرزوق، ٢٠١٢، ٧٣).

وباستقراء ما سبق، يتضح أن حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية تقوم على عدد من المبادئ التي يجب توافرها؛ لتطبيق الحوكمة في

الجامعات، والتي في ضوئها تتحدد معايير وإجراءات العمل، فالمساءلة تعتمد على تحديد مدى قيام العاملين بالقسم بمهام عملهم، والشفافية معنية في الوصول إلى جميع الممارسات والإجراءات التي يقوم بها القسم العلمي، في بيئة عمل منفتحة تسمح لجميع العاملين فيه في الحصول على المعلومات الضرورية للقيام بالعمل، والعدالة معنية في التعامل بموضوعية مع جميع العاملين في القسم العلمي، وضمان سيادة القانون، وتطبيق اللوائح والأنظمة المعتمدة في الجامعة بكل دقة، ويُسهم مبدأ توسيع المشاركة في التعرّف على اتجاهات وأفكار العاملين معهم، وفي تطوير السلوك الاجتماعي بين العاملين، وزيادة التعاون في إنجاز العمل، ولذلك فإن جميع مبادئ الحوكمة تتفاعل مع بعضها؛ لتكون منظومة مهمة في تطوير العمل وتجويده في القسم العلمي بالجامعة.

***

مقومات نجاح تطبيق الحوكمة في الأقسام العلمية

تحتاج الحوكمة إلى مجموعة من المقومات؛ لدعم تطبيق قواعدها ومبادئها، ومن أهم مقومات نجاح تطبيقها التالي (الخطيب والقريط، ٢٠١٤، ١٢١):

- الوعي الكامل لدى إدارة الأقسام العلمية بأهمية تطبيق قواعد الحوكمة المتمثلة بالإشراف الفعال، وقبول الرقابة والمشاركة، وتحقيق العدالة بين الجميع.
- توفّر الثقة بين جميع العاملين في الأقسام العلمية.
- وضوح التشريعات والسياسات والقواعد والمبادئ الحاكمة التي تنظم عمل الأقسام العلمية، وتطبيق سياساتها بوضوح، مما يُسهل تطبيق القواعد والمبادئ المحددة للحوكمة.
- وضوح مبادئ تطبيق الحوكمة وآلياتها المراد تطبيقها في الأقسام العلمية؛ من أجل الوصول إلى النتائج بشكل دقيق، وبكفاءة عالية.
- سهولة استخدام التقنيات الحديثة؛ لكي يسهل الاتصال المطلوب والمعتمد في مجال البحث العلمي، ويحدد السياسات والإجراءات الفاعلة المتضمنة توجيه وإرشاد العاملين في الأقسام العلمية؛ بهدف تحديد المواقف السلبية والإيجابية في العمل.
- اختيار القيادات في الأقسام العلمية على أساس الكفاءة والخبرة والمؤهل العلمي الذي يؤهل صاحبها لقيادة العمل في الجامعة بما يتفق مع قدراته وتخصصه.

ولنجاح تطبيق الحوكمة في الأقسام العلمية في الجامعات السعودية؛ حدد الدليل الإرشادي لتنظيم أعمال لجان القسم العلمي (١٤٤٢هـ) مهام لجان القسم العلمي في الجامعات السعودية لتطبيق الحوكمة، وهي:

أولًا: اللجنة الاستشارية: ويكون من مهامها ومسؤولياتها ما يلي:

- عمل دراسة شاملة للمواضيع المحالة من رئيس أو مشرفة القسم التي تحتاج إلى دراسة، وتُقدَّم توصياتها إلى رئيس أو مشرفة القسم مباشرة.
- يحق لرئيس اللجنة بالتنسيق مع رئيس أو مشرفة القسم مخاطبة القطاع العام والخاص إن لزم الأمر لإكمال الدِّراسة المحددة.
- تحال إلى اللجنة جميع المواضيع التي يصعب لمجلس القسم اتخاذ القرار فيها.

ثانيًا: اللجنة التنفيذية: من مهامها ومسؤولياتها ما يلي:

- متابعة العمليّة التطويريّة للمهام الإدارية بالقسم لما فيه مصلحة الأعضاء، والعمل على تسريع الإجراءات الإدارية، والحفاظ على الشفافية في العمل.
- العمل على استقطاب الكوادر المتميزة من أعضاء هيئة التدريس، وهي بذلك مفوضة لجميع إجراءات التعاقد داخل القسم.
- متابعة تنفيذ لائحة القسم التنظيمية، ومخاطبة أعضاء القسم نيابة عن رئيس أو مشرفة القسم إن لزم الأمر.

ثالثًا: لجنة التعيينات: من مهامها ومسؤولياتها ما يلي:

- وضع معايير التعيينات في القسم.
- حصر احتياجات التخصصات.

- تشكيل لجان مقابلة المرشحين، واعتماد أسماء المرشحين، ورفعها إلى مجلس القسم.
- تعبئة النماذج المطلوبة، ورفعها إلى مجلس القسم.
- وضع جداول المقابلات، والتنسيق مع المرشحين.

من خلال العرض السابق، تتضح أهمية توفير بعض المتطلبات؛ لنجاح تطبيق الحوكمة في الأقسام العلمية، حيث توجد بعض المتطلبات الإدارية التي تعتمد على تنظيم العمل، وتحديد المهام للعاملين بالقسم بعدالة، وتشكيل اللجان القادرة على تطوير العمل بالقسم، وتحديد معايير النجاح والتميز ومتطلباته في تقديم الخدمات الأكاديمية والإدارية، وبعضها متطلبات بشرية تهتم بتوفير فريق عمل متميز، وقادر على تطبيق الحوكمة بكفاءة عالية.

***

الدِّراسات السابقة

من خلال مراجعة الباحث للدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدِّراسة الحالية، تم التوصل إلى بعض الدِّراسات التي سيتم تناولها مرتبة من الأقدم إلى الأحدث حسب سنة النشر، على النحو الآتي:

١. دراسة مونجيو ودسو (Mungiu & Dusu, ٢٠١١): هدفت هذه الدِّراسة إلى تقييم درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الحكومية في رومانيا، ولتحقيق هدف الدِّراسة: تم اختيار (٤٣) جامعة حكومية في رومانيا، وتم استخدام المنهج التحليلي المكتبي، حيث تم تقييم مجموعة من مبادئ الحوكمة التي تُطبَّق في هذه الجامعات، والتي تمثَّلت بالمبادئ التالية: النزاهة الإدارية والأكاديمية، والحرية، والحاكمية الأكاديمية، والشفافية، والمساءلة، المتعلقة بالتمويل السنوي، والنزاهة، وقد كشفت نتائج التقييم عن وجود ضعف في تطبيق أنظمة المساءلة والمحاسبة على مستوى الجامعة والشفافية.

٢. دارسة متاجهياوا (Mutagahywa,٢٠١٢): هدفت هذه الدِّراسة إلى تفعيل دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في حوكمة الجامعات في تنزانيا، ولتحقيق ذلك: تم استخدام المنهج المكتبي، واعتمد على تحليل نتائج الدِّراسات السابقة والمراجع، وتوصلت نتائج الدِّراسة إلى أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أظهرت أهمية تطبيق الحوكمة في الجامعات، كما توصلت النتائج إلى أن إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي يُعدّ أمرًا حتميًا، وهذا يزيد من أهمية التعليم الإلكتروني،

وأن حوكمة الجامعات يجب أن يتم تطبيقه بأسرع وقت ممكن؛ لما له من فوائد كبيرة على تميز الجامعة، والقيام بالأعمال الموكلة بها بدرجة عالية من الكفاءة.

٣. دراسة نجوى الفواز (٢٠١٥): هدفت هذه الدِّراسة إلى التعرُّف على واقع تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في جامعات منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، وتقديم تصور مقترح لتطبيق الحوكمة الرشيدة في الجامعات، ولتحقيق ذلك: تم استخدام المنهج الوصفي، واختيرت عينة مكونة من (٣٧٨) من العاملين بجامعات منطقة مكة المكرمة، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات. توصلت نتائج الدِّراسة إلى أن تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في جامعات منطقة مكة المكرمة جاءت بدرجة متوسطة، وأن أهمية مبادئ الحوكمة الرشيدة في جامعات منطقة مكة المكرمة جاءت بدرجة كبيرة، وأن متطلبات تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في جامعات منطقة مكة المكرمة جاءت بدرجة كبيرة، كما قدمت الدِّراسة تصوُّرًا مقترحًا لتطبيق الحوكمة في الجامعات.

٤. دراسة هيلة الفايز (٢٠١٧): هدفت هذه الدِّراسة إلى تقديم نموذج مقترح لمعايير حوكمة الجامعات السعودية وفق أبعاد المنظور الإستراتيجي للحوكمة، ولتحقيق هذا الهدف تمّ استخدام المنهج الوصفي، وأسلوب دلفاي؛ لتحديد أبعاد ومعايير المنظور الإستراتيجي لحوكمة الجامعات السعودية، وبلغ عدد الخبراء (٤٧) خبيرًا من العاملين بالجامعات المحلية والعربية، وتوصلت نتائج الدِّراسة إلى أن أبعاد ومعايير المنظور

الاستراتيجي لحوكمة الجامعات السعودية جاء كالتالي: أولًا: البُعد الرقابي، وجاء بنسبة بلغت (١٠٠٪) من الاتفاق بين الخبراء، وتضمن (٣) معايير، و(١٩) مؤشرًا. ثانيًا: بُعد الهيكل التنظيمي، وجاء بنسبة بلغت (٩٨,٥٪) من الاتفاق بين الخبراء، وتضمن (٦) معايير، و(٣٨) مؤشرًا. ثالثًا: البُعد القيمي، وجاء بنسبة بلغت (٩٨٪) من الاتفاق بين الخبراء، وتضمن (٤) معايير، و(٢٥) مؤشرًا.

٥. دراسة هنيفاه (Hanifah, ٢٠١٨): هدفت هذه الدِّراسة إلى التعرُّف على واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الخاصة بمدينة جاوا في إندونيسيا، ولتحقيق هذا الهدف: تم اختيار عينة تكونت من (١٢٤) من الإداريين العاملين بالجامعات الخاصة، وتم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدِّراسة، والاستبانة أداة لجمع البيانات التي تكوّنت من محاور: (الشفافية، والمساءلة، والعدالة، والاستقلال). وتوصلت نتائج الدِّراسة إلى أن واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الخاصة جاء بدرجة مرتفعة وبنسبة (٨١٪)، وجاءت درجة الموافقة على تطبيق مبادئ الحوكمة حسب الترتيب التالي: المبدأ الأول: الشفافية بنسبة (٨٢٪)، ثم مبدأ المساءلة بنسبة (٨١٪)، تلاه مبدأ العدالة بنسبة (٧٩٪)، وأخيرًا جاء مبدأ الاستقلال بنسبة (٦٩٪).

٦. دراسة هبة ناصر الدين (٢٠١٨): هدفت هذه الدِّراسة إلى التعرُّف على الاتجاهات نحو تطبيق الحوكمة الإلكترونية في الجامعات الخاصة الأردنية وأثرها في تميُّز الأداء الجامعي، ولتحقيق هذا الهدف: تم اختيار (٣٤١)

عضو هيئة تدريس بالجامعات الخاصة، وتم استخدام الاستبانة في جمع البيانات من عينة الدِّراسة، واعتمد على المنهج الوصفي. توصلت نتائج الدِّراسة إلى أن مستوى الاتجاهات نحو تطبيق الحوكمة الإلكترونية بالجامعات الخاصة الأردنية جاء مرتفعًا، كما توصلت نتائج الدِّراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لجميع اتجاهات الحوكمة الإلكترونية على تميُّز الأداء الجامعي في الجامعات الخاصة.

٧. خولة المفيز (٢٠١٨): هدفت هذه الدِّراسة إلى وضع تصوُّر مقترح لتطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية، ولتحقيق أهداف الدِّراسة: تم تطبيقها على عينة مكونة من (٥١) من أعضاء مجالس الكليات في الجامعات السعودية، من جامعة حائل، وجامعة الملك سعود، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة أم القرى، وجامعة طيبة. استخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدِّراسة أن واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية جاء بدرجة متوسطة، وجاء تطبيق أبعاد الحوكمة في الجامعات السعودية حسب الترتيب التالي: الأول: السلطة والإدارة، ثم جاء بُعد المساءلة، يليه بعد الاستقلالية، وفي المرتبة الرابعة: الشفافية، وأخيرًا: جاء بُعد المشاركة، وجاءت موافقة عينة الدِّراسة مرتفعة على وجود معوقات تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية، وقد قدّمت الدِّراسة تصورًا مقترحًا لتطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية.

٨. دراسة العتيبي (٢٠١٨): هدفت هذه الدِّراسة إلى التعرُّف على واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها، ولتحقيق هذا الهدف: تم اختيار عينة تكونت من (١٥١) عضو هيئة تدريس في جامعة الملك سعود، واستخدم المنهج الوصفي في هذه الدِّراسة، والاستبانة أداة لجمع البيانات. توصلت نتائج الدِّراسة إلى أن واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها جاء متوسطًا، وأنه لا يوجد فروق دالة إحصائيًّا في استجابة عينة الدِّراسة حول واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الملك سعود تُعزَى لمتغير الجنس، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة، وقد كانت لصالح ذوي الخبرة (١٠ سنوات فأكثر).

٩. دراسة هارتت وهاديوداجاج ومكيانت (Hartati, Hadiwidjaja & Muktiyanto, ٢٠١٨): هدفت هذه الدِّراسة إلى التعرُّف على أثر تطبيق الحوكمة في الجامعات الإندونيسية على الموارد البشرية، وضمان الجودة، ولتحقيق ذلك: اختير المنهج الوصفي لهذه الدِّراسة، وعينة تكونت من (٧٠) فردًا من القيادات الإدارية في الجامعات الحكومية والخاصة في إندونيسيا التي تُقدِّم برنامج (SI) في المحاسبة المالية، وجُمعت البيانات من خلال إجراء المقابلات، واستخدمت استبانة تم بناؤها لتحقيق أهداف الدِّراسة الحالية، وتوصلت نتائج الدِّراسة إلى وجود أثر إيجابي على تطبيق الحوكمة في الجامعات الإندونيسية على الموارد البشرية، وضمان الجودة المتعلقة ببرنامج (SI) في المحاسبة المالية.

١٠. دراسة جوسن وإليدا وإميرسون وماركوس (Josiane, Elida, Emerson and Marcos, ٢٠١٩): هدفت هذه الدِّراسة إلى التعرُّف على العلاقة بين استخدام مؤشرات إدارة الجودة الشاملة وتطبيق الحوكمة في الجامعات الفيدرالية البرازيلية، ولتحقيق هذا الهدف: تم اختيار عينة تكونت من مديري أربع جامعات برازيلية، وأُستخدم منهج دراسة الحالة، وجُمعت البيانات من خلال تحليل الوثائق والمستندات، وتحليل المواقع الرسمية للجامعات المشاركة في البحث، إضافة إلى استخدام المقابلة الشخصية. توصلت نتائج الدِّراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها: أن تطبيق الحوكمة في الجامعة له تأثير كبير على طريقة إدارة العمليات الداخلية والخارجية للجامعة، وأن وعي الإدارة العليا بأهمية تطبيق الحوكمة له أثر كبير على نجاح تطبيقها، وأن تطبيق الحوكمة في الجامعة له علاقة مهمة وتأثير كبير على تحقيق مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفيدرالية البرازيلية.

١١. دراسة ريم القحطاني (٢٠١٩): هدفت هذه الدِّراسة إلى التعرُّف على إطار حوكمة الجامعات السعودية؛ لتحقيق الميزة التنافسية في اتخاذ القرارات وفق تطلعات رؤية ٢٠٣٠، ولتحقيق هذا الهدف: اختيرت عينة مكونة من (٦٣) من الهيئة الإدارية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأُستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وأُستخدم المنهج الوصفي في هذه الدِّراسة. توصلت نتائج الدِّراسة إلى أن واقع حوكمة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية جاءت بدرجة متوسطة،

تراوحت نسبتها بين (٦١٪- ٧٤)، كما توصلت النتائج إلى أن مستوى توافر الميزة التنافسية في اتخاذ القرار في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ جاء متوسطًا، وتراوحت نسبته ما بين (٦٠٪- ٧٦%).

١٢. دراسة كابيس (KPIS, ٢٠٠٩): هدفت هذه الدِّراسة إلى التعرُّف على المبادئ الأساسية لحوكمة الجامعات الحكومية في ماليزيا، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدِّراسة، وأُستخدمت الاستبانة لجمع البيانات عن مؤشرات أداء الحوكمة في الجامعات الماليزية الحكومية، وطُبقت على عينة تكونت من (٧٢) عميد كلية، (١٢٨) نائب عميد، و(٧٢) من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت نتائج الدِّراسة إلى توافر بعض السمات والمهارات في القيادات الجامعية، مثل: القدرة على إقامة علاقات شخصية جيدة، وتوافر مهارات الاتصال، ومهارات الإدارة. كما أظهرت نتائج الدِّراسة أن ما نسبته (٨٥٪) من أفراد عينة الدِّراسة يعتقدون بضرورة اجتياز العميد درجة الدكتوراه، وأن هناك مجموعة عناصر أساسية يجب توافرها؛ لكي يتم تطبيق الحوكمة في الجامعات، تتمثّل: بتطوير مهارات التواصل عبر الشبكة الدولية (الإنترنت)، والاستمرار في نشر البحوث الأصيلة، والتدريس الفعال، وتطوير مهارات القيادة. وأن أهم عناصر نجاح تطبيق الحوكمة في الجامعات يتمثّل: بالإشراف على العمل ومتابعته، وتطبيق مبادئ المحاسبية بشفافية، واعتماد التعليم المستمر، ومراقبة العمليات الداخلية

والخارجية، وتشجيع المنافسة للوصول إلى التميُّز، والالتزام بالأمانة والثقة، والشفافية العالية.

١٣. دراسة الفريج (٢٠١٩): هدفت هذه الدِّراسة إلى مقارنة نظم الحوكمة الجامعية في كل من جامعات جنوب أفريقيا وجامعة هولندا، ومدى إمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق ذلك: اعتمدت الباحثة على المنهج المكتبي الذي يعتمد على تحليل المراجع والوثائق، واختارت الجامعات في جنوب أفريقيا وجامعة هولندا كعينة للدراسة، وحددت في هذه الدِّراسة أبعاد المقارنة بالتالي: مبادئ الحوكمة، وأهداف الحوكمة، ومعايير الحوكمة، وتوصلت الدِّراسة إلى بعض الأمور المهمة التي يمكن تطبيقها في الجامعات السعودية، وهي: وضع وثيقة لحوكمة الجامعات يمكن تطبيقها في الجامعات السعودية، مشاركة عملية الحوكمة المؤسسية، وتطوير إدارة الموارد المالية، والتوجه نحو اللامركزية في الجامعات.

١٤. دراسة فاطمة عسيري (١٤٤٠هـ): هدفت هذه الدِّراسة إلى التعرُّف على درجة تطبيق معايير حوكمة الجامعات من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية، واقتراح إستراتيجية لحوكمة الجامعات السعودية، ولتحقيق ذلك: اختيرت عينة تكونت من (٣٨٤) من القيادات الأكاديمية، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع البيانات. توصلت الدِّراسة إلى أن تقدير أفراد عينة الدِّراسة من القيادات الأكاديمية لتطبيق معايير الحوكمة بالجامعات السعودية جاء

بدرجة متوسطة بشكل عام، وقد جاء معيار الفاعلية التنظيمية في الترتيب الأول بدرجة متوسطة، ثم جاء في الترتيب الثاني معيار الشفافية بدرجة متوسطة، وفي الترتيب الثالث معيار الاستقلالية بدرجة متوسطة، ثم في الترتيب الرابع معيار المساءلة بدرجة متوسطة، في حين حصل معيار المشاركة على درجة منخفضة، وتم وضع إستراتيجية مقترحة لحوكمة الجامعات السعودية؛ بناء على نتائج الدِّراسة الحالية، وآراء الخبراء في مجال الإدارة والتخطيط التربوي.

١٥. دراسة منار الدوخي (١٤٤١هـ): هدفت هذه الدِّراسة إلى إعداد خطة إستراتيجية مقترحة لتطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية، وتشخيص واقع الحوكمة في الجامعات، وتحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات التي تواجه الجامعات السعودية الحكومية، والتعرُّف على الخبرات العالمية في مجال تطبيق الحوكمة، وتحديد متطلبات تطبيق الحوكمة في الجامعة السعودية الحكومية. استخدمت الدِّراسة المنهجين الوصفي والوثائقي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدِّراسة من (٤٢٢) فردًا من القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية. توصلت نتائج الدِّراسة إلى أن واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية متحقق بدرجة متوسطة، وقد تحققت الاستقلالية بدرجة عالية، ثم تحققت بدرجة متوسطة على أبعاد تطبيق القانون، والمساءلة، والمشاركة، وأظهرت النتائج أن المتوسط العام لدرجة الموافقة على متطلبات تطبيق الحوكمة في الجامعات تحقّق بدرجة متوسطة، وتحقّقت

ثلاث عبارات بدرجة عالية، أما باقي المتطلبات فقد جاءت بدرجة متوسطة، وتم تقديم إستراتيجية مقترحة لتطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية.

١٦. دراسة حياة جريس (١٤٤٢هـ): هدفت هذه الدِّراسة إلى التعرُّف على درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتحديد المعوقات التي تحدّ من تطبيق مبادئ الحوكمة في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وقد اختيرت عينة عشوائية بلغ عددها (١٣٥) عضو هيئة تدريس، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع البيانات. توصلت نتائج الدِّراسة إلى أن المتوسط الحسابي لجميع أبعاد تطبيق مبادئ الحوكمة في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بلغ (٣,١٢)، وبدرجة موافقة (متوسطة)، وأن عينة الدِّراسة موافقون بدرجة (متوسطة) على جميع مبادئ الحوكمة التالية: (مبدأ الشفافية، مبدأ المساءلة، مبدأ العدالة، ومبدأ توسيع المشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات)، وجاءت درجة موافقتهم (متوسطة) على وجود معوقات تحدّ من تطبيق مبادئ الحوكمة في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

***

التعليق على الدِّراسات السابقة

يتضح من العرض السابق للدِّراسات أهمية بحث موضوع تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية، وتختلف الدِّراسة الحالية مع بعض الدِّراسات السابقة، كما أنها تتفق معها في جوانب متعددة كما هو موضح في التالي:

أولًا: أوجه الاتفاق بين الدِّراسة الحالية والدِّراسات السابقة

- اتفقت الدِّراسة الحالية مع بعض الدِّراسات في اختيار عينة الدِّراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، والتي من بينها: دراسة هبة ناصر الدين (٢٠١٨)، ودراسة العتيبي (٢٠١٨)، ودراسة حياة الجريس (١٤٤٢).
- اتفقت الدِّراسة الحالية مع معظم الدِّراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي المسحي، والتي من بينها: دراسة الحميدي (٢٠١٧)، ودراسة المفيز (٢٠١٨)، ودراسة ريم القحطاني (٢٠١٩)، ودراسة فاطمة عسيري (١٤٤٠هـ)، ودراسة حياة جريس (١٤٤٢هـ)، ودراسة منار الدوخي (١٤٤١).

ثانيًا: أوجه الاختلاف بين الدِّراسة الحالية والدراسات السابقة

- اختلفت هذه الدِّراسة عن جميع الدِّراسات السابقة في موضوع البحث، حيث إنها الدِّراسة الوحيدة التي تناولت حوكمة الأقسام العلمية.
- اختلفت هذه الدِّراسة مع أكثر الدِّراسات السابقة في اختيار عينتها من أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات، والتي من بينها: دراسة هبة

ناصر الدين (٢٠١٨)، ودراسة حياة جريس (١٤٤٢هـ)، حيث كانت عينتها من أعضاء هيئة التدريس.

- اختلفت الدِّراسة مع بعض الدِّراسات في اختيار المنهج الوصفي، والتي من بينها دراسة هيلة الفايز (٢٠١٧) التي استخدمت أسلوب دلفاي، ومع دراسة كابيس (Kprs, ٢٠٠٩) التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، ومع دراسة مونجيو ودسو (Mungiu & Dusu, ٢٠١١) التي استخدمت المنهج التحليلي الوثائقي، ومع دارسة متاجهياوا (Mutagahywa,٢٠١٢) التي استخدمت المنهج التحليلي الوثائقي، ومع دراسة جوسن وإليد وإميرسون وماركوس (Josiane , Elida, Emerson and Marcos, ٢٠١٩) التي استخدمت منهج الدراسة الحالية، ومع دراسة الفريج (٢٠١٩) التي استخدمت المنهج الوثائقي الذي يعتمد على تحليل المراجع والوثائق.

ثالثًا: أوجه الاستفادة من الدِّراسات السابقة

استفادت الدِّراسة الحالية من الدِّراسات السابقة في بناء الإطار النظري المرتبط بموضوع تطبيق مبادئ الحوكمة في الأقسام العلمية في الجامعات، إضافة إلى الاستفادة من نتائج الدِّراسات السابقة في تفسير نتائج الدِّراسة الميدانية التي تم التوصل إليها، ومقارنتها بها، كما استفادت منها في بناء أداة الدِّراسة (الاستبانة) واختيار محاورها.

رابعًا: أوجه تميز الدِّراسة الحالية عن الدِّراسات السابقة

تميّزت الدِّراسة الحالية عن الدِّراسات السابقة في شمولية أهدافها، وبحثها في متطلبات تطبيق مبادئ الحوكمة في الأقسام العلمية: (الشفافية، والمساءلة،

وتطبيق العدالة بين جميع العاملين، واعتماد المشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات)، إضافة إلى وضع تصور مقترح لتطبيق مبادئ الحوكمة في الأقسام العلمية في الجامعات السعودية.

***

منهج الدِّراسة وإجراءاتها

منهج البحث

أُستخدم المنهج الوصفيّ المسحي؛ لأنه الأنسبُ لها؛ وهذا المنهجُ يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويُعبِّر عنها تعبيرًا كيفيًا وتعبيرًا كميًّا (عباس ونوفل والعبسي وأبو عواد، ٢٠١١، ١٢٧).

مجتمع البحث وعينته

أولًا: مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الجوف، وجامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل والبالغ عددهم (١٤٣٧٣) عضو هيئة تدريس، للعام الدراسي ١٤٣٩هـ/ ١٤٤٠هـ، (مركز إحصائيات التعليم ودعم القرار، ١٤٤١هـ)، والجدول (١) يوضح توزيع مجتمع الدِّراسة.

جدول (١): توزيع مجتمع الدِّراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية

الرقم	الجامعة	العدد	النسبة
١	جامعة الملك سعود	٧٢١١	٥٠,٢٪
٢	جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن	٢١٤٩	١٤,٩٪
٣	جامعة المجمعة	١٥٣٤	١٠,٧٪
٤	جامعة الحدود الشمالية	١٢٣١	٨,٦٪
٥	جامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل	٢٢٤٨	١٥,٦٪
المجموع الكلي لمجتمع الدِّراسة		١٤٣٧٣	١٠٠٪

تظهر النتائج الواردة في الجدول (١) أن مجموع أفراد مجتمع الدِّراسة بلغ (١٤٣٧٣) عضو هيئة تدريس، وكانت أعلى نسبة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود، حيث بلغت (٥٠,٢٪) عضو هيئة تدريس، بينما

كانت أقل نسبة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الحدود الشمالية، حيث بلغت (٨,٦٪) عضو هيئة تدريس.

ثانيًا: عينة البحث: تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من أعضاء هيئة التدريس من العاملين في الجامعات السعودية التالية: (جامعة الملك سعود، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، جامعة المجمعة، جامعة الحدود الشمالية، جامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل)، وقد بلغ عددهم (٣٨٣) عضو هيئة تدريس، وذلك حسب جدول كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, ١٩٧٠). والجدول (٢) يوضح توزيع عينة الدِّراسة.

جدول (٢): توزيع عينة الدِّراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية

الرقم	الجامعة	العدد	النسبة
١	جامعة الملك سعود	١٢٨	٣٣,٥٪
٢	جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن	٨١	٢١,١٪
٣	جامعة المجمعة	٥١	١٣,٣٪
٤	جامعة الحدود الشمالية	٤٨	١٢,٥٪
٥	جامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل	٧٥	١٩,٦٪
المجموع الكلي لعينة الدِّراسة		٣٨٣	١٠٠٪

تظهر النتائج الواردة في الجدول (١) أن مجموع أفراد عينة الدِّراسة بلغ (٣٨٣) عضو هيئة تدريس، وكانت أعلى نسبة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود، حيث بلغت (٣٣,٥٪) عضو هيئة تدريس، بينما كانت أقل نسبة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الحدود الشمالية، حيث بلغت (١٢,٥٪) عضو هيئة تدريس.

أداة الدِّراسة

تم بناء استبانة موجهة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبدالعزيز، وجامعة الجوف، وجامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل؛ بهدف التعرُّف على واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين، وتحديد الصعوبات التي تحدّ من تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات السعودية، وقد تكونت الاستبانة من (٣٨) عبارة موزعة على محورين، هما:

المحور الأول: واقع حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظرهم: وقد تكون من (٢٣) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد، هي: مبدأ الشفافية: وتكوّن من (٧) عبارات، مبدأ المساءلة: وتكون من (٤) عبارات، مبدأ العدالة في تطبيق القانون: وتكون من (٥) عبارات، مبدأ توسيع المشاركة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات: وتكوّن من (٧) عبارات.

المحور الثاني: الصعوبات التي تحدّ من حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية، وقد تكوّن من (١٥) عبارة.

صدق أداة البحث

تم التأكد من صدق أداة الدِّراسة (الاستبانة) من خلال قيام الباحث بالإجراءات التالية:

أولًا: صدق المحكِّمين للاستبانة: بعد بناء الاستبانة بصورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المحكِّمين المتخصصين في مجال الإدارة التربوية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وقد بلغ عددهم (١٣) محكِّمًا؛

للتأكد من سلامة اللغة ووضوح معانيها، ومدى انتماء الفقرة للمحور الذي وضعت فيه، وقد أجريت التعديلات والاقتراحات المناسبة.

ثانيًا: الاتساق الداخلي للاستبانة: بعد التأكد من صدق المحكِّمين للاستبانة، تم تطبيقها على عينة من خارج عينة الدِّراسة بلغ عددهم (٣٠) فردًا، وبعد جمع البيانات تم حساب معامل الارتباط بيرسون؛ لمعرفة صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، بحساب معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية الذي تنتمي إليه العبارة، والجدول (٣) يوضح معامل ارتباط بيرسون على واقع حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين.

جدول (٣): معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية على جميع أبعاد محور واقع حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

العبارة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
مبدأ الشفافية		مبدأ المساءلة		مبدأ العدالة في تطبيق القانون		مبدأ توسيع المشاركة	
١	٠,٧٤٩**	١	٠,٧٥٤**	١	٠,٧١٢**	١	٠,٧٢٥**
٢	٠,٧٣٧**	٢	٠,٥٢٩*	٢	٠,٥٤٨*	٢	٠,٧٣٥**
٣	٠,٧١٢**	٣	٠,٥٩٨*	٣	٠,٧٥٥**	٣	٠,٧٢٠**
٤	٠,٥٢٣*	٤	٠,٧٤٨**	٤	٠,٧٤٣**	٤	٠,٥٣٣*
٥	٠,٨١١**			٥	٠,٧٤٣**	٥	٠,٧١٧**
٦	٠,٧٤١**					٦	٠,٧٥٨**
٧	٠,٧٥٠**					٧	٠,٧٧٦**

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

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور واقع حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة

نظر أعضاء هيئة التدريس، معاملات جيدة ومقبولة لأغراض البحث العلمي، حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥).

ثانيًا: نتائج الصدق المتعلقة بالمحور الثاني: الصعوبات التي تحدّ من حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما هو موضح في الجدول (٤):

جدول (٤): معاملات ارتباط بيرسون ودلالتها الإحصائية لفقرات محور الصعوبات التي تحدّ من حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

العبارة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٣٦**	٦	٠,٧٠٤**	١١	٠,٥٣٩*
٢	٠,٧١٥**	٧	٠,٧٦٦**	١٢	٠,٧١٣**
٣	٠,٧١٩**	٨	٠,٥١٨*	١٣	٠,٧٠٩**
٤	٠,٥٢٩*	٩	٠,٦٧٩**	١٤	٠,٥٣٢*
٥	٠,٧١٢**	١٠	٠,٥٣٠*	١٥	٠,٦٩٣**

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

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الصعوبات التي تحدّ من حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين، معاملات جيدة ومقبولة لأغراض البحث العلمي، حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥).

ثانيًا: الثبات

تم التأكد من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، لكل بُعد من أبعاد الاستبانة على حدة ومجموع العبارات، وذلك بعد تطبيقها على عينة الدِّراسة. والجدول (٥) يوضح معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف أبعاد الاستبانة.

جدول (٥): قيم معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف أبعاد أداة الدِّراسة

محاور الاستبانة	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
واقع حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. بعد مبدأ الشفافية.	٠,٨٧
بعد مبدأ المساءلة	٠,٨٦
بعد مبدأ العدالة في تطبيق القانون	٠,٨٤
مبدأ توسيع المشاركة	٠,٨٥
الصعوبات التي تحدّ من حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية	٠,٨٦
الدرجة الكلية (الثبات العام)	٠,٨٣
	٠,٨٨

تشير نتائج الجدول (٥) إلى أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ كانت مناسبة، حيث بلغت معاملات الثبات على محور الصعوبات التي تحدّ من تطبيق الحوكمة في الأقسام العلمية (٠,٨٣)، في حين بلغت معاملات الثبات على محور واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في الأقسام العلمية (٠,٨٧)، بينما بلغت معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ على الدرجة الكلية للاستبانة (٠,٨٨).

***

نتائج الدِّراسة ومناقشتها

أولًا: مناقشة وتحليل نتائج السؤال الأول: ما واقع حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

النتائج المتعلقة بالبُعد الأول: واقع تطبيق مبدأ الشفافية.

لتحديد واقع تطبيق مبدأ الشفافية في الأقسام العلمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية: تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لعبارات هذا البُعد كما هي موضحة في الجدول (٦):

جدول (٦): التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لعبارات بعد تطبيق مبدأ الشفافية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
توجد معايير واضحة ومعتمدة في القسم بشأن تشكيل اللجان.	٣٩	٧١	١٧١	٦٢	٤٠	٣,٠١	١,٠٨	٦
يتم تحديد معايير وإجراءات عمل اللجان باعتماد مجلس القسم.	٧٩	١٣٠	١٢٦	٣١	١٧	٣,٥٨	١,٠٤	٢
يتم تعريف منسوبي القسم باللوائح والأنظمة والحقوق والواجبات.	٣٠	٩٨	١٥٨	٦٥	٣٢	٣,٠٧	١,٠٣	٥
يتم اختيار وتعيين أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم وفقًا لمعايير واضحة ومعلنة.	٤٥	١٣٨	١٢٥	٤٢	٣٣	٣,٣١	١,٠٩	٣
يُوضح القسم إجراءات العمل والمعلومات المهمة لمنسوبيه.	٣٢	١٦٢	١١٤	٣٧	٣٨	٣,٢٩	١,٠٨	٤
يُطبق القسم نظام حوافز موحد على جميع منسوبيه.	١٠٨	١٥٩	٦٩	٢٤	٢٣	٣,٧٩	١,١٠	١
يتم اطلاع منسوبي القسم على تقييم الأداء الوظيفي.	١١	٧١	١٠٠	٩٩	١٠٢	٢,٤٥	١,١٥	٧

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة					الانحراف المعياري العام		
٣,٢١	متوسطة					١,٠٩		

تشير النتائج الواردة في الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي لجميع عبارات بُعد تطبيق مبدأ الشفافية في الأقسام العلمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية بلغ (٣,٢١)، وبانحراف معياري (١,٠٩)، وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبيّن من الجدول السابق حصول (٥) عبارات على درجة موافقة (متوسطة)، بينما حصلت عبارتان على درجة موافقة (عالية)، وعبارة واحدة على درجة موافقة (منخفضة). ويُعزَى سبب هذه النتيجة إلى أن حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية ما يزال يمارس بدرجة متوسطة؛ لأن الحوكمة من الاتجاهات الإدارية الحديثة، والتي تحتاج إلى مزيد من الممارسة، واكتساب الخبرات المناسبة في ممارسة الحوكمة من قبل العاملين في الأقسام العلمية في الجامعات السعودية. وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال من أسئلة الدِّراسة مع نتيجة دراسة: نجوى الفواز (٢٠١٥)، وخولة المفيز (٢٠١٨)، والعتيبي (٢٠١٨)، وريم القحطاني (٢٠١٩)، وفاطمة عسيري (١٤٤٠هـ)، وحياة جريس (١٤٤٢هـ)، حيث توصلت جميعها إلى أن واقع تطبيق مبدأ الشفافية في الجامعات السعودية جاء بدرجة متوسطة.

وجاءت في المرتبة الأولى على بُعد مبدأ الشفافية عبارة: "يُطبق القسم نظام حوافز موحّد على جميع منسوبيه"، بمتوسط حسابي (٣,٧٩)، وبدرجة

موافقة (عالية). وربما يكون سبب ذلك أن نظام الحوافز في الجامعات وأقسامها العلمية متوافر، ويخضع للقوانين واللوائح المنصوص عليها في كثير من الحالات، لذلك فإن تطبيقه داخل القسم وعلى العاملين فيه يتمتّع بشفافية عالية، لذلك جاءت هذه العبارة بترتيب متقدّم على هذا البُعد، وهو ما يُعبِّر عن درجة مقبولة عالية من رضا العاملين عن مستوى تطبيق نظام الحوافز في الأقسام العلمية بالجامعات السعودية.

بينما جاءت في المرتبة الثانية على بُعد مبدأ الشفافية عبارة: "يتم تحديد معايير وإجراءات عمل اللجان باعتماد مجلس القسم"، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي (٣,٥٨). وربما يكون سبب ذلك أن إدارة الأقسام العلمية حريصة على توضيح إجراءات عمل اللجان، وتحديد معايير النجاح بما يُسهم في تحقيق الأهداف المنشودة، ومساعدة العاملين على القيام بمهام عملهم بكفاءة عالية، لذلك جاءت هذه العبارة بترتيب متقدم في هذا البُعد.

وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة: " يتم اطلاع منسوبي القسم على تقييم الأداء الوظيفي"، بمتوسط حسابي (٢,٤٥)، بدرجة موافقة (منخفضة). وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى وجود ضعف في الآليات المتبعة في الأقسام العلمية تعيق اطلاع منسوبي القسم على تقييم الأداء الوظيفي الخاص بهم، كما أن بعض رؤساء الأقسام العلمية يحاولون إخفاء نتيجة تقييم الأداء لبعض الموظفين الذين تكون نتيجة تقييمهم متدنية؛ خشية حدوث اختلافات في وجهات النظر.

النتائج المتعلقة بالبُعد الثاني: واقع تطبيق مبدأ المساءلة في الأقسام العلمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

وللتعرُّف على متطلبات تحقيق المساءلة: تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لعبارات هذا البُعد كما هي موضحة في الجدول (٧):

جدول (٧): التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لعبارات بُعد تطبيق مبدأ المساءلة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
تعتمد إدارة القسم على معايير واضحة لمساءلة لمنسوبيه.	١٩	٦٤	١٢٥	١١٧	٥٨	٢,٦٥	١,٠٧	٤
يوجد متابعة وتقييم مستمر لأداء منسوبي القسم.	٣٤	٨٧	١١٤	١٠٤	٤٤	٢,٩٠	١,١٤	٢
يتوفر في القسم نظام واضح لمراقبة العمليات الإدارية والأكاديمية.	٢٦	٨٩	١٢٥	١٠٠	٤٣	٢,٨٨	١,٠٩	٣
يلزم القسم اللجان المختلفة بتقديم تقارير دورية عن مستوى أدائها.	٤١	٩١	١٠٤	٩٧	٥٠	٢,٩٣	١,٢٠	١
المتوسط الحسابي العام	**درجة الموافقة**					**الانحراف المعياري العام**		
٢,٨٤	**متوسطة**					**١,١٧**		

تشير النتائج الواردة في الجدول (٧) إلى أن المتوسط الحسابي لجميع عبارات بُعد تطبيق مبدأ المساءلة في الأقسام العلمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية بلغ (٣,٢٣)، وبانحراف معياري (٠,٨٢)، وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبيَّن من الجدول السابق أن جميع العبارات حصلت على درجة موافقة (متوسطة). ويُعزَى سبب ذلك إلى أن

تطبيق مبدأ المساءلة وفق مبادئ الحوكمة في الأقسام العلمية في الجامعات السعودية ما تزال متوسطة؛ بسبب حداثة تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية، لذلك يحتاج الحكم على مدى توفرها ونجاحها مزيدًا من الوقت، وبذل الكثير من الجهد؛ حتى تتمكّن الجامعات من تطبيقها بكفاءة عالية، وتحقق الأهداف المنشودة. وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال من أسئلة الدِّراسة مع نتيجة دراسة: نجوى الفواز (٢٠١٥)، وخولة المفيز (٢٠١٨)، والعتيبي (٢٠١٨)، وريم القحطاني (٢٠١٩)، وحياة جريس (١٤٤٢هـ)، وفاطمة عسيري (١٤٤٠هـ)، ومنار الدوخي (١٤٤١هـ)، حيث توصّلت جميعها إلى أن واقع تطبيق مبدأ المساءلة في الجامعات السعودية جاء بدرجة متوسطة.

وجاءت في المرتبة الأولى عبارة: "يُلزم القسم اللجان المختلفة بتقديم تقارير دورية عن مستوى أدائها"، بدرجة موافقة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (٢,٩٣). وربما يكون سبب ذلك أن إدارة الأقسام العلمية حريصة على متابعة التقارير الدورية المتعلقة بمستوى أداء اللجان المختلفة التابعة للقسم؛ لأن ذلك يساعدها على تحديد جوانب القوة والضعف في أداء منسوبي القسم، لذلك جاءت هذه العبارة بالترتيب الأول على هذا البُعد على الرغم من حصولها على درجة موافقة (متوسطة)، وهذا يتطلب مزيدًا من الإجراءات التي تمكِّن الأقسام العلمية من إلزام اللجان المختلفة بتقديم تقارير دورية عن مستوى أدائها ومتابعتها، وتقديم التغذية الراجعة التي تجود الأداء، ويحقق الأهداف المنشودة.

بينما جاءت في المرتبة الثانية عبارة: "يوجد متابعة وتقييم مستمر لأداء منسوبي القسم"، بمتوسط حسابي (٢,٩٠)، وبدرجة موافقة (متوسطة)، وربما يكون سبب ذلك أنه يوجد نظام بالقسم يتم من خلاله متابعة وتقييم مستمر لأداء منسوبي القسم على الرغم من أنه ما يزال دون المأمول؛ بسبب ضعف القرارات التي تُبنى على نتيجة المتابعة والتقييم لأداء منسوبي القسم، ويظهر ذلك من خلال ما يُقدم من تغذية راجعة للعاملين في الأقسام العلمية عن أدائهم لا تتناسب مع مهام العاملين.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة عبارة: "تعتمد إدارة القسم على معايير واضحة لمساءلة لمنسوبيه"، بمتوسط حسابي (٢,٦٥)، بدرجة موافقة (متوسطة). وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى وجود ضعف في تطبيق معايير المساءلة لمنسوبي الأقسام العلمية، رغم وجود معايير واضحة ومحددة لمساءلة منسوبي الأقسام العلمية، وأنه في بعض الحالات يتم تقييم ومساءلة منسوبي القسم بناء على آراء أو ملاحظات رئيس القسم وليس بناء على المعايير، لذلك جاءت هذه العبارة بالترتيب الأخير في هذا البُعد، وأقل درجة موافقة.

***

النتائج المتعلقة بالبُعد الثالث: واقع تطبيق مبدأ العدالة في تطبيق القانون في الأقسام العلمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

وللتعرُّف على تطبيق مبدأ العدالة في الأقسام العلمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لعبارات هذا البُعد كما هي موضحة في الجدول (٨):

جدول (٨): التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لعبارات بُعد مبدأ العدالة في تطبيق القانون في الأقسام العلمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
يُطبق القسم الأنظمة والتعليمات على جميع منسوبيه.	٢٥	٦٩	١١٣	١٠٩	٦٧	٢,٦٧	١,١٥	٤
يضع القسم اللوائح التي تحفظ حقوق منسوبيه وطلابه.	٣٠	١١٩	١٥٠	٣٨	٤٦	٣,١٢	١,٠٩	٢
يُقدّم القسم حوافز مختلفة لمنسوبيه؛ بناء على أسس ومعايير واضحة.	٤٠	٨٩	١١٨	٩٦	٤٠	٢,٩٨	١,١٤	٣
يُطبّق القسم العدالة في توزيع الأعباء التدريسية لمنسوبيه.	٢٧	٢٩	١٢٢	١٠٠	١٠٥	٢,٤٠	١,١٦	٥
يُطبّق القسم المعايير المناسبة في تشكيل اللجان واختيار أعضائها.	٦٤	١٢٦	١١٤	٣٨	٤١	٣,٣٤	١,١٨	١
المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة					الانحراف المعياري العام		
٢,٩٠	متوسطة					١,١٥		

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي لجميع عبارات بُعد مبدأ العدالة في تطبيق القانون في الأقسام العلمية من وجهة نظر

أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، بلغ (٢,٩٠)، وبانحراف معياري (١,١٥)، وهي موافقة بدرجة متوسطة، وتبيَّن من الجدول السابق حصول عبارة واحدة على درجة موافقة (منخفضة)، بينما حصلت (٤) عبارات على درجة موافقة (متوسطة). ويُعزَى سبب ذلك إلى أن تطبيق مبدأ العدالة في تطبيق القانون في الأقسام العلمية ما يزال دون المأمول من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وهذا ناتج عن وجود بعض الآراء التي ترى أن بعض الممارسات الإدارية في التعامل مع بعض قضايا العاملين في بعض الأقسام العلمية تفتقر إلى العدالة، والتي من بينها طرق ترشيح العاملين في القسم إلى المؤتمرات العلمية الخارجية والداخلية، وأن بعض القرارات المتعلقة بمهام العاملين في الأقسام العلمية بحاجة لمزيد من العدالة، وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال من أسئلة الدِّراسة مع نتيجة دراسة: نجوى الفواز (٢٠١٥)، وخولة المفيز (٢٠١٨)، والعتيبي (٢٠١٨)، وريم القحطاني (٢٠١٩)، وحياة جريس (١٤٤٢هـ)، وفاطمة عسيري (١٤٤٠هـ)، ومنار الدوخي (١٤٤١هـ)، حيث توصلت جميعها إلى أن واقع تطبيق مبدأ تطبيق القانون بعدالة جاء بدرجة متوسطة.

وجاءت في المرتبة الأولى على بُعد مبدأ العدالة في تطبيق القانون عبارة: "يُطبّق القسم المعايير المناسبة في تشكيل اللجان واختيار أعضائها"، بمتوسط حسابي (٣,٣٤)، وبدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى وجود درجة من التوازن بين مهام العاملين في الأقسام العلمية وسلطاتهم

الإدارية، وأن القسم حريص على تشكيل اللجان واختيار أعضائها بعدالة ما أمكن، لذلك حصلت هذه العبارة على أعلى درجة موافقة على هذا البُعد.

بينما جاءت في المرتبة الثانية على بُعد مبدأ العدالة في تطبيق القانون عبارة: "يضع القسم اللوائح التي تحفظ حقوق منسوبيه وطلابه"، بمتوسط حسابي (٣,١٢)، وبدرجة موافقة (عالية)، وربما يكون سبب ذلك أن إدارات الأقسام العلمية تلتزم بتطبيق اللوائح التي تحفظ حقوق منسوبيها وطلابها، وعلى الرغم من وجود اهتمام كبير من قبل إدارات الأقسام العلمية في إيجاد أنظمة وتعليمات توضح مهام أعضاء هيئة التدريس وواجباتهم في الأقسام العلمية بما يحقق العدالة في توزيع الأعباء التدريسية على منسوبيها، إلا أن هناك صعوبة في ذلك؛ لوجود مركزية في إدارات الجامعات تحدّ من الصلاحيات الممنوحة لرؤساء الأقسام العلمية في وضع اللوائح التي تحفظ حقوق منسوبيها وطلابها، ولذلك جاءت هذه العبارة بترتيب متوسط.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة على بُعد مبدأ العدالة في تطبيق القانون عبارة: "يُطبّق القسم العدالة في توزيع الأعباء التدريسية لمنسوبيه، بمتوسط حسابي (٢,٤٠)، وبدرجة موافقة (متوسطة). وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى وجود ضعف في إدارة الأقسام العلمية في توزيع الأعباء التدريسية لمنسوبيه، وأن هناك محاباة لبعض أعضاء هيئة التدريس في بعض الأقسام العلمية، مما ينتج عنه ضعف في تطبيق مبدأ العدالة في تطبيق القانون فيما يتعلق بتوزيع الأعباء التدريسية على العاملين بالقسم، لذلك جاءت هذه العبارة بدرجة موافقة (منخفضة).

النتائج المتعلقة بالبُعد الرابع: واقع تطبيق مبدأ توسيع المشاركة للعاملين في الأقسام العلمية.

ولتحديد متطلبات تحقيق توسيع المشاركة للعاملين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية: تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لعبارات هذا البُعد كما هي موضحة في الجدول (٩):

جدول (٩): التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لعبارات مبدأ توسيع المشاركة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات في الأقسام العلمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
تُشجّع إدارة القسم كافة منسوبيه على المشاركة في اتخاذ القرارات.	٣٨	١٠٠	١٣٨	٦١	٤٦	٣,٠٦	١,١٣	٧
يقوم القسم بتشكيل لجان عمل مشتركة بين منسوبيه؛ لتفعيل مبدأ العمل الجماعي.	٦٧	١٤٦	٩٠	٤٩	٣١	٣,٤٤	١,١٥	٢
تهتم إدارة القسم في اعتراضات منسوبيه على القرارات المتعلقة بهم.	٨٥	١٤٥	٨٨	٣١	٣٤	٣,٥٦	١,١٧	١
تُشرك إدارة القسم منسوبيه في وضع إجراءات العمل وقراراته.	٤١	١٢١	١٤٧	٣٥	٣٩	٣,٢٣	١,٠٩	٤
تتقبل إدارة القسم المقترحات والشكاوى من قبل منسوبيه وطلابه.	٣١	١٣٢	١١٠	٧٤	٣٦	٣,١٢	١,١٠	٥
تتخذ إدارة القسم قراراتها في ضوء التغذية الراجعة من جميع منسوبيه.	٢٨	١٧٤	١٠٨	٤٦	٢٧	٣,٣٣	١,٠١	٣
يتم إشراك الطلاب في صناعة بعض القرارات وإجراءات العمل المختلفة.	٣٠	١٠٨	١٤٤	٧١	٣٠	٣,٠٩	١,٠٤	٦
المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة					الانحراف المعياري العام		
٣,٢٦	متوسطة					١,٠٦		

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي لجميع عبارات بُعد مبدأ توسيع المشاركة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات في الأقسام العلمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية بلغ (٣,٢٦)، وبانحراف معياري (١,٠٦)، وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبيَّن من الجدول السابق حصول عبارتين على درجة موافقة (عالية)، بينما حصلت (٥) عبارات على درجة موافقة (متوسطة). ويُعزَى سبب ذلك إلى أن تطبيق مبدأ توسيع المشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات في الأقسام العلمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية جاء متوسطًا، وهذا ناتج عن حداثة تطبيق مبادئ الحوكمة في الأقسام العلمية في الجامعات السعودية؛ كونه من الممارسات الإدارية الحديثة، ولذلك يحتاج التأكد من كفاءة تطبيق هذا المبدأ وفاعليته إلى مزيد من الوقت؛ للحكم على فعاليته، لذلك جاءت درجة تطبيق مبدأ توسيع المشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات في الأقسام العلمية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية متوسطة وهي دون المأمول. وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال من أسئلة الدِّراسة مع نتيجة دراسة: نجوى الفواز (٢٠١٥)، وخولة المفيز (٢٠١٨)، والعتيبي (٢٠١٨)، وريم القحطاني (٢٠١٩)، وفاطمة عسيري (١٤٤٠هـ)، ومنار الدوخي (١٤٤١هـ)، وحياة جريس (١٤٤٢هـ)، حيث توصلت جميعها إلى أن واقع تطبيق مبدأ توسيع المشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات جاء بدرجة متوسطة.

وجاءت في المرتبة الأولى على بُعد مبدأ توسيع المشاركة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات عبارة: "تهتم إدارة القسم في اعتراضات منسوبيه على القرارات المتعلقة بهم"، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٥٦). وربما يكون سبب ذلك أن إدارات الأقسام العلمية حريصة على الاستماع لآراء العاملين بالقسم، والاستماع للاعتراضات التي تُقدَّم من قبل العاملين حول القرارات المتعلقة بهم؛ لأن ذلك يسهم في الوصول إلى قرارات مقبولة للجميع، ويمكِّن إدارة القسم من إيضاح تلك القرارات للعاملين، خاصة تلك المتعلقة بتطوير العمل وتجويده، لذلك جاءت هذه العبارة بدرجة موافقة (عالية) وبالترتيب الأول لأهميتها.

بينما جاءت في المرتبة الثانية على بُعد مبدأ توسيع المشاركة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات عبارة: "يقوم القسم بتشكيل لجان عمل مشتركة بين منسوبيه لتفعيل مبدأ العمل الجماعي"، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٤)، وبدرجة موافقة (عالية). وربما يكون سبب ذلك أن هناك اهتمامًا لدى إدارات الأقسام العلمية في الجامعات السعودية على تشجيع العمل التعاوني بين العاملين في القسم؛ لأنه يقلل من حدة التنافس بينهم، ويُسهم في تطوير العمل وتقبُّل أفكار الآخرين، والبناء عليها، لذلك فهي حريصة على تشكيل لجان عمل مشتركة بين الأقسام لتفعيل مبدأ العمل الجماعي، لذلك جاءت هذه العبارة بترتيب متقدّم على هذا البُعد.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة على بُعد مبدأ توسيع المشاركة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات عبارة: "تُشجع إدارة القسم كافة منسوبيه على

المشاركة في اتخاذ القرارات"، بمتوسط حسابي (٣,٠٦)، وبدرجة موافقة (متوسطة). وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى وجود صعوبة في بعض الأحيان من مشاركة كافة منسوبي القسم في اتخاذ القرارات؛ لأن بعض العاملين في القسم لا يحبّ المشاركة في اتخاذ القرارات، ويفضّل عدم المشاركة، لذلك جاءت هذه العبارة بالترتيب الأخير.

وفيما يلي ملخص لجميع أبعاد حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين، كما هي موضحة في الجدول(١٠):

جدول (١٠): جميع أبعاد حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

البعدُ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
مبدأ الشفافية	٣,٢١	١,٠٩	متوسطة	٢
مبدأ المساءلة	٢,٨٤	١,١٧	متوسطة	٤
مبدأ العدالة في تطبيق القانون	٢,٩٠	١,١٥	متوسطة	٣
مبدأ توسيع المشاركة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات	٣,٢٦	١,٠٦	متوسطة	١
الدرجة الكلية لجميع الأبعاد	٣,٠٥	١,١٤	متوسطة	

تشير النتائج المتعلقة بالجدول (١٠) إلى أن المتوسط الحسابي لجميع أبعاد حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين بلغ (٣,٠٥)، وبانحراف معياري (١,١٤)، وهذا المتوسط يقع بالمستوى الثالث من درجات الموافقة، أي بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد جاء بالترتيب الأول مبدأ توسيع المشاركة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات بمتوسط حسابي (٣,٢٦)، وبانحراف معياري (١,٠٦)، وبدرجة موافقة

(متوسطة)، بينما جاء في الترتيب الثاني مبدأ الشفافية بمتوسط حسابي (٣,٢١)، وبانحراف معياري (١,٠٩)، وبدرجة موافقة (متوسطة)، وجاء في الترتيب الثالث مبدأ العدالة في تطبيق القانون بمتوسط حسابي (٢,٩٠)، وبانحراف معياري (١,١٥)، وبدرجة موافقة (متوسطة)، وجاء بالترتيب الأخير مبدأ المساءلة بمتوسط حسابي (٢,٨٤)، وبانحراف معياري (١,١٧)، وبدرجة موافقة (متوسطة).

ثانيًا: مناقشة وتحليل نتائج السؤال الثاني: ما الصعوبات التي تحدّ من حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

لتحديد الصعوبات التي تحدّ من حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لعبارات هذا البُعد كما هي موضحة في الجدول (١١):

جدول (١١): التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لعبارات الصعوبات التي تحدّ من حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
عدم وجود أدلة تنظيمية وإجرائية معلنة بالجامعة.	٢١	٤٧	١٠١	١١٩	٩٥	٢,٤٢	١,١٤	١٥
ضعف التعاون بين إدارة الجامعة والأقسام العلمية .	٧٥	١٤٧	١٠١	٣٤	٢٦	٣,٥٥	١,١٠	١٣

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
قلة تحديث القوانين واللوائح لمواكبة التطورات العلمية في الجامعة.	١١٧	١٠٣	٨٠	٥٣	٣٠	٣,٥٨	١,٢٦	١٢
ضعف قدرات بعض القيادات الإدارية في الجامعة.	١٢٦	١٥٢	٦٨	٢٦	١١	٣,٩٢	١,٠١	٦
ضعف الشفافية في إجراءات عمل القيادات الإدارية في الجامعة.	١٦١	١٤٨	٥٢	١٤	٨	٤,١٤	٠,٩٣	١
عدم وجود وحدات ولجان متخصصة تُعنى بتطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعة.	١٦٦	١٣٥	٤٩	١٩	١٤	٤,٠٩	١,٠٤	٢
ضعف تطبيق مبدأ المساءلة على جميع منسوبي الجامعة.	١٥٦	١٢٠	٧١	٣٠	٦	٤,٠١	١,٠٢	٣
مقاومة التغيير لدى بعض العاملين في الأقسام العلمية.	١٧٢	٩٢	٦٩	٣٩	١١	٣,٩٧	١,١٣	٤
انعكاس السمات الشخصية لقيادات الأقسام، ومن بينها: الغموض، وعدم الوضوح في إدارتهم.	١٣٩	١٥٠	٥٦	١٦	٢٢	٣,٩٦	١,٠٩	٥
انخفاض سقف الحرية الأكاديمية في الأقسام العلمية.	١٣٦	١٤٨	٤١	٢٩	٢٩	٣,٨٦	١,١٩	٨
ضعف التفاعل والاهتمام الإداري لدى القيادات العليا مع نتائج المساءلة الإدارية.	١٢٧	١٥٤	٦٣	٢٣	١٦	٣,٩٢	١,٠٥	٧
محدودية وجود القوانين والأنظمة المناسبة التي تتعامل مع نتائج المسائلة الإدارية.	١١٢	١٢٣	١٢٠	١٩	٩	٣,٨٠	٠,٩٩	١٠
مقاومة بعض منسوبي القسم السلطة غير الرسمية؛ لتطبيق العدالة بين منسوبي القسم.	١٠٧	١٤٧	٩٤	٢٨	٧	٣,٨٣	٠,٩٧	٩
وجود ثقافة الإدارة المركزية لدى إدارات الإقسام العلمية.	٨٧	١٤٨	١٠١	٢٠	٢٧	٣,٦٤	١,١٠	١١
محدودية اللوائح والأنظمة التي تكفل مشاركة الطلاب في صنع القرارات على مستوى الجامعة.	٧٠	١٤٧	١٠١	٣٩	٢٦	٣,٤٩	١,٢٢	١٤
المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة					الانحراف المعياري العام		
٣,٧٤	عالية					٠,٨٦		

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (١١) أن المتوسط الحسابي لجميع عبارات الصعوبات التي تحدّ من حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بلغ (٣,٧٤)، وبانحراف معياري (٠,٨٦)، وهي موافقة بدرجة (عالية)، وتبيَّن من الجدول السابق حصول (١٤) صعوبة على درجة موافقة (عالية)، في حين حصلت صعوبة واحدة على درجة موافقة (متوسطة). ويُعزَى سبب ذلك إلى أن الأقسام العلمية في الجامعات السعودية تمتلك العديد من المقومات التي تمكِّنها من تطوير ممارساتها، واتباع الأنظمة الإدارية الحديثة التي من بينها الحوكمة، إلا أن تطبيقها يحتاج إلى مزيد من التدريب والتأهيل، وإلى توفير بعض المتطلبات المادية والمعنوية؛ من أجل التغلّب على الصعوبات التي تحدّ من تطبيق الحوكمة في الأقسام العلمية في الجامعات السعودية. وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال من أسئلة الدِّراسة مع نتيجة دراسة خولة المفيز (٢٠١٨)، التي توصلت إلى أن معوقات تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية جاءت بدرجة (مرتفعة)، بينما اختلفت مع دراسة حياة جريس (١٤٤٢هـ) التي توصّلت إلى أن معوقات تطبيق الحوكمة في كلية التربية بجامعة الملك سعود جاءت بدرجة (متوسطة).

وجاءت في المرتبة الأولى من الصعوبات التي تحدّ من حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية صعوبة: "ضعف الشفافية في إجراءات عمل القيادات الإدارية في الجامعة"، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (٤,١٤). وربما يعود سبب ذلك إلى وجود بعض المركزية في عمل القيادات

الإدارية في الجامعات السعودية، مما يضعف من تحقيق الشفافية في إجراءات عملهم، كما أن إجراءات اختيار القيادات الإدارية ورؤساء الأقسام في بعض الأحيان يتم دون وجود معايير واضحة ومحددة، لذلك جاءت هذه الصعوبة بدرجة موافقة (عالية) وبالترتيب الأول على هذا البُعد. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حياة جريس (١٤٤٢هـ) التي جاء معوق: "صعوبة تحديث القوانين واللوائح في كلية التربية" بالترتيب الأول.

وجاء في المرتبة الثانية من الصعوبات التي تحدّ من حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية صعوبة: "عدم وجود وحدات ولجان متخصصة تُعنى بتطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعة"، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٩)، وبدرجة موافقة (عالية). ويُعزَى سبب ذلك إلى حداثة تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية، لذلك لا يوجد لجان متخصصة تُعنى بتطبيق مبادئ الحوكمة في بعض الجامعات السعودية، مما يضعف من تطبيق حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية.

وجاءت في المرتبة الأخيرة من الصعوبات التي تحدّ من حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية صعوبة: "عدم وجود أدلة تنظيمية وإجرائية معلنه بالجامعة"، بمتوسط حسابي (٢,٤٢)، بدرجة موافقة (منخفضة). وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى أن الجامعات السعودية تعتمد على إجراءات معلنة ومحددة لإجراءات العمل، وأنها توفّر أدلة تنظيمية لذلك، لذلك جاءت هذه الصعوبة بدرجة موافقة (منخفضة)، وبالترتيب الأخير؛ كونها لا تشكّل أي صعوبة قد تحدّ من حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما التصور المقترحة لحوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية؟

من خلال نتائج الدِّراسة الميدانية، ومراجعة الدِّراسات السابقة ذات العلاقة بتطبيق الحوكمة في الجامعات، تم وضع تصور مقترح لحوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية؛ وذلك لتحقيق الآمال المعقودة على هذه الجامعات، وبما يتوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تسعى إلى النهوض بأداء الجامعات السعودية، وتقديم مزيد من الأداء المتميز، حيث نصّت رؤية المملكة ٢٠٣٠ على أننا: "سنسعى إلى سد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، وسنهدف إلى أن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من أفضل (٢٠٠) جامعة دولية بحلول ٢٠٣٠ – ١٤٥٢هـ"، وفيما يلي توضيح لهذا التصور:

***

منطلقات التصور المقترح:

- رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠: فقد تم اعتماد الرؤية كمرجعية في المملكة العربية السعودية لاتخاذ القرارات؛ وذلك للتأكد من مواءمة المشاريع المستقبلية مع ما تضمنته محاور الرؤية وتعزيز العمل على تنفيذها، والتي من أهدافها الشفافية، وهو أحد مبادئ الحوكمة (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ١٤٣٧، ١٣).
- وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية: حيث خصصت الوثيقة الفصل الخامس من الباب الثالث (أهداف مراحل التعليم) للتعليم العالي وأهدافه، وجاء في المادة (١٠٨): "التعليم العالي هو مرحلة التخصص العملي في كافة أنواعه ومستوياته، رعاية لذوي الكفاءة والنبوغ، وتنمية لمواهبهم وسد لحاجات المجتمع المختلفة في حاضره ومستقبله بما يساير التطور المفيد الذي يحقق أهداف الأمة وغايتها النبيلة (وزارة التعليم، ١٤١٦، ٢١).
- نظام الجامعات الجديد: والذي تم إقراره في ١ ربيع الأول ١٤٤١هـ، وجاء هذا النظام ليحقق نقلة نوعية في مسيرة الجامعات السعودية على أسس من التمكين والتميُّز والجودة، ويُسهم في تطوير العملية التعليمية والبحثية، ويرفع كفاءة الإنفاق، وينمِّي الموارد المالية للجامعات، والقدرات البشرية، بما ينسجم مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وأخذت الحوكمة جانبًا كبيرًا في النظام الجديد، وخصص الفصل الأول والثاني والثالث للمجالس التي تدعم الحوكمة.

- توصيات المؤتمرات العلمية التي عقدت حول حوكمة الجامعات: ومنها مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠ الذي أقيم في جامعة القصيم ٢٠١٨م، ومؤتمر التنمية الإدارية في ظل التحدِّيات الاقتصادية ٢٠١٨م، ومؤتمر نزاهة الدولي الثاني، والذي نظّمته الهيئة الوطنية لمكافحة الفساد (نزاهة) ٢٠١٨م.
- خطة التنمية العاشرة (١٤٣٧/٣٦ – ١٤٤١/٤٠ هـ) (٢٠١٥–٢٠١٩): أكد الهدف الثالث والعشرون من أهدافها على ترسيخ مبادئ المساءلة والشفافية والسعي لتحقيق الكفاءة والفاعلية، وتوفير جميع المعلومات اللازمة للمواطنين (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠١٥، ٢٣).
- نتائج الدِّراسة الميدانية: حيث توصلت الدِّراسة إلى أن درجة حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية (متوسطة)، وأن هناك صعوبات بدرجة (عالية) تحدّ من حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية.

***

مبررات التصور المقترح

من خلال نتائج الدِّراسة الحالية، ونتائج الدِّراسات السابقة، فإن هناك عدة مبررات لتطبيق التصور المقترح في الجامعات السعودية الحكومية، والتي من بينها التالي:

- السعي إلى تحقيق الكفاءة والفاعلية، وترسيخ مبادئ الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية.
- التطوّرات السريعة التي تشهدها الجامعات السعودية، ومن أهمها: التطورات التنظيمية المتعلقة بإلغاء مجلس التعليم العالي، وتداول مسودة نظام الجامعات الجديد، وما تضمنه من مواد تفرض على الجامعات تحولات تنظيمية ومالية وتقنية تتطلب سرعة استجابة ومرونة في التعامل معها.
- مواكبة تطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠ وأهدافها، بأن تكون خمس جامعات سعودية على الأقل ضمن أفضل ٢٠٠ جامعة عالمية بحلول ٢٠٣٠.
- التحول من الممارسات الإدارية التقليدية إلى ممارسات إدارية حديثة، تُسهم في تطوير الجامعة وتحقق أهدافها بكفاءة عالية، والتي من بينها الحوكمة.
- نتائج الدِّراسة الحالية التي توصلت إلى أن واقع حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية جاءت بدرجة (متوسطة) على جميع أبعاد الحوكمة، وأن هناك صعوبات تتراوح بين عالية ومتوسطة تواجه حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية.

أهداف التصور المقترح

تمت صياغة مجموعة من الأهداف المقترحة التي تساعد على حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية، وهي:

- إرساء مفهوم الحوكمة لدى القادة في الجامعات السعودية.
- بناء خطط تشغيلية للتطبيق الأمثل لحوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية.
- العمل على التطوير المهني للموارد البشرية في الجامعات السعودية؛ لتمكينهم من تطبيق الحوكمة، وتحقيق أهدافها المنشودة.
- الوضوح في كافة معاملات الجامعة وعملياتها الداخلية والخارجية.
- المشاركة بين جميع العاملين في صنع السياسات، ووضع قواعد العمل في الجامعة.
- استقلالية الجامعة أكاديميًا وماليًا.
- تحقيق العدالة والنزاهة بتعزيز سلطة القانون.

متطلبات نجاح تطبيق التصور المقترح

١. الدعم الحكومي: فالجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية تُموَّل بالكامل من الميزانية العامة، حيث يحظى قطاع التعليم بنسبة كبيرة من الدعم.

٢. المؤشرات المتعلقة بالتعليم في رؤية المملكة ٢٠٣٠ ستدعم الجميع؛ للوصول لما تسعى له، كما نصّت على ذلك.

٣. هيئة تقويم التعليم: فمعايير الهيئة للتقويم والاعتماد الأكاديمي تسهّل الوصول للأداء المتميز.

٤. وجود توجهات رسمية وخطط واضحة من قبل الوزارة لتطوير التعليم العالي في المملكة من خلال تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية.

٥. وجود تجارب عالمية ناجحة في تطبيق الحوكمة في الجامعات يمكن الاستفادة منها.

٦. دعم القيادات العليا في الجامعات السعودية؛ لتعزيز حوكمة الأقسام العلمية.

مراحل تطبيق التصور المقترح

المرحلة الأولى: نشر الوعي بين العاملين في الجامعات السعودية بأهمية حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات: وفي هذه المرحلة يتم تحديد الممارسات المعززة لتطبيق الحوكمة، وتحديد الفجوات التي سيتم استهدافها لتعزيز تطبيقها.

المرحلة الثانية: التخطيط الاستراتيجي: يُعد التخطيط الإستراتيجي من أهم عوامل نجاح مراحل الاستراتيجية؛ إذ يُعنى بالتخطيط فهم عناصر الحوكمة، وتنظيمها، ومرتكزاتها، وتوجيهها بصورة علمية فاعلة؛ لتحقيق الأهداف الإستراتيجية والأهداف التشغيلية، وتشتمل هذه المرحلة على الخطوات التالية:

- تشكيل فريق التخطيط: ويتم اختياره من قبل إدارة الجامعة، ويتكوّن من مجموعة من الإداريين والأساتذة المتخصصين في الإدارة التربوية وذوي الاختصاص في الحوكمة.
- تشخيص واقع الحوكمة: من الأساسيات التي يقوم عليها التخطيط الفاعل هي قاعدة البيانات والمعلومات، ولذلك يجب أن يراعي فريق التخطيط تطوير أدوات فاعلة لقياس واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات.
- التخطيط لإنشاء وحدة الحوكمة: ويتم إبراز هذا الوحدة على الهيكل التنظيمي للجامعات؛ إذ لا بدّ من تأسيس وحدة للحوكمة لاستثمار القدرات الفكرية المتاحة والقدرات المعرفية، وتوظيفها في إستراتيجية الحوكمة في الجامعات.
- نشر ثقافة الحوكمة: فالثقافة التنظيمية أساس جوهري؛ لتحديد نجاح أو فشل استراتيجية الحوكمة، وفي هذه المرحلة يتم التخطيط لتعزيز الثقافة التنظيمية للحوكمة.
- التخطيط للتحول الرقمي: وهو الاستثمار في الفكر وتغيير السلوك، ويعني إحداث تغير جذري في طريقة العمل، وهذا سيعزز تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية، من خلال الاستفادة من التطور التقني الذي يخدم الجامعات بشكل أسرع وأفضل.

المرحلة الثالثة: تنفيذ التصور المقترح: تشمل هذه المرحلة التطبيق العملي لعملية التخطيط التي تمت صياغتها في المرحلة السابقة، من خلال تصميم البرامج العملية؛ لدعم مجالات الحوكمة في الجامعات السعودية، وتطويرها،

وتوظيفها وفق الأهداف المنشودة، من خلال تحويل الأهداف إلى خطط تشغيلية سنوية أو فصلية خلال المدة الزمنية المحددة. ولتنفيذ التصور المقترح يتم القيام بالخطوات التالية:

- تشكيل لجنة عليا للإشراف على تطبيق التصور المقترح.
- تشكيل فريق عمل لتنفيذ التصور المقترح.
- وضع استراتيجيات للتنفيذ، تشمل: التعريف بالتصور المقترح، والتدريب على تنفيذه، ووضع برنامج تقويمي له.

المرحلة الرابعة: تقويم التصور المقترح وتحديد فاعليته: في هذه المرحلة يتم التأكد فعلًا أن التصور المقترح قد طُبق بشكل فعلي؛ ليتم التعرف على الانحرافات بين النتائج الفعلية والنتائج المرغوبة، ومعرفة أسباب هذه الانحرافات، ثم معالجتها وتصحيحها. وتتم هذه المرحلة من خلال استخدام العديد من الأساليب والمقاييس التي من بينها التالي:

- تحليل العمليات والأنشطة وإجراءات العمل.
- استخدام مقياس الحوادث الحرجة (يتضمن إعداد تقارير بجميع الحوادث الحرجة التي أثّرت في تنفيذ التصور المقترح، وتحليل أسباب انحراف الأداء عن المسار المخطط له).
- استخدام مقياس المقارنات (يعتمد على مقارنة الأداء الفعلي للتصور المقترح ومقارنته بالمعايير الموضوعة للأداء المرغوب في كل مرحلة).
- استخدام أسلوب المسح والاستبانات بعد التأكُّد من صدقها وثباتها.

صعوبات تطبيق التصور المقترح

في ضوء نتائج الدِّراسة، وبالرجوع للدراسات السابقة، واعتمادًا على تحليل واقع الجامعات السعودية الحكومية؛ فإن أهم الصعوبات المتوقّعة لتطبيق التصوُّر المقترح التالي:

- ضعف اهتمام الإدارة العليا بأهمية تنفيذ التصوُّر المقترح.
- ضعف وعي بعض العاملين في الجامعات بأهمية تطبيق الحوكمة والالتزام بمبادئها.
- الاعتماد على نظام التعيين للقيادات الجامعية العليا بدلًا من الانتخاب.
- عدم وجود ميثاق أخلاقي يُحدد السلوكيات المرغوبة، ويتضمن مبادئ للثواب والعقاب بالجامعات.
- تمركز السلطة الإدارية في أيدي القيادات العليا، وضعف تفويضها للمستويات الوسطى والدنيا.
- ضعف تشجيع الجامعة للمعلومات اللازمة لإجراءات تقييم الأداء.
- ضعف محاربة الجامعة لأنماط الفساد الإداري والمالي الموجودة فيها.
- الاعتقاد بأن الإفصاح والشفافية يؤديان إلى إحراج المسؤولين في الجامعات.

***

التوصيات:

في ضوء نتائج الدِّراسة الحالية يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

١. تركيز اهتمام إدارات الأقسام العلمية في الجامعات السعودية على تطبيق العدالة في توزيع الأعباء التدريسية لمنسوبيها.

٢. توسيع مشاركة جميع العاملين في الأقسام العلمية من خلال تشجيع إدارة القسم كافة منسوبيه على المشاركة في اتخاذ القرارات التي تسعى إلى تطوير العمل بالجامعة.

٣. وضع نظام حوافز لجميع العاملين المتميزين، ويتم تطبيقه بعدالة وفق اللوائح والأنظمة المحددة لذلك.

٤. العمل على تعديل إجراءات عمل القيادات العليا في الجامعات السعودية بما يحقِّق مبادئ الشفافية.

٥. أن تعمل إدارات الأقسام العلمية على إطلاع منسوبي القسم على تقييم الأداء الوظيفي، وتقديم التغذية الراجعة لهم؛ لمساعدتهم على معالجة مواطن الضعف في أداء مهام عملهم، وبما يعزز مواطن القوة.

٦. العمل على إيجاد وحدات ولجان متخصصة تُعنى بتطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعة السعودية؛ لمتابعة تطبيقها في جميع الكليات والأقسام العلمية؛ ليسهل متابعة الأنشطة وتقييمها، وإجراءات تطبيق الحوكمة فيها.

٧. إيجاد معايير محدودة وواضحة، تهتم بتطبيق مبدأ المساءلة على جميع منسوبي الجامعة.

المراجع

أولًا: المراجع العربية

أبو عرب، هبة. (٢٠١٧). دور تطبيق قواعد الحوكمة في زيادة القدرة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي دراسة تطبيقية على الكليات التقنية بمحافظات غزة. المؤتمر العلمي الثاني الاستدامة وتعزيز البيئة الإبداعية للقطاع التقني، الجامعة الإسلامية، غزة: من ١٢-١٤ ديسمبر.

برقعان، أحمد والقرشي، عبد الله. (٢٠١٢). حوكمة الجامعات ودورها في مواجهة التحديات. المؤتمر العلمي الدولي: عولمة الإدارة في عصر المعرفة، جامعة جنان، طرابلس، من ١٥-١٧- ديسمبر.

جريس، حياة. (١٤٤٢هـ). واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الشرق العربي للدراسات العليا.

الخطيب، خالد والقريط، عصام. (٢٠١٤). مفاهيم الحوكمة وتطبيقاتها. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

الدليل الإرشادي لتنظيم أعمال لجان القسم العلمي. (١٤٤٢هـ). نحو حوكمة أعمال القسم العلمي، ملتقى رؤساء ومشرفات الأقسام العلمية. جدة: جامعة الملك عبد العزيز.

الدوخي، منار. (١٤٤١هـ). استراتيجية مقترحة لتطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

طيب، عزيزة. (٢٠١٨). دراسة تحليلية لمفهوم الحوكمة الرشيدة ومتطلبات تطبيقها في الجامعات السعودية. مجلة العلوم التربوية، ٢(٢)، ١٨٤- ٢٢٧.

عباس، محمد ونوفل، محمد والعبسي، محمد وأبو عواد، فريال. (٢٠١١م). مناهج البحث التربوي. ط٢، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

العتيبي، عبدالله. (٢٠١٨). واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها. مجلة دراسات العلوم الإنسانية، (٤)٤٥، ٦٧٣-٦٨٧.

عزت، أحمد. (٢٠٠٩). مفهوم حوكمة الجامعات والغرض منها وسبل تطبيقها. عمان، الأردن.

عسيري، فاطمة. (١٤٤٠هـ). إستراتيجية مقترحة لحوكمة الجامعات السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الغامدي، هالة. (٢٠١٧). درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى إدارات التعليم بمنطقة الباحة من وجهة نظر قادة المدارس. المجلة التربوية المتخصصة، (٥)٦، ١٦٦-١٧٥.

غضبان، حسام الدين. (٢٠١٥). محاضرات في نظرية الحوكمة. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الفايز، هيلة. (٢٠١٧). نموذج مقترح لمعايير حوكمة الجامعات السعودية وفق أبعاد المنظور الإستراتيجي للحوكمة. مجلة العلوم التربوية، (١٣)١، ١٦١-٢٤٠.

الفريج، وفاء. (٢٠١٩). دراسة مقارنة لنظم الحوكمة الجامعية في كل من جامعات جنوب أفريقيا وجامعة هولندا ومدى إمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، (٦٥)١، ١٦٢- ١٩٢.

الفواز، نجوى. (٢٠١٥). واقع تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في جامعات منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية "تصور مقترح". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

القحطاني، ريم. (٢٠١٩). إطار حوكمة الجامعات السعودية لتحقيق الميزة التنافسية في اتخاذ القرارات وفق تطلعات رؤية ٢٠٣٠. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (١٥)٣، ٥١-٧٩.

الكنعان، نوال. (٢٠١٨.). تصور مقترح لتطبيق الحوكمة في الجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

لفتة، جواد. (٢٠١١م). الإدارة الحديثة لمنظومة التعليم العالي. عمان: دار صفاء للنشر.

مرزوق، فاروق. (٢٠١٢). حوكمة التعليم المفتوح. "منظور إستراتيجي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مركز إحصائيات التعليم ودعم القرار. (١٤٤٢هـ). وزارة التعليم، مستخرج بتاريخ (١٤٤٢/١/١١هـ)

https://departments.moe.gov.sa/Statistics/Pages/default.aspx.

المفيز، خولة. (٢٠١٨). تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية " تصور مقترح". مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (١٥)١، ١٩٩-٢٨٦.

ناصر الدين، هبة. (٢٠١٨). الاتجاهات نحو تطبيق الحوكمة الإلكترونية في الجامعات الخاصة الأردنية وأثرها في تميز الأداء الجامعي: دارسة ميدانية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإدارة، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

ناصر الدين، يعقوب عادل. (٢٠١٢). واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط. عمان: منشورات جامعة الشرق الأوسط.

الهروط، العنود. (٢٠١٨). الاتجاهات نحو تطبيق الحوكمة الإلكترونية في الجامعات الخاصة الأردنية وأثرها في تميز الأداء الجامعي: دارسة ميدانية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإدارة، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

وزارة التعليم، (٢٠١٨). التعليم العالي في المملكة المتحدة، سلسلة تقارير التعليم العالي في الدول المتقدمة. منشورات مركز البحوث والدراسات في التعليم، العدد (٦).

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Altbach, P. G., & Salmi, J. (٢٠١١). The road to academic excellence: The making of world- class research universities. Washington: The World Bank.

Dossing, H., Mokeki, L. and Weideman, M. (٢٠١١). Mapping transparency, accountability and integrity in primary education in South Africa. Transparency international,p.٤.

Fatmasari, Rhini. (٢٠١٧). Good University Governance, Is It Necessary. Asian Journal of Education and e-Learning. (ISSN: ٢٣٢١ – ٢٤٥٤). Volume ٠٥– Issue ٠٣, June ٢٠١٧.

Hanifah, S. (٢٠١٨). Good University Governance Analysis Implementationon Private Universityin WestJava, Indonesia. ConferencePaper; The ٢٠١٨ International Conference of Organizational Innovation.

Hartati, N, Hadiwidjaja, R. & Muktiyanto, A. (٢٠١٨). The Influence of Good University Governance on Human Capital. Accounting & Finance Review (AFR), ٣(١), ١–٨. Retrieved from http:// search. ebscohost. com. sdl. idm. oclc. org /login.aspx? direct=true & db =bsu&AN = ١٢٨٤٥٤٥٦٨ & site =eds –live.

Hénard, Fabrice & Mitterle, Alexander. (٢٠١٦). Areview on governance arrangements and quality assurance guidelines, A review Of Governance Arrangements And Quality Assurance Guidelines. OECD.

Jongbloed, Ben. (٢٠١٥). University governance reform in the Netherlands, Austria, and Portugal. Lessons for Poland. Better Government Programme Media patron: EY Poland.

Josiane . L, Elida. F, Emerson. A and Marcos, R. (٢٠١٩). Performance and Quality indicators and the Governance Process in Brazilian federal

universities: a multi-case study ndicadores de d esempenho e de Qualidade , Processo de Governança nas u niversidades f ederais Brasileiras: um estudo multicaso. UFSM, Santa Maria, v. ١٢, número ٣, p. ٥٩٤-٦٠٩.

KPIS- Key Performance Indicators for governance of public universities in Malaysian. (٢٠٠٩). Department of higher education management. ministry of higher education: Asian center for research on university learning and teaching.

Mungiu P., & Dusu, A.,(٢٠١١). Civil Society and Control of Corruption: Assessing Governance of Romanian Public Universities. International Journal of Educational Development, ٣١ (٥), ٥٢٦-٥٤٠.

Mutagahywa, B. (٢٠١٢).The Role of ICT in University Governance in Tanzania, University of Dare s Salaam. Wang, Li. (٢٠١٠). Higher Education Governance and University Autonomy in China. Globalisation, Societies and Education, ٨ (٤) p٤٧٧-٤٩٥.

Wang, Li (٢٠١٠). higher education governance and university Autonomy in China. Globalization Societies and education , ٨(٤), p٤٧٧- ٤٩٥.

***

الملاحق

الاستبانة

الأخ القائد الأكاديمي..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: "**حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية (تصور مقترح)**"، وسوف يتم تطبيق هذه الدِّراسة على القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية، ويسعدني أن أتقدّم إليكم بالشكر الجزيل مسبقًا على الوقت الذي ستخصصونه في الإجابة عن فقرات هذه الاستبانة. أرجو منكم التكرُّم بالاطلاع على أبعاد الاستبانة، والإجابة عن جميع الفقرات بكل دقة وموضوعية؛ لما لذلك من أثر بالغ في تحقيق أهداف الدِّراسة. علمًا بأن إجاباتكم ستكون موضع ثقة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وسوف يعتمد الباحث على مقياس ليكرت الخماسي وفق النموذج التالي:

العبارة	درجة الموافقة				
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا
توجد معايير واضحة ومعتمدة في القسم بشأن تشكيل اللجان.	√				

تعني الموافقة عالية جدًا أن إدارة الجامعة تشجّع العاملين فيها على توليد اتخاذ القرارات دائمًا، وهي تشير إلى أعلى درجات الموافقة على هذه الفقرة.

الباحث

فقرات الاستبانة

المحور الأول: واقع حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين.

الرجاء التكرم بوضع علامة (✓) في الحقل الذي يُعبِّر عن رأيك أمام كل عبارة من العبارات التالية:

م	العبارة	درجة الموافقة				
		عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا
	أولًا: مبدأ الشفافية					
١	توجد معايير واضحة ومعتمدة في القسم بشأن تشكيل اللجان.					
٢	يتم تحديد معايير وإجراءات عمل اللجان باعتماد مجلس القسم.					
٣	يتم تعريف منسوبي القسم باللوائح والأنظمة والحقوق والواجبات.					
٤	يتم اختيار وتعيين أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم وفقًا لمعايير واضحة ومعلنة.					
٥	يوضح القسم إجراءات العمل والمعلومات المهمة لمنسوبيه.					
٦	يُطبق القسم نظام حوافز موحد على جميع منسوبيه.					
٧	يتم اطلاع منسوبي القسم على تقييم الأداء الوظيفي.					
	ثانيًا: مبدأ المساءلة					
١	تعتمد إدارة القسم على معايير واضحة لمساءلة لمنسوبيه.					
٢	يوجد متابعة وتقييم مستمر لأداء منسوبي القسم.					
٣	يتوفر في القسم نظام واضح؛ لمراقبة العمليات الإدارية والأكاديمية.					
٤	يلزم القسم اللجان المختلفة بتقديم تقارير دورية عن مستوى أدائها.					
	ثالثًا: مبدأ العدالة في تطبيق القانون					
١	يُطبق القسم الأنظمة والتعليمات على جميع منسوبيه.					
٢	يضع القسم اللوائح التي تحفظ حقوق منسوبيه وطلابه.					
٣	يُقدم القسم حوافز مختلفة لمنسوبيه؛ بناء على أسس ومعايير واضحة.					
٤	يُطبق القسم العدالة في توزيع الأعباء التدريسية لمنسوبيه.					

م	العبارة	درجة الموافقة				
		عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا
٥	يُطبق القسم المعايير المناسبة في تشكيل اللجان واختيار أعضائها.					
	رابعًا: مبدأ توسيع المشاركة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات					
١	تُشجع إدارة القسم كافة منسوبيه على المشاركة في اتخاذ القرارات.					
٢	يقوم القسم بتشكيل لجان عمل مشتركة بين منسوبيه؛ لتفعيل مبدأ العمل الجماعي.					
٣	تهتم إدارة القسم في اعتراضات منسوبيه على القرارات المتعلقة بهم.					
٤	تشرك إدارة القسم منسوبيه في وضع إجراءات العمل وقراراته.					
٥	تتقبل إدارة القسم المقترحات والشكاوى من قبل منسوبيه وطلابه.					
٦	تتخذ إدارة القسم قراراتها في ضوء التغذية الراجعة من جميع منسوبيه.					
٧	يتم إشراك الطلاب في صناعة بعض القرارات وإجراءات العمل المختلفة.					

أيّ إضافات أخرى تراها مناسبة:

.....

.....

.....

المحور الثاني: الصعوبات التي تحدّ من حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين.

الرجاء التكرم بوضع علامة (✓) في الحقل الذي يُعبِّر عن رأيك أمام كل عبارة من العبارات التالية:

م	العبارة	درجة وجود المعوق				
		عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا
١	عدم وجود أدلة تنظيمية وإجرائية معلنه بالجامعة.					
٢	ضعف التعاون بين إدارة الجامعة والأقسام العلمية.					

م	العبارة	درجة وجود المعوق				
		عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا
٣	قلة تحديث القوانين واللوائح لمواكبة التطورات العلمية في الجامعة.					
٤	ضعف قدرات بعض القيادات الإدارية في الجامعة.					
٥	ضعف الشفافية في إجراءات عمل القيادات الإدارية في الجامعة.					
٦	عدم وجود وحدات ولجان متخصصة تُعنى بتطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعة.					
٧	ضعف تطبيق مبدأ المساءلة على جميع منسوبي الجامعة.					
٨	مقاومة التغيير لدى بعض العاملين في الأقسام العلمية.					
٩	انعكاس السمات الشخصية لقيادات الأقسام، ومن بينها الغموض وعدم الوضوح في إدارتهم.					
١٠	انخفاض سقف الحرية الأكاديمية في الأقسام العلمية.					
١١	ضعف التفاعل والاهتمام الإداري لدى القيادات العليا مع نتائج المسائلة الإدارية.					
١٢	محدودية وجود القوانين والأنظمة المناسبة التي تتعامل مع نتائج المساءلة الإدارية					
١٣	مقاومة بعض منسوبي القسم السلطة غير الرسمية؛ لتطبيق العدالة بين منسوبي القسم.					
١٤	وجود ثقافة الإدارة المركزية لدى إدارات الإقسام العلمية.					
١٥	محدودية اللوائح والأنظمة التي تكفل مشاركة الطلاب في صنع القرارات على مستوى الجامعة.					

أيّ صعوبات أخرى تراها مناسبة:

.....

.....

.....

انتهت مع الشكر والتقدير

فاعلية إستراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم الفقهية وبعض المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الأول المتوسط

د. هيله بنت خلف دهيمان الدهيمان
قسم المناهج وطرق التدريس– كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

فاعلية إستراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم الفقهية وبعض المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الأول المتوسط

د. هيله بنت خلف دهيمان الدهيمان

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

تاريخ تقديم البحث: ٤/ ٧/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ٣/ ٩/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على فاعلية إستراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم الفقهية، وبعض المهارات الحياتية، لدى طالبات الصف الأول المتوسط. وتحقيقًا لهذا الغرض؛ استخدمت الدراسة المنهج التجريبيَّ بالتصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين ذواتَيِ القياسين: القبلي والبَعدى.

وتكوَّنت عينة الدراسة من (٦٩) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبية: تكوَّنت من (٣٤) طالبة، وضابطةٍ: تكوَّنت من (٣٥) طالبةً، وتم التدريس لطالبات المجموعة التجريبية بإستراتيجية البيت الدائري، بينما تم التدريس لطالبات المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

وقد توصَّلت الدراسة إلى عدَّة نتائجَ، أهمُّها:

-وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفقهية ككل، وفي أبعاده الفرعية، لصالح درجات طالبات المجموعة التجريبية.

-وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية ككل، وفي أبعاده الفرعية، لصالح درجات طالبات المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية البيت الدائري، المفاهيم الفقهية، المهارات الحياتية، طالبات الصف الأول المتوسط.

Effectiveness of circular house in developing concepts of Jurisprudence and some life skills for students of the first intermediate year students

Dr. Haila Bint Khalaf Dehaiman Aldehaiman
Curricula and Methods of Teaching Department - Faculty of Education
Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract:

The study targets to identify the effectiveness of circular house in developing Jurisprudence concepts and some life skills for students of the first intermediate year students. To accomplish this objective; the study utilizes the experimental approach in the two-group-based quiz-experimental design scaled in pre-measure and post-measure methodology. The sample of the study is comprised of (٦٩) students divided into two groups of the first secondary year, the experimental group comprised of ٣٤ students and the control group comprised of ٣٥students. The first group of students used teaching based on the circular house strategy, whereas students of the second group used the ordinary teaching method.

The study concluded to several results most important of which are summarized as follows:

There are statistically significant differences at a significant level of α≤٠,٠٥) between the averages of marks obtained by students of both experimental and control groups in the post-test application for testing Jurisprudence concepts as a whole and in its subordinate dimensions scaling for the interest of the experimental group students. There are statistically significant differences at a significant level (α≤٠,٠٥) between averages of marks obtained by students of both experimental and control groups in the post-application for testing life skills scaling for the experimental group students.

key words: Circular house strategy, Jurisprudence concepts, first intermediate year students

مقدمة:

تمثِّل الشريعة الإسلامية للفرد والمجتمع مرجعيةً للحكم على جميع مناحي الحياة؛ لتسير وَفْقَ المنهج الإسلامي القويم، ويمثِّل الفقه الإسلاميُّ الأداةَ الشرعية لتحديد هذه الأحكام وتِبيانها للفرد والمجتمع، وبذلك يكون الفقه من أشرف العلوم؛ لارتباطه الوثيق بالدين الإسلامي؛ لقوله صلى الله عليه وسلم: ((من يُرِدِ اللهُ به خيرًا يُفَقِّهْه في الدِّين)) (رواه البخاري ٧١).

وتَبرُز أهمية الفقه في كونه تتناول أحكامه الشرعيةُ حياةَ الفرد والمجتمع؛ ففيه تِبيانٌ لجميع ما افترضه الله من عبادات، من حيث تحديدُ الواجب فيها، والمسنونِ، والمكروه، والمحرَّم، وكذلك تِبيان لما أحلَّه الله – عز وجل – وما حرَّمه في المعاملات الدنيوية، إلى جانب ما يبيّنه الفقه من أخلاق وقيم إسلامية واجبةِ الاتِّباع.

ويُعَدُّ علم الفقه أحدَ أهمِّ فروع العلوم الشرعية؛ إذ من خلاله يتعلَّم الطالب المسلم أصول الدين وأحكامه، وبه يتعلَّم عباداتِه، وينظِّم معاملاتِه مع الآخرين، وَفْقَ ما شرعه الله تعالى. "لذا؛ يتم تدريسه في المراحل التعليمية المختلفة (ابتدائي – متوسط – ثانوي)؛ وذلك بهدف تزويد الطلاب بالمعلومات الصحيحة عن العبادات، والمعاملات، والأخلاق، وتصحيح ما لا يكون صحيحًا من معرفة الطلاب حول عباداتهم ومعاملاتهم وأخلاقهم، وبناء معرفةٍ صحيحة يمكِن تطبيقها في مواقف الحياة المختلفة. (الشافعي، ١٩٩٣م، ص٢٥١ – ٢٥٢).

ويواكب الفقه الإسلامي بمرجعيته الإسلامية الصالحة لكل زمان ومكان، ويستوعب كل ما يستجدُّ في مجال المعاملات والأخلاق والاكتشافات العلمية، ويبيّن الواجب في ذلك، حيث يقدِّم أحكامًا يتوجَّب على المسلم تطبيقها عمليًّا في حياته العامة والخاصة وَفْقَ مفاهيمَ للكون والحياة والدين، وكل ما ينبثق عنها من مفاهيمَ فرعيةٍ ذاتِ صلة بالأحكام الفقهية.

ونظرًا لأن تعلُّم المفاهيم يُعَدُّ الأساسَ في فَهم المعرفة العلمية، وإدراك العلاقات والروابط بين الأشياء، والوصول إلى الاستنتاجات والتعميمات؛ لذا يحصل التعلم إذا تمكن الطلاب من تحديد السماتِ المميِّزةَ للمفهوم، وإعطاء أمثلة منتمية وغير منتمية للمفهوم، والتمييز بين بين المفاهيم والمبادئ المختلفة، والمفاهيم والمبادئ المتشابهة، والقدرة على صياغة تعريفاتٍ لها، وأن يتنبّأ بالأمور، وحل المشكلات المرتبطة بها، وجعل المفاهيم محل التطبيق.

كما أن لاكتساب المفاهيم الفقهية بُعْدًا وظيفيًّا وارتباطًا وثيقًا بحياة الطالب، فإن التركيز في مقرر الفقه على الجانب التطبيقي، وعلى المهارات الحياتية للطلاب، من أهمِّ مجالات تدريس هذا المقرر، حيث يتمثَّل الطلاب عمليًّا ما تعلموه، ويطبّقونه في مواقف الحياة المختلفة؛ مما يُكسبهم ويعزّز لديهم العديد من المهارات الحياتية التي يحتاج إليها الطالب؛ لكي يتوافق مع نفسه، ومع المجتمع الذي يعيش فيه، والتي تُعَدُّ من المتطلبات الأساسية ليتمكَّن الطالب من ممارسة حياته اليومية وَفْقَ مهارات ذات عُمق وتأصيل شرعي في ذهن ووِجدان الطالب.

ويواكب تضمين تدريس مقرر الفقه للمهارات الحياتية الاتجاهات الحديثة في التعلم في تبنِّي التعليم المستند على المهارات الحياتية كوسيلة لتمكين الطلاب من مواجهة ما يتعرَّضون له من مواقفَ وتحدِّياتٍ في حياتهم اليومية، وتحقيق وظيفة التعلم في الربط بين حاجاتهم و المجتمع، وتنمية المعارفَ والمعلوماتِ الوظيفيةَ التي تساعد الطلاب على مواجهة المستجدات في الحياة.

ونظرًا لأهمية المهارات الحياتية؛ فقد تناولها بالدراسة العديد من الباحثين الذين حاولوا إبراز أهميتها، وضرورة إكسابها للطلاب، ومن هذه الدراسات: دراسة أبو شعيرة، والشمري (٢٠١٨م)، ودراسة النجار (٢٠١٦ م)، ودراسة الحبسية (٢٠١١ م)، ودراسة أمبوسعيدي (٢٠١١ م).

وعلى الرغم من أهمية اكتساب الطلاب للمهارات الحياتية المرتبطة بتطبيقات مقرر الفقه في حياتهم اليومية ومعاملاتهم وأدائهم للعبادات، إلا أن العديد من الدراسات – منها: دراسة علي (٢٠١٦ م)، ودراسة أبانمي (٢٠١٥ م)، ودراسة الأكلبي (٢٠١٢ م)، ودراسة العبيري (١٤٣٦ هـ) – أكَّدت على أن الطلاب يعانون ضعفًا في فَهم وتحصيل الفقه، وقصورًا في تطبيق الأحكام الفقهية في المواقف الحياتية؛ حيث ما زال بعض معلِّمي العلوم الشرعية يركِّزون في ممارساتهم التدريسية على المعارف وحفظ المعلومات باستخدام طرق التدريس التقليدية دون الاهتمام بالمهارات الحياتية.

ولأهمية هذا المقرر وارتباطه بواقع الطلاب وحياتهم ومعاملاتهم، لزم العناية به، وبطرق تدريسه المناسبة والتنويع فيها، لأجل إكساب الطلاب المعلوماتِ الفقهيةَ، واستمرارية تلك المعلومات، حيث أن إستراتيجيات وطرائق التدريس

تُعَدُّ من أهمِّ الأدوات الفاعلة في إكساب متعلِّم القرن الحادي والعشرين المهاراتِ الحياتيةَ اللازمة للتعامل مع متطلبات العصر.

ولعل ما سبق يدعونا إلى البحث عن إستراتيجيات تدريس فاعلة في تدريس الفقه، بحيث تركِّز على نشاط المتعلِّم وإيجابيته في الموقف التعليمي، وتُعَدُّ إستراتيجية البيت الدائري المنبثقة عن النظرية البنائية بما تتضمَّنه من خطوات وإجراءات، من أبرز الإستراتيجيات في هذا المجال؛ حيث يكونوا الطلاب إيجابيين في الموقف التعليمي بما توفره من بيئة تعليمية باعثة على التفكير، وتنمية المهارات المختلفة لديهم؛ وربط معارفهم السابقة في البنية المعرفية مع المعارف الجديدة

ولقد أعطى كلٌّ من: Ward & Wandersee هذا الاسم لإستراتيجية البيت الدائري؛ تشبيهًا لها بالتراكيب الدائرية المستخدَمة في السكك الحديدية لتبديل عربات القطار، بحيث يمثِّل الشكل المركزيُّ الفكرة الرئيسة الأساسية، كما تقسَّم الفكرة الرئيسة إلى قسمين؛ بهدف تجزئة الفكرة الرئيسة، وشكل البيت الدائري هو رسم هندسي دائري ثُنائي الأبعاد، يتكوَّن من دائرة مركزية يَقسِمها خطٌّ اختياري، تحيط به سبعة قطاعات، بحيث تمثِّل هذه القطاعات البنية المفاهيمية لجزء من المعرفة، وتستخدم القطاعات السبعة المحيطة لتجزئة المفاهيم الصعبة، أو لترتيب تسلسل الأحداث، أو لتعلُّم خطوات حل المشكلات، بحيث يعبِّئ المتعلمون الشكلَ مبتدئين من موقع الساعة (١٢)، وباتجاه عقارب الساعة (الجنيح،٢٠١١ م، ص ١٣٦ -١٣٧).

وهذه الإستراتيجية تُعد وسيلةٌ بصرية تُسهم في مساعدة الطلاب على تنظيم المفاهيم بشكل بصري يمكِن رؤيته؛ بما فيها من رسومات وصور وأشكال بيانية، تمكنهم من استخلاص واستظهار وتحليل وتفسير المعلومات، واستكشاف علاقات جديدة، وفَهم العلاقات القائمة في المادة، والتحكُّم في العمليات التي يقومون بها.

فهي تُعَدُّ بمثابة أداة لمعالجة المعلومات بطريقة بصرية يستطيع المتعلِّم من خلالها بناءَ المعرفة بشكل متواصل ومتكامل؛ ليحلَّ محلَّ الممارسات التقليدية التي تركِّز على حفظ المعلومات بطريقة مُجزَّأة، كما أنها تمكِّن الطلابَ من إنشاء مخطَّطات للأفكار والمفاهيم التي يمكِن ملاحظتها بشكل منطقي متسلسل من خلال الصور والرسوم (Word & Lee,٢٠٠٦,١١).

مشكلة الدراسة:

إن أحد الجوانب المهمة في مقرر الفقه هي قُرْبُه من حياة الطالب بشكل مباشر، وأنه ذو صلة قوية بمستقبل حياته، الخاصَّة والعامَّة، بما يزوِّده من مفاهيمَ فقهيةٍ يستطيع بموجبها استيعاب الأحكام الشرعية، واستنباطَها، وتوظيف مهاراته الحياتية في تطبيقها، وتمثُّلها في هذه المفاهيم، وغيرها من أمور حياته، إلا أن الباحثة لاحظت من خلال إشرافها على طالبات التربية الميدانية قصورًا لدى معلِّمات مقرر الفقه في تمكين الطالبات من الإلمام الجيد بالمفاهيم الفقهية، الذي يساعدهن على اكتساب المهارات الحياتية، وتنمية تطبيقاتها في حياتهن اليومية، حيث يغلب على المعلِّمات استخدام طرق التدريس التقليدية، وهو ما أكَّدته العديد من الدراسات السابقة، ومنها:

دراسة علي (٢٠١٦ م)، ودراسة أبانمي (٢٠١٥ م)، ودراسة العبيري (١٤٣٦هـ)، ودراسة الأكلبي (٢٠١٢ م)، وغيرها من الدراسات التي أكَّدت على أن أغلب الطرق المستخدَمة في تدريس مقررات العلوم الشرعية هي طرق تقليدية تَلقِينية، تجعل المعلِّم هو محورَ العملية التعليمية دون أن يكون هناك أيُّ دور إيجابي للطالبات.

لذا؛ قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عيِّنة مكوَّنة من سبع معلِّمات، وخمس مشرفات، في تخصُّص العلوم الشرعية، حيث تم سؤالهن عن الطرق والإستراتيجيات المتَّبَعة في تدريس المفاهيم المضمَّنة في مقرر الفقه، وعن ومدى ارتباط المقرر بالمهارات الحياتية، وقد أكَّدت نتائج هذا الاستطلاع على أن ثَمَّةَ شيوعًا في تعليم المفاهيم الفقهية بالطرق التقليدية، مع غياب الطرائق والإستراتيجيات الحديثة، وضعف الربط بالمهارات الحياتية.

الأمر الذي يُظهِر الحاجة إلى استخدام إستراتيجيات تدريس حديثة، يمكِن من خلالها تنمية المفاهيم المضمَّنة في موضوعات الفقه المقررة على طالبات الصف الأول المتوسط، وإكسابهن لبعض المهارات الحياتية الملائمة.

لذا؛ تتلخَّص مشكلة الدراسة في ضعف تنمية الطالبات للمفاهيم الفقهية والمهارات الحياتية لدى طالبات الصف الأول المتوسط؛ بسبب شيوع استخدام طرق تدريس وإستراتيجيات تقليدية لا تحقِّق الأهداف المرجوَّة.

لذا؛ رأت الباحثة أن ثَمَّةَ حاجةً للتعرُّف على فاعلية إستراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم الفقهية، وبعض المهارات الحياتية، لدى طالبات

الصف الأول المتوسط؛ لاستيضاح فاعليتها في تنمية المفاهيم الفقهية والمهارات الحياتية، من خلال الإجابة عن السؤال الرئيسِ التالي:

ما فاعلية إستراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم الفقهية، وبعض المهارات الحياتية، لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟

ويتفرَّع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما المفاهيم الفقهية المضمَّنة في مقرر الفقه بالصف الأول المتوسط؟

٢. ما المهارات الحياتية الملائمُ تنميتُها في مقرر الفقه لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟

٣. ما فاعلية إستراتيجية البيت الدائري في تنمية كلٍّ من:

أ. المفاهيم الفقهية المضمَّنة في مقرر الفقه بالصف الأول المتوسط في الوحدات (من ١ –٥)؟

ب. بعض المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟

فرضيات الدراسة:

١. " يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفقهية ككل، وفي أبعاده الفرعية، لصالح درجات طالبات المجموعة التجريبية.

٢. " يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي

لمقياس المهارات الحياتية ككل، وفي أبعاده الفرعية، لصالح درجات طالبات المجموعة التجريبية.

أهداف الدراسة:

١. التعرُّف على فاعلية استخدام إستراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم الفقهية، في مقرر الفقه لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

٢. التعرُّف على فاعلية استخدام إستراتيجية البيت الدائري في تنمية المهارات الحياتية، في مقرر الفقه لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

أهمية الدراسة:

١. تزويد معلِّمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بإستراتيجية تدريس حديثة (البيت الدائري) يمكِن استخدامها في تدريس مقرر الفقه بالمرحلة المتوسطة.

٢. تقديم نموذج إجرائي لتدريس الفقه وَفْقًا لإستراتيجية البيت الدائري؛ مما يحسِّن أساليب التدريس المتَّبَعة، وتطويرها في المدارس باستمرار.

٣. تقديم أداة اختبار للمفاهيم الفقهية للوحدات (١-٥)، ومقياسٍ للمهارات الحياتية، يمكِن الإفادة منهما عند تقويم هذه الجوانب في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

٤. تفيد هذه الدراسة في فتح المجال لإجراء مزيد من الدراسات المتعلِّقة باستخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس العلوم الشرعية بصفة عامة، ومقرر الفقه بصفة خاصة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

١. الحدود الموضوعية:

أ/ المفاهيم المضمَّنة في الوحدات (من١ —٥) من مقرر الفقه بالصف الأول المتوسط.

ب/ المهارات الحياتية التالية: مهارات ذهنية (عقلية)، ومهارات اجتماعية، ومهارات وقائية.

٢. الحدود البشرية: طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة الرياض للعام (١٤٣٩/ ١٤٤٠ هـ).

٣. الحدود الزمانية: تم التطبيق خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٣٩/ ١٤٤٠ هـ).

٤. الحدود المكانية: اقتصر التطبيق على عيِّنة عشوائية من طالبات الصف الأول بالمدرسة المتوسطة (١٧٧) في حي الصحافة، في مدينة الرياض.

***

مصطلحات الدراسة:

١. إستراتيجية البيت الدائري:

تعرَّف إستراتيجية البيت الدائري بأنها: : "إستراتيجية تقوم على تقسيم المفهوم الأساسي إلى سبعة مفاهيمَ فرعيةٍ، والبيت الدائريُّ شكل دائري يتضمَّن دائرة صغيرة داخلَ دائرة كبيرة، يوضع في الدائرة الصغيرة المفهوم الأساسيُّ، أما الدائرة الكبيرة، فتقسَّم إلى سبعة قطاعات، يتمُّ فيها تمثيل المفاهيم الفرعية بشكل مكتوب أو مرسوم، بَدْءًا من القسم الأعلى على اليمين، وباتجاه عقارب الساعة، وبشكل منطقي ومتسلسِل، ثمَّ التعبير بالكتابة عن كل مفهوم فرعي، وعلاقته بما قبله وما بعدَه من المفاهيم، وصولًا لشرح وافٍ وملخَّص للمفهوم الأساسي بطريقة بنائية تعتمد على تعبير الطالب وفَهمِه الخاصِّ (McCartney & Figg, ٢٠١١).

التعريف الإجرائيُّ: "هو مخطَّط دائريٌّ يساعد على ترتيب المفاهيم وتنظيمها بشكل متسلسل دائري، يعالج المعلوماتِ بصورة بصرية؛ مما يحفِّز على حفظ المعرفة واستيعابها بسهولة، ويعمل على سرعة إدراك العلاقات المتداخلة بين المفاهيم، ويدرِّب الطالب على تجزئة المفاهيم الكلية إلى جزئية، وإعادة صياغتها بأسلوب منطقيٍّ صحيح وواضح".

٢. المفهوم الفقهيُّ:

عرَّفه وزان بأنه: "تلك الخاصية، أو مجموعة الخصائص أو المصطلحات، التي تعيِّن الموضوعاتِ الفقهيةَ التي يمكِن أن ينطبق عليها اللفظ بشكل

صحيح، والتي تكفي وحدَها لتمييز هذه الموضوعات عن غيرها من الموضوعات الأخرى" (١٩٩٣م، ص ٣٣).

التعريف الإجرائيُّ: "التصوُّر العقليُّ لمجموعة من السمات والصفات المحدَّدة، والخصائص المشترَكة التي تتَّصل بمجموعة من الألفاظ والتراكيب والجمل التي تناولتها وحدات (١-٥) لمقرر الفقه - الفصل الثاني - المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط، والتي يقيسها اختبار المفاهيم الفقهية الذي أُعِدَّ لذلك".

٣. المهارات الحياتية: Life Skills

عرَّفتها عمران بأنها: "مجموعة من السلوكيات التي تعتمد على معارفَ ومعلوماتٍ ومهارات يدوية، واتِّجاهات وقِيَم، ويحتاج الى إتقانها كل فرد وَفْقًا لعمره وطبيعة مجتمعه، وموقعه في هذا المجتمع؛ ليتفاعل بإيجابية وموضوعية مع متغيِّرات العصر، سواءٌ أكانت أفرادًا، أو معلوماتٍ، أو مواقفَ، أو مشكلات" (٢٠٠١ م، ص ١٥).

التعريف الإجرائيُّ: "هي مجموعة من الأداءات والمهارت التي يمتلكها الطالب من النواحي الذهنية (عقلية)، والاجتماعية، والوقائية، والتي يقيسها مقياس المهارات الحياتية الذي أُعِدَّ لذلك".

***

إجراءات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار صحة فروضه؛ تم اتِّباع الخطوات التالية:

١. تحديد المفاهيم الفقهية المضمَّنة في مقرر الفقه بالصف الأول المتوسط.

٢. تحديد المهارات الحياتية المرتبطة بمقرر الفقه الملائِم تنميتُها لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

٣. تحديد الوحدات التي سيتمُّ تدريسها بالصف الأول المتوسط بإستراتيجية البيت الدائري، وهي (١ –٥)، من مقرر الفقه للفصل الدراسي الثاني من العام (١٤٣٩-١٤٤٠ هـ).

٤. بناء اختبار المفاهيم الفقهية في الوحدات (١ –٥) لقياس مستوى تحصيل الطالبات للمفاهيم الفقهية المضمَّنة بمقرر الفقه بالصف الأول المتوسط.

٥. بناء مقياس المهارات الحياتية المرتبطة بالوحدات (١ –٥) من مقرر الفقه بالصف الأول المتوسط.

٦. عرض مرجع الوَحْدة والاختبار والمقياس على مجموعة من المحكَّمين؛ للتأكُّد من صلاحيتهم.

٧. تجريب الاختبار والمقياس لتحديد صدقهما وثباتهما.

٨. اختيار مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، من إحدى مدارس طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض.

٩. تطبيق الاختبار والمقياس على مجموعتي الدراسة قبليًّا.

١٠. تدريس الوحدات (١—٥) من مقرر الفقه بالصف الأول المتوسط لطالبات المجموعة التجريبية بإستراتيجية البيت الدائري، بينما تدرَّس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

١١. إعادة تطبيق الاختبار والمقياس على مجموعتي الدراسة بعديًّا.

١٢. تسجيل النتائج ومعالجتها وتفسيرها في ضوء مشكلة الدراسة وفروضها.

١٣. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء تفسير النتائج.

***

الإطار النظري للدراسة:

لما كانت الدراسة الحالية مهتمَّةً بتنمية المفاهيم الفقهية، وبعض المهارات الحياتية، لدى طالبات الصف الأول المتوسط، باستخدام إستراتيجية البيت الدائري، لذا؛ سوف يتم تناول الإطار النظري للدراسة في ثلاثة محاور، كالتالي:

المحور الأول: إستراتيجية البيت الدائري: Round house strategy

هي إستراتيجية تدريس بنائية حديثة قدَّمها جيمس ووندرسي (١٩٩٤) واستخدمها في تدريس مقررات التربية العلمية في جامعة لويزيانا، وهي إستراتيجية مقترحة من أجل تمثيل مجمَل لموضوعات وإجراءات وأنشطة العلوم (سعادة، ٢٠١٨م، ص ٦٦٥).

وتستند هذه الإستراتيجية إلى النظرية البنائية، التي تُعنى بدمج المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وبالمنظَّمات البيانية؛ وتتضمَّن هذه الإستراتيجية بناء المعرفة، وإدراك العلاقات المتتابعة بين أجزاء المعلومات؛ فالبناء الدائريُّ خريطة بصرية مصمَّمة لتعزيز الذاكرة طويلة المدى، ويتطلب ذلك بناء المعرفة باستخدام روابطَ بصريةٍ واعية لاستبدال الممارسات غير الواعية المتعلِّقة بالقراءة والحفظ للمحتوى المجرَّد.(Ward & Dugger, ٢٠١٢)

ولعل السبب وراء تسمية إستراتيجية البيت الدائري بهذا الاسم هو ذلك التشابه بينها وبين التراتيب الدائرية المستخدَمة في السكك الحديدية لتبديل عربات القطار، فالشكل المركزيُّ يمثِّل الفكرة الرئيسة الأساسية، والفكرة الرئيسة تقسَّم إلى قسمين بهدف تجزئتها.

أولًا: مفهوم إستراتيجية البيت الدائري:

تعدَّدت تعريفات إستراتيجية البيت الدائري بتعدُّد وجهات نظر قائليها؛ فقد عرَّفها الكحلوت (٢٠١٢، ص ١٣) بأنها: "إستراتيجية تعلُّم من أجل تمثيل مجمَل للموضوعات، وتركِّز على رسم أشكال دائرية تناظر البنية المفاهيمة لجزئية محدَّدة من المعرفة، بحيث يمثِّل مركزُ الدائرة الموضوع المرادَ تعلُّمُه، وتمثِّل القطاعات الخارجية الأجزاء المكوِّنة للموضوع".

وعرَّفها كلٌّ من مكارتني وفيج (McCartney & Figg,٢٠١١,p٢) بأنها: "خريطة لقصة مرئية صمِّمت لتعزيز الذاكرة طويلة المدى، وهذا النوع من التخطيط يتطلب من المتعلِّمين بناء المعرفة من خلال ارتباطات مرئية، بحيث تعمل على استبدال الحفظ والتلقين المجرَّد للمحتوى، وتعمل بدلاً من ذلك على إنشاء مخطَّط للمفاهيم، وأيقونات مرتبطة بها بطريقة متتابعة ومتسلسلة".

ومن خلال ما سبق، يمكِن تحديد العناصر المشتركة بين التعريفات السابقة لإستراتيجية البيت الدائري كالتالي:

- أنها أداة مرئية بصرية إبداعية.
- شكل هندسي ثنائي الأبعاد يتكوَّن من سبعة قطاعات.
- قائمة على تسلسل الأفكار وترابطها.
- وجود عملية الترميز والرسم للمفاهيم والمعارف.

ثانيًا: مراحل بناء شكل البيت الدائري:

ثَمَّةَ ثلاثُ مراحلَ لبناء شكل البيت الدائري كما حدَّدها كلٌّ من: مكارتني وفيج(Mc Cartney & Figg,٢٠١١, p٤) (Hackney &Ward, ٢٠٠٢,p٥٢٨):

أ- مرحلة التخطيط:

وفيها يستخدم المتعلِّمون ورقة للتخطيط وتسجيل أفكارهم، ولأن عملية بناء شكل البيت الدائري مشابهة تمامًا لأيِّ نوع من العروض البصرية؛ فإن مرحلة التخطيط تُعَدُّ مرحلة أساسية فيها، حيث يتمُّ في البداية توجيهُ المتعلِّم لمجموعة من البنود التالية:

١. تحديد أهداف بناء شكل البيت الدائري.
٢. تحديد الأفكار الأساسية.
٣. كتابة العنوان الخاص بك باستخدام الحروف (الواو) أو (من).
٤. أخذ العنوان الرئيس بأكمله، ورسم سبعة قطاعات (قد تزيد أو تنقص اثنين).
٥. إعادة صياغة العنوان في كل قطاع.
٦. الحصول على مقطع فني، أو صورة، أو رسم أيقونة ذات صلة مباشرة بالمعلومات أو المفهوم.
٧. التأكُّد من أن كل معلومة متَّصلة بالمعلومة التي تليها، وبأسلوب متتابع، أو ذي صلة به.

ب- مرحلة التصميم:

يقوم المتعلِّم في هذه المرحلة بملء قطاعات شكل البيت الدائري بالمعلومات والرسومات والأيقونات التي لها صلة بالموضوع، ويتم ملء القطاعات بشكل متسلسل، ابتداءً من عقارب الساعة (١٢)، كما يتمُّ وضع العنوان الرئيس في وسط الشكل باستخدام حرف "الواو" أو "من"؛ وذلك لإثارة تفكير المتعلِّمين ومساعدتهم على ملء الأجزاء الخارجية للدائرة، وتساعدهم على كتابة العناوين وتلخيص المعلومات، واختيار الصور والرسومات التي تساعد في إثارة التفكير، كما تنمّي لدى المتعلمين مهاراتِ التفكير الناقد، وذلك من خلال استخدام المتعلم معاييرَ ضبط شكل البيت الدائري؛ وذلك من أجل تقييم نفسه ذاتيًّا.

ج- مرحلة التفكير:

وهذه المرحلة هي المرحلة الأخيرة بعد انتهاء المتعلِّم من رسم الشكل، وحصوله على التغذية الراجعة من قِبَل المعلِّم، بحيث يقوم المتعلِّم بالشرح مستخدمًا كلماتِه الخاصةَ حول معنى الشكل ومغزاه، ويمكِن أن يطلب من المتعلِّم كتابة تقرير أو مقالة تحكي قصة ذلك الشكل.

***

ثالثًا: خطوات التدريس باستخدام شكل البيت الدائري:

حدَّد كلٌّ من: (Ward&Lee,٢٠٠٦, p١٣) و (المعشي،١٤٣٦،ص ٢٨) خطواتِ التدريس باستخدام شكل البيت الدائري في التالي:

١. تقسيم المتعلمين إلى مجموعات تعاونية.
٢. تحديد الهدف من بناء شكل البيت الدائري؛ ليساعد ذلك على التركيز في دراسة الموضوع والتوجيه الصحيح أثناء التعلم.
٣. يقوم المعلِّم بالتعاون مع المتعلِّمين بتحديد الموضوع الرئيس المراد دراستُه، بحيث يسجَّل العنوان الرئيس داخل القُرص الدائري.
٤. تحديد جانبين يتناولهما الموضوع الرئيس، بحيث يكونان عنوانين متفرّعينِ من الموضوع الرئيس، وتسجيلهما على جانبَيِ المنحنى في القرص الدائري.
٥. تقسيم الموضوع الرئيس بالتعاون مع المتعلمين إلى سبع أفكار رئيسة (قد تزيد أو تنقص اثنتين)، ويكتب عبارة لكل منها، ثم تلخَّص في عنوان يوضِّح خلاصة الفكرة.
٦. تُرسَم أيقونة (شكل أو صورة أو رسم مبسَّط) لكل من العناوين السبعة، بحيث تساعده على تذكُّر هذه العناوين.
٧. يبدأ المتعلمون بتعبئة القطاعات الخارجية لشكل البيت الدائري مبتدئين بالقطاع المشير إلى الساعة (١٢)، باتجاه عقارب الساعة، مستخدِمين العناوينَ القصيرة، والأيقونات المرافقة لها في كل قطاع من القطاعات السبعة، ويمكِن للمتعلم الاستعانةُ برسومات وصور جاهزة.

٨. يمكن استخدام شكل (القطاع المكبّر) للشرح والتعليق، إذا شعر المتعلِّم بحاجته لذلك.

٩. يستخدم المتعلِّم نموذج (ضبط شكل البيت الدائري) لمراعاة شروط بناء الشكل؛ حتى يكون المتعلِّم موجَّهًا ذاتيًّا.

١٠. بعد الانتهاء من بناء الشكل، يكتب المتعلِّم تقريرًا أو مقالاً عن الموضوع.

رابعًا: أهمية إستراتيجية شكل البيت الدائري:

أ- بالنسبة للمتعلِّم:

ذكر كلٌّ من:(الكحلوت، ٢٠١٢، ص ٢٣)، (Samsonov & McCartney, ٢٠١٠, p١٤٠٠)، (Ward&Lee,٢٠٠٦,p١٨) أن أهمية شكل البيت الدائري بالنسبة للمتعلِّم تكمن فيما يلي:

١. تغيير موقف المتعلم ودوره من كونه متلقِّيًا سلبيًّا إلى متعلم نشط إيجابي.

٢. اعتماد المتعلم على نفسه، وتنمية ثقته في ذاته، بدلاً من اعتماده الكلي على المعلِّم.

٣. تعزيز الطلاقة والمرونة والأصالة البصرية لدى المتعلِّم.

٤. بناء قاعدة معرفية صلبة لكونها تقلِّل من المعلومات الخاطئة لديه.

٥. ربط المعلومات التي يمكِن استخلاصها من المحتوى بعضها ببعض.

٦. توظيف المحتوى من خلال تحليل النصوص وإيجاد التفسيرات المناسبة لها بالرسم.

٧. تعزيز روح التعاون والعمل الجماعي.

٨. إضفاء جوٍّ من المرح والمتعة أثناء التعلُّم.

٩. توفير الفرصة لجميع المتعلمين للمشاركة على اختلاف مستويات تحصيلهم.

١٠. تحسين مهارات الكتابة لدى المتعلمين؛ فإنهم يستطيعون كتابة جمل وفِقرات مفيدة، وبسهولة.

ب- بالنسبة للمعلِّم:

أوردت (Samsonov& McCartney ,٢٠١٠, p١٤٠٠) و(المعشي،١٤٣٦، ص ٢٥) أن أهمية إستراتيجية شكل البيت الدائري بالنسبة للمعلم تكمن فيما يلي:

١. تحوُّل دور المعلِّم من محاضر إلى ميسِّر ومساعِد ومنظِّم للعملية التعليمية.

٢. تساعد المعلِّم على توضيح المفاهيم المجرَّدة.

٣. تعزِّز استخدام المعلِّم لوسائل وأنشطة حديثة إذا تم توظيف الحاسب فيها.

٤. تساعد المعلِّم على تنمية التفكير الاستقرائي والاستنباطي لدى المتعلمين، وذلك من خلال تحويل الفكرة الرئيسة إلى أجزاء، وتكوين مخطَّط لتنظيم علاقة الكل بالأجزاء، والعكس.

٥. رفع كفاءة العملية التعليمية من خلال اعتماد المعلِّم على طرح الأسئلة بدلاً من التلقين.

٦. تغيُّر مُناخ الفصول الدراسية من التركيز والتمحور حول المعلِّم، إلى التمحور حول المتعلِّم.

زيادة ثقة المعلِّمين وكفاءتهم التدريسية؛ وذلك بسبب فاعلية المتعلِّمين، وإقبالهم على الدرس.

المحور الثاني: المفاهيم الفقهية: Concepts of jurisprudence

تؤدِّي المفاهيم مَهمَّة أساسية في السلوك الإنساني؛ إذ إن تعلُّمها يساعد الفرد في إدراك مجموعة المتغيِّرات البيئية، وما بينها من أوجه التشابه والاختلاف، وتنظيم الملاحظات والمدركات، بإضافة الحقائق الجديدة واستيعابها دون أن يختلَّ التنظيم المعرفي للفرد. والمفاهيمُ عنصر مهمٌّ في بناء المعرفة، وفي بناء محتوى المواد المختلفة؛ إذ تمكِّن المتعلمين من تصوُّرٍ أدقِّ الأحداث، وحل المشكلات، وتكوين تعميمات على أساس ما بينها من علاقات، وتكوين مهارات التفكير، وتنظيم الخبرات العقلية؛ مما يسهِّل عليهم فرصة لربط أجزاء كبيرة من المعلومات المنفصلة، وتقديمها بصورة متكاملة، ووَحْدة واحدة (الجبوري، ٢٠٠١، ص٢٢).

أولًا: المفاهيم الفقهية:

١) المفهوم:

يعرِّف ديفز (Davis, ١٩٧٨, p١٣) المفهوم بأنه: "قدرة الطالب على التمييز بين أمثلة المفهوم من لا أمثلته، وتحديد الخصائص والشروط الكافية ليكون أيُّ مثال هو مثالاً على ذلك المفهوم".

٢) الفقه:

يعرِّف مجمع اللغة العربية بالقاهرة (٢٠٠٤، ص٦٩٨) الفقه بأنه: "الفَهم الصحيح لأمر من الأمور، حيث يقال: فَقِه الأمر فَقَهًا وفِقْهًا؛ أي: أَحسَن إدراكه، ويقال: فَقِهَ عنه الكلامَ ونحوه: فَهِمَه، وأَفْقَهَه الأمرَ؛ أي: أَفهَمه إيَّاه".

أما الفقه اصطلاحًا، فيعرِّفه السلمان (١٤٢٥هـ، ص ٤) بأنه: "معرفة الأحكام الشرعية بالفعل أو بالقوَّة القريبة، وموضوعُه: أفعال العباد من حيث تعلُّقُ الأحكام الشرعية بها، ومسائله، وما يُذكَر في كل باب من أبوابه، والأحكام الشرعية على عدَّة وجوه، منها: الواجب، وهو ما أُثيب فاعله وعوقب تاركه، والثاني: الحرام، وهو ما أُثيب تاركه وعوقب فاعله، والثالث: المسنون، وهو ما أثيب فاعله ولم يعاقب تاركه، والرابع: المكروه، وهو ما أثيب تاركه ولم يعاقب فاعله، والخامس: المباح، وهو مستوي الطرفين؛ أي: ما خلا من مدح وذمٍّ".

٣) المفاهيم الفقهية:

تعرِّف الخليوي (١٤١٤هـ، ص٥٦) المفاهيم الفقهية بأنها: "اللفظ أو العبارة التي تشير إلى صفة أو عدَّة صفات مشتركة، ينطوي تحتها أشياءُ أو مواقفُ أو أحداثٌ فقهية".

والمفاهيم الفقهية هي "عبارة عن كلمة أو رمز يشير إلى معنى ديني (فقهي) يساعد المتعلِّم على فَهم وتفسير الظواهر أو المواقف أو الأشياء الدينية، وبخاصة تلك التي يوجد بين عناصرها خصائصُ أو صفاتٌ مشتركة، يتكوَّن أيُّ مفهوم من خمسة عناصرَ، هي: اسم المفهوم، والأمثلة، والسمات، والقيمة المميزة، وقاعدة المفهوم" (إبراهيم وآخرون، ١٤١٨هـ، ص٧٩).

ثانيًا: أهمية تدريس الفقه:

ترجع أهمية الفقه كمقرر دراسي لطلاب المرحلة المتوسطة، إلى أنه يفيد الطلاب فيما يلي (الرملي، ٢٠١١، ص ٨٦)، (السلمي، ١٤٣٠هـ، ص ٥٩):

١. يعرِّف الطلابَ بأحكام العبادات من صلاة، وصوم، وزكاة، وحج؛ ليؤدُّوها على الوجه الذي يُرضي الله.
٢. يعرِّف الطلاب بالأحكام التي تنظِّم المعاملاتِ بين أفراد المجتمع.
٣. يعرِّف الطلاب بالأحكام التي تنظِّم حياتهم الأسرية، وحياتهم في المجتمع خارج نطاق الأسرة.
٤. يعرِّف الطلاب بنظام التكافل الاجتماعي في الإسلام.
٥. يعرِّف الطلاب بعدالة الدين الإسلامي.
٦. يُسهم في تكوين مجموعة من القيم في نفوس المتعلِّمين.
٧. يربِّي المسلم على الارتباط بالجماعة.
٨. الفقه يواكب الحياة المعاصرة وقضاياها المستجدَّة التي تتطلب التعرُّف على رأي الفقه فيها.
٩. تثبيت العقيدة الإسلامية في نفوس المتعلِّمين.
١٠. إدراك المتعلِّمين أهدافَ التشريع الإسلامي ومقاصدَه العليا.
١١. تطبيق المتعلِّمين الشعائرَ الدينية – من عبادات ومعاملات وما بينهما من أخلاق – بحيث لا تصبح المعرفة بذاتها هدفًا؛ وإنما وسيلة إلى العمل الصحيح بمقتضاها، فيَعلَمون الحلال ويَدْعون إليه، ويجتنبون الحرام ويَنهَوْن عنه.

ثالثًا: أهمية تدريس المفاهيم الفقهية:

إن أهمية تدريس المفاهيم الفقهية نابعٌ من أهمية الفقه؛ حيث يشمل الفقهُ أحكام الشريعة العملية التي تُستمدُّ من الأدلة التفصيلية .ويُشير السيد (١٤٢٧ هـ)، والمطيري (٢٠١٢) إلى أهمية تعلُّم المفاهيم الفقهية من حيث إنها:

١- تساعد المتعلِّم على إصدار الأحكام والتعميمات للمسائل والقضايا المتشابهة التي تواجهه.

٢- تشكِّل وظيفة اقتصادية في جمع الحقائق الدينية المتزايدة، وتنظيمها داخل مفاهيمَ أقلَّ، وهذا يساعد على تنقية موضوعات الفقه من الحَشْوِ والتَّكرار.

٣- تعمل المفاهيم الفقهية على فاعلية التعلُّم، وانتقال أثره للمواقف الجديدة؛ مما يسهِّل تعليم وتعلُّم مقرر الفقه.

٤- تساعد المفاهيم الفقهية المتعلِّم على التعلُّم الذاتيّ، لذا؛ فإن معلِّم العلوم الشرعية مطالب باستخدام طرق التدريس المناسبة التي تساعد على توضيح المفاهيم وتثبيتها في أذهان الطلاب؛ حتى يتمكَّنوا من تطبيقها عن فَهم وإدراك.

رابعًا: مبادئ تدريس المفاهيم الفقهية:

يشير القضاة (٢٠٠٤، ص ٤٧٦) والجلاد (٢٠٠٤، ص٣٧١) والخوالدة وعيد (٢٠٠٣، ص١٩٩) إلى مجموعة من المبادئ اللازم الإلمامُ بها من جانب معلِّم العلوم الشرعية عند تدريسه المفاهيمَ الفقهية، ويمكِن تلخيصها في النقاط التالية:

١. مراعاة الجانب التربوي في تدريس موضوعات الفقه؛ مما يترك آثارًا إيجابية في أخلاق وسلوك الطلاب، كما يشعرهم بقيمة ما تعلَّموه في حياتهم ومجتمعاتهم.

٢. التأكيد على مفهوم العبادة الواسع في الإسلام؛ ليشمل كلَّ عمل يريد به المسلم امتثال أوامر الله؛ وذلك مما يَسبَغ على درس الفقه روحًا من الحياة تشمل نشاط الإنسان كلَّه.

٣. ربط الموضوعات الفقهية بحياة المتعلِّمين وواقعهم وحاجاتهم، فكلما ارتبط الفقه بحياة المتعلِّم، زاد ميلُه واهتمامه بتعلمه وتفهُّمه، وهذا ما يؤكِّد أهمية عرض موضوعات الفقه وقضاياه المتَّصلة بحاضر المتعلِّمين ومستقبلهم بأسلوب ميسَّر، ولغة سهلة، وألفاظ مفهومة، وتعبيرات مألوفة؛ حتى يدرك الطلاب ما يدرسونه ويُقبِلون على تعلُّمه.

٤. الربط بين المعرفة النظرية والأداء العملي؛ لأن أحكام الفقه عملية تتعلق بأفعال المكلَّفين، التي يتوجَّب عليهم الالتزام والعمل بمقتضاها؛ حتى يتحقَّق الهدف النهائي من تعلُّمها.

المحور الثالث: المهارات الحياتية: Life Skills

إن التربية ليست مجرَّد عملية تحصيل معلوماتٍ ومعارفَ؛ إنما هي معرفة سلوكية اجتماعية ترتبط بإكساب الفرد المهاراتِ والقيمَ اللازمة التي تعكس علاقته بمجتمعه الذي يعيش فيه؛ ليتربَّى هذا الفرد قويَّ النفس قويَّ البدن. هذا ما دعت إليه النظرة الإسلامية الشاملة في التربية، حيث اهتمَّت بتنمية جميع الجوانب الشخصية للإنسان (الروحية، والعقلية، والجسدية)، من هنا ظهرت أهمية إكساب المتعلِّم مجموعةً من المهارات وما يرتبط بها من معارفَ وقيمٍ واتجاهات لبناء شخصية الفرد لتحمُّل المسؤوليات، وللتعامل مع متطلبات الحياة اليومية بجميع جوانبها، وهذا ما يُسمَّى بمهارات الحياة أو المهارات الحياتية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨، ص٣).

أولًا: مفهوم المهارات الحياتية:

ثَمَّةَ العديدُ من التعريفات والتفسيرت للمهارات الحياتية، ومن هذه التعريفات:

تعريف التميمي، ومصطفي (٢٠١١، ص٢٠٥) لها بأنها: "المهارات التي يحتاجها الفرد ليصبح قادرًا على التفاعل الإيجابي مع متطلبات الحياة اليومية وتحدِّياتها".

بينما عرَّفها مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠١٠، ص ١٢) بأنها: "مهارات تُعنى ببناء شخصية الفرد القادر على تحمُّل المسؤولية، والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية على مختلف الأصعدة الشخصية والاجتماعية والوظيفية، على قدر ممكِن من التفاعل المبدِع مع مجتمعه ومشكلاته".

ويعرِّفها الجديبي (٢٠١٠، ص ١٧) بأنها: "مهارات تُعنى ببناء شخصية الفرد القادر على تحمُّل المسؤولية، والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية على مختلف الأصعدة الشخصية والاجتماعية والوظيفية، على قدر ممكِن من التفاعل الخلَّاق مع مجتمعه ومشكلاته بروح مؤمنة مخلِصة لأمَّتها".

يتَّضِح مما سبق أن جميع التعريفات اتَّفَقت على أن المهاراتِ الحياتيةَ ما هي إلا مجموعة من السلوكيات التي تعتمد على معارفَ ومعلوماتٍ ومهارات يدوية، واتجاهات وقيم، تجعله قادرًا على التعامل مع متطلبات الحياة اليومية وتحدِّياتها، وتحمُّل المسؤولية، والاعتماد على النفس، والتفاعل بإيجابية وموضوعية مع متغيِّرات العصر؛ وذلك بهدف التكيُّف مع البيئة المحيطة.

***

ثانيًا: خصائص المهارات الحياتية:

تتميَّز المهارات الحياتية بالعديد من الخصائص؛ لعل أبرزها ما يلي (عمران وآخرون، ٢٠٠١، ص١٤)، (عبد الله، ٢٠٠٣، ص ١٤٤)، (القادوم، ١٤٢٩هـ، ص ١٧١)، (أبو حجر، ٢٠١١، ص٤٢٧)، (زيود، ٢٠١٦، ص ١١٤):

١. أنها تتنوَّع وتشمل كلًّا من الجوانب المادية وغير المادية المرتبطة بأساليب إشباع الفرد لاحتياجاته، ولمتطلبات تفاعله مع الحياة، وتطويره لها.
٢. أنها تعتمد على طبيعة العلاقة التبادلية بين الفرد والمجتمع، وبين المجتمع والفرد، ودرجة تأثير كلٍّ منهما على الآخر.
٣. أنها تختلف من مجتمع لآخر وَفْقًا لطبيعة كل مجتمع، وتختلف من فترة زمنية لأخرى، فالمهارات الحياتية تتأثَّر بالزمان والمكان.
٤. أن المهاراتِ الحياتيةَ بعد اكتسابها تكون عُرْضةً للنسيان، ما لم يتمَّ تعزيزها بالتدريب وبالاستخدام المستمر.
٥. أنها تستهدف مساعدة الفرد على التفاعل الناجح مع الحياة وتطوير أساليب معايشتها، ويعني هذا ضرورة التفاعل مع مواقف الحياة التقليدية بأساليبَ جديدةٍ ومتطوّرة.
٦. أنها وسيلة لتحقيق غايات أبعدَ لدى المتعلِّمين، أو وسائط للتعلُّم في المواقف الجديدة المشابهة.

ثالثًا: أهداف تنمية المهارات الحياتية:

حدَّد حسين (١٤٢٦هـ، ص ٩) أهداف تنمية المهارات الحياتية في مرحلة المراهقة (مرحلتَيِ التعليم الإعدادي والثانوي) وذلك على النحو التالي:

١. تنمية بعض خصائص الشخصية؛ مثل: الاتصال والتعاون مع الآخرين.
٢. تزويد المتعلِّمين بالمعلومات والخبرات المتعلِّقة بإدارة المواقف الحياتية اليومية.
٣. تشجيع المتعلمين على ممارسة بعض المناشط الضرورية لتوفير الأمن والسلامة في بيئتهم.
٤. إطْلاع المتعلمين على التِّقْنيَات الحديثة والمراجع العلمية في البحث والتجريب لتنمية مهارة التعليم الذاتي.
٥. إكساب المتعلمين اتِّجاهاتٍ ومهارات عمليةً إيجابية عن طريق إقامة علاقات أسرية واجتماعية طيبة، تنعكس إيجابًا على التلاحم بين فئات المجتمع المختلفة.
٦. إكساب المتعلمين مهاراتٍ عمليةً وتطبيقية ذات أبعاد اقتصادية نافعة.
٧. تنمية الملاحظة الواعية، وتوجيهها كمنطق لتكوين التفكير العلمي.
٨. تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو ترشيد الاستهلاك في مجالات الحياة المختلفة.

رابعًا: تصنيفات المهارات الحياتية:

وُضِعت عدَّة تصنيفات للمهارات الحياتية،منها تصنيف كوجك (٢٠٠١،ص ٤٥) الذي يقسم المهارات الحياتية إلى:

١. مهارات انفعالية: وتشمل: ضبط المشاعر، والتحكُّم في الانفعالات، وتحمُّل الضغوط بأشكالها، وتنمية قوة الإرادة، والقدرة على التكيُّف، وتقدير مشاعر الآخرين، والقدرة على مواكبة التغيير.

٢. مهارات اجتماعية: وتشمل: تحمُّل المسؤولية، واحترام الذات، والمشاركة في الأعمال الجماعية، والقدرة على تكوين علاقات، واتخاذ القرارات السليمة، والقدرة على التفاوض، وأداء بعض الأعمال المنزلية والأسرية، وتقبُّل الخلافات، والقدرة على التواصل.

٣. مهارات عقلية: وتشمل: القدرة على التفكير الناقد، ومعرفة أفضل الطرق لاستخدام الموارد، والقدرة على التعلم الذاتي والتعلم المستمر، والقدرة على البحث والتجريب، وإدراك العلاقات، والقدرة على الإبداع والابتكار.

بينما صنَّفها أبو حجر (٢٠١١،ص ١٣) إلى:

١. مهارة الوعي الذاتي: هي المهارات التي تتضمَّن معرفة الذات، وخصائصها، ومصادر قوَّتها وضعفها، وما يرغبه الفرد وما لا يرغبه، وتساعد المتعلِّم بوصفها أداةً أساسية للتواصل مع الآخرين، وبناء العلاقات، والتعاطف معهم.

٢. مهارة التفكير الإبداعي: هي عملية عقلية ذات مستوى عالٍ من النشاط المعرفي تُسهم في مساعدة الطلبة لاتخاذ القرارات، وحل المشكلات، وتمكِّنهم من النظر أبعدَ من حدود خبراتهم.

٣. مهارة التفكير الناقد: هي القدرة على تحليل المعلومات، والتأثيرات الاجتماعية والثقافية، والخبرات، بطريقة موضوعية.

٤. مهارة الاتصال والتواصل: هي المهارات التي تساعد المتعلِّم على التواصل بطرق إيجابية، وبناء علاقات جيده وبنَّاءة، وذلك باستخدام أنواع الاتصال والتواصل اللفظي وغير اللفظي، بما يتلاءم مع ظروفه وثقافته.

٥. مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار: هي تلك المهارات التي تساعد المتعلم على التعامل بطرق إيجابية مع المشكلات التي تواجهه، وتمكِّنه من اتخاذ القرار البنَّاء والمناسب في طلب المساعدة، وتحديد الحلول والتسويات لتلك المشكلات.

وصنَّفها علي (٢٠٠٩، ص ٣١ -٣٣) إلى:

١. مهارات استهلاكية: وتشمل: ممارسة العادات الاستهلاكية اليومية.

٢. مهارات علمية أو عقلية: وتتضمَّن: حل المشكلات، والتصنيف، وقراءة البيانات العلمية.

٣. مهارات اجتماعية: وتتضمن: ممارسة حقوق ومسؤوليات المواطنة.

٤. مهارات الاستعداد للوظيفة: وتشمل: تحديد معلومات عن الوظيفة، ومعوِّقات النجاح بها.

٥. مهارات حسابية: وتتضمَّن: حساب الأعداد والكسور والنسب والتقريب والتقدير، وحساب التكاليف.

٦. فَهم وتقدير الذات: ويتضمَّن: اتخاذ القرار، وممارسة المسؤوليات وتحمُّلها، والاستجابات الانفعالية.

ومن خلال التصنيفات السابقة، تم في هذا الدراسة التوصُّل إلى مجموعة من المهارات الحياتية الرئيسة، الأكثرِ ارتباطًا بمقرر الفقه، التي يندرج تحتها عددٌ من المهارات الفرعية الملائمِ تنميتُها لدى طالبات الصف الأول المتوسط، وذلك من خلال دمج هذه المهارات الرئيسة والفرعية بموضوعات الفقه بالصف الأول المتوسط.

***

الدراسات السابقة التي تناولت استخدام إستراتيجية البيت الدائري، وتنمية المفاهيم الفقهية، وبعض المهارات الحياتية:

المحور الأول: دراسات استهدفت التحقُّق من فاعلية إستراتيجية البيت الدائري: منها:

- دراسة البركاتي (٢٠١٨): التي هدفت إلى التعرُّف على فاعلية إستراتيجية البيت الدائري في تنمية الذكاء المنظومي لروثمان، والتحصيل الدراسي لدى طالبات الرياضيات بجامعة أم القرى، وطبِّقت الدراسة على المجتمع الأصلي، وبلغ قوامه (٦٤) طالبةً، وزِّعن على مجموعتين: تجريبية، عدد الطالبات بها (٣٢) طالبة، وضابطة، عدد الطالبات بها (٣٢) طالبة، وتم بناء المقرر وَفْقَ الإستراتيجية، وكذلك بناء اختبار لقياس تحصيل الطالبات، وقد توصَّلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمِّها: وجود فاعلية لإستراتيجية البيت الدائري في تنمية الذكاء المنظومي لروثمان، والتحصيل الدراسي لدى طالبات الرياضيات بجامعة أم القرى، لصالح المجموعة التجريبية.
- دراسة العابد وصباريني (٢٠١٨): التي هدفت إلى تقصِّي أثر إستراتيجية البيت الدائري في تحصيل طالبات الصف التاسع وتعديل التصوُّرات البديلة لديهن. ولتحقيق ذلك الغرض؛ أَعدَّ الباحثان أداة تحليل المحتوى، واختبارًا تحصيليًّا، واختبارَ تشخيص التصوُّرات البديلة، وتكوَّنت العيِّنة من (٣١) طالبة من طالبات الصف التاسع للمجموعة التجريبية، و(٣١) طالبةً للمجموعة الضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، تُعزى إلى أثر التدريس القائم على إستراتيجية البيت الدائري، في التحصيل وتعديل التصوُّرات البديلة،

لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة العلوم الحياتية، لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة بخش والحربي (٢٠١٧): التي هدفت إلى قياس مدى فاعلية إستراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول المتوسط. ولبلوغ هدف الدراسة؛ تم استخدام المنهج شِبْهِ التجريبي على عينة مكوَّنة من (٤٦) طالبةً بالصف الأول المتوسط في مدينة جدة، وتم إعداد مواد وأدوات الدراسة المتمثِّلة في قائمة بمهارات التفكير التأمُّلي، واستمارة تحليل المحتوى، ودليل المعلمة، وكتيِّب الطالبة لوَحدة "تنوُّع الحياة"، واختبار مهارات التفكير التأمُّلي، وتمَّت المعالجة الإحصائية باستخدام المتوسطات، واختبار(ت) للعيِّنات المستقلَّة، وتم التوصل إلى النتائج التالية: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين متوسطَيْ درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأمُّلي.
- دراسة (Orak.et al,٢٠١٠) : التي هدفت إلى التعرف على أثر إستراتيجية البيت الدائري على تحصيل طلبة الصف السابع؛ حيث تم استخدام المنهج التجريبي، وطبِّقت على عيِّنة من الطلاب، بلغ عددها (٣٧٢) طالبًا، تم اختيارهم عشوائيًّا من أربع مدارس بتركيا، تم تقسيمها إلى مجموعتن: إحداهما تجريبية، بلغ عددها (١٨٣) طالبًا وطالبة، والأخرى ضابطة، بلغ عددها (١٨٩) طالبًا وطالبة، وقد أَعدَّ الباحثون اختبارًا تحصيليًّا وبرنامجًا حاسوبيًّا، وقد توصَّلت النتائج إلى وجود فروق في متوسط درجات الاختبار التحصيلي البَعدي لصالح المجموعة التجريبية.

المحور الثاني: دراسات استهدفت تنمية المفاهيم الفقهية في مقرر الفقه: منها:

- دراسة الكيلاني (٢٠١٨): التي هدفت إلى الكشف عن أثر النموذج التوليدي البنائي في تحصيل المفاهيم الفقهية لطلبة الصف التاسع الأساسي وفعاليتهم الذاتية، وطبِّقت الدراسة على طلبة الصف التاسع في مدرسة الفاروق الثانوية للبنين، وبلغ عددهم (٧٠) طالبًا، وزِّعوا في مجموعتين: إحداهما تجريبية، بلغ عددها (٣٦) طالبًا، والأخرى ضابطة، بلغ عددها (٣٤) طالبًا، واشتملت الدراسة على أداتين، هما: اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية، ومقياس الفعالية الذاتية، وقد توصَّلت الدراسة إلى وجود أثر للنموذج التوليدي البنائي في تحصيل المفاهيم الفقهية، والفعالية الذاتية، لطلبة الصف التاسع الأساسي، بالمقارنة مع الطريقة الاعتيادية.
- دراسة المطرودي (٢٠١٧): التي هدفت إلى التعرف على أثر إستراتيجية التعارض المعرفي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية، والتمكُّن من معرفة الأحكام لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض، وتكوَّنت العيِّنة من (٤٨) طالبًا، وزِّعوا في مجموعتين: إحداهما تجريبية، بلغ عددها (٢٦) طالبًا، والأخرى ضابطة، بلغ عددها (٢٢) طالبًا، وكانت أداتا الدراسة بطاقةَ تحليل المحتوى، واختبارًا تحصيليًّا، وقد توصَّلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة، في الاختبار البعدي في تصويب التصوُّرات البديلة للمفاهيم الفقهية، وفي

تمكُّن طلاب الصف الثالث المتوسط من معرفة بعض الأحكام الفقهية، لصالح متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية.

- دراسة العتيبي (٢٠١٧): التي هدفت إلى التعرُّف على فاعلية استخدام إستراتيجية الشكلية المستندة إلى نظرية العبء المعرفي على تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي لمادة الفقه، وتمثَّل مجتمع الدراسة في طالبات الصف الثاني الثانوي في مدارس المرحلة الثانوية الحكومية النهارية داخل مدينة الرياض، واعتمدت الدراسة المنهج شبهَ التجريبي، وبعد تطبيق التجربة وتحليل بياناتها أظهرت النتائج تفوُّق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مادة الفقه.
- دراسة مصطفى (٢٠١٦): التي هدفت إلى استقصاء فاعلية إستراتيجية (K.W. L) في التحصيل وبقاء أثر التعلُّم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر الفقه، واعتمدت الدراسة المنهج شبهَ التجريبي بتصميم المجموعتين: المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وتم تطبيق اختبار تحصيلي شمل المستويات الدنيا للأهداف: (التذكُّر والفَهم والتطبيق) وَفْقَ إستراتيجية K.W. L من إعداد الباحثة على عيِّنتَيِ الدراسة بشكل قبلي وبعدي، بعد أن تم التأكُّد من صدقه وثباته، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة في الاختبارين: البعدي العاجل والبعدي الآجل، لصالح الاختبار البعدي الآجل؛ مما يدلُّ على بقاء أثر التعلم.

المحور الثالث: دراسات استهدفت تنمية المهارات الحياتية: منها:

- دراسة الناجي (١٤٣٣هـ): التي هدفت إلى قياس أثر برنامج مقترح لتنمية المهارات الحياتية وَفْقَ نموذج (مكارثي) لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وقد استخدم الباحث في دراسته عدَّة مناهجَ بحثيةٍ، منها: أسلوب دلفاي، والمنهج الوصفيُّ، والمنهج التجريبيُّ، ونوع مجتمع الدراسة بين خبراء ومتخصِّصين في المهارات الحياتية، وبين طلاب المرحلة الثانوية (نظام المقررات) الذين درسوا مقرر المهارات الحياتية، كذلك البرامج العالمية التي تنمِّي المهاراتِ الحياتيةَ، والمدارس الثانوية (نظام مقررات – بنين) في مدينة الرياض، وتوصَّلت الدراسة إلى تدنِّي مستوى تمكُّن طلاب المرحلة الثانوية (نظام المقررات) من المهارات الحياتية اللازم تعلُّمُها، وذلك بمستوى متوسط منخفض، ومن أهمِّ النتائج التي تم التوصُّل إليها: فاعلية البرنامج الذي أَعدَّه الباحث في تنمية المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية.
- دراسة مليباري (٢٠١٢): التي هدفت إلى معرفة فاعلية إستراتيجية التعلم البنائي في تنمية المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الأول المتوسط في مادة التربية الأسرية، وتم استخدام المنهج التجريبي على عينة قصديه من تلميذات الصف الأول المتوسط، عددهن (٤٤) تلميذة، طبِّقت عليهن تجربة الدراسة، وأَعدَّت الباحثة لذلك اختبارًا لقياس التحصيل الدراسي، ومقياسًا للمهارات الحياتية، وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات

الاختبار البعدي للمجموعتين في مقياس المهارات الحياتية، وفي التحصيل الدراسي ككل، وعند مستويات (التذكُّر، والفَهم، والتطبيق) لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة الجديبي (٢٠١٠): التي وضعت تصوُّرًا مقترحًا لتنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التحدِّيات والاتجاهات المعاصرة، رؤية تربوية إسلامية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكوَّنت عيِّنة دراسته من طلاب المرحلة الثانوية، واستخدم الاستبيانَ أداةً لجمع بيانات الدراسة، وتوصَّلت الدراسة إلى افتقار المرحلة الثانوية إلى أنشطة إثرائية تنمِّي المهاراتِ الحياتيةَ، كما توجد مظاهر للعناية بالمهارات الحياتية بالمرحلة الثانوية؛ ولكن دون خطة علمية شاملة ومُحْكَمة.

***

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

- سعت الدراسات السابقة في محورها الأول إلى التحقُّق من فاعلية إستراتيجية البيت الدائري في تنمية العديد من المتغيّرات المعرفية والمهارية؛ مثل الذكاء المنظومي لروثمان؛ كما في دراسة (البركاتي، ٢٠١٨)، ومهارات التفكير التأمُّلي؛ كما في دراسة (بخش، والحربي، ٢٠١٧)، والتحصيل الدراسي؛ كما في دراسة كلٍّ من: (البركاتي، ٢٠١٨؛ والعابد وصباريني، ٢٠١٨؛ Orak.et al,٢٠١٠).
- وهدفت دراسات المحور الثاني إلى التحقُّق من فاعلية استخدام الإستراتيجيات التدريسية المختلفة في تنمية المفاهيم الفقهية والتحصيل في مقرر الفقه، وذلك كما في دراسة كلٍّ من: الكيلاني (٢٠١٨) التي استخدمت النموذج التوليدي البنائي، ودراسة المطرودي (٢٠١٧) التي استخدمت إستراتيجية التعارض المعرفي، ودراسة العتيبي (٢٠١٧) التي استخدمت إستراتيجية الشكلية المستندة إلى نظرية العبء المعرفي، ودراسة مصطفى (٢٠١٦) التي استخدمت إستراتيجية K.W. L.
- فيما هدفت دراسات المحور الثالث إلى التحقُّق من فاعلية استخدام برامجَ مقترحةٍ، وأنشطة تعليمية، وإستراتيجيات تدريسية مختلفة في تنمية المهارات الحياتية، وذلك كما في دراسة كلٍّ من: (الناجي،١٤٣٣هـ؛ ومليباري، ٢٠١٢؛ والجديبي، ٢٠١٠ م).

– أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري، وفي تحديد مصطلحات الدراسة، وفي تحديد منهج الدراسة، وفي بناء أداتَيِ الدراسة، وفي تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة، وفي تحليل وتفسير النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة، وفروضها، وللإجابة عن أسئلة الدراسة؛ تم استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبهِ التجريبي لمجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، مع القياسين: القَبلي والبَعدي للمجموعتين.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة الرياض، البالغِ عددُهن (٣٣٥١٣) طالبة، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٩/١٤٤٠هـ[١].

أ– عيِّنة الدراسة:

تكوَّنت عينة الدراسة من (٦٩) طالبةً (الفصلان ١ و٢) من طالبات المدرسة المتوسطة (١٧٧) في حي الصحافة، في مدينة الرياض، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم تقسيم العيِّنة إلى مجموعتين: ضابطة: عددها (٣٥) طالبة، وقد دُرِّست[٢] الطالبات باستخدام الطريقة التقليدية، وتجريبية:

١ بحسب الإحصاءات الواردة من وكالة التخطيط والتطوير، مركز إحصاءات التعليم.

٢ قامت الباحثة بالتدريس بواقع حصة واحدة في الأسبوع لكل صف دراسي.

عددها (٣٤) طالبة، وقد دُرِّست الطالبات باستخدام إستراتيجية البيت الدائري.

متغيِّرات الدراسة:

المتغيِّر المستقلُّ: ويتمثَّل بالدراسة الحالية في إستراتيجية البيت الدائري.

المتغيِّر التابع: ويعرَّف بأنه العامل أو المتغيِّر الذي يتْبع المتغيِّر المستقلَّ، ويتأثَّر بوجوده، أو يحدث نتيجةً له. (أبو ناهية، ٢٠٠٩م، ص٣٥)، ويتمثَّل بالدراسة الحالية في تنمية المفاهيم الفقهية، والمهارات الحياتية، وتم قياسهما بالاختبار والمقياس الذي تم إعداده لتحقيق هذا الغرض.

ب- إعداد مواد وأدوات الدراسة:

اشتملت موادُّ وأدوات الدراسة على:

- قائمة المفاهيم الفقهية.
- قائمة المهارات الحياتية.
- اختبار المفاهيم الفقهية.
- مقياس المهارات الحياتية.

١) إعداد قائمة المفاهيم الفقهية:

قامت الباحثة بإعداد قائمة المفاهيم الفقهية متَّبِعةً الخطواتِ التاليةَ:

- الاطِّلاع على الأدبيات والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت المفاهيم الفقهية.
- تحديد المجالات الرئيسة للمفاهيم الفقهية.

- الاطِّلاع على محتوى مقرر الفقه للصف الأول المتوسط، واستخراج المفاهيم الفقهية الواردة فيه بصورتها الأولية.
- إعداد القائمة بصورتها الأولية بحيث تغطِّي كافة المفاهيم الفقهية المستخرَجة، وتتضمَّن المفهوم ودلالته اللفظية.
- عرض القائمة على مجموعة من المحكَّمين لإبداء الرأي فيها، والتأكُّد من صدقها، وتم الاستفادة من آراء المحكَّمين، بحيث تم تعديل صياغة بعض المفاهيم، ودمج واستحداث مفاهيمَ أخرى، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية.

٢) إعداد قائمة المهارات الحياتية:

قامت الباحثة بإعداد قائمة المهارات الحياتية متَّبِعةً الخطواتِ التاليةَ:

- الاطِّلاع على الأدبيات والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت المهاراتِ الحياتيةَ.
- دراسة خصائص نموِّ طالبات المرحلة المتوسطة.
- دراسة طبيعة مقرر الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط.
- إعداد قائمة مبدئية بالمهارات الحياتية المرتبطة بمقرر الفقه، والملائمِ تنميتُها لدى طالبات الصف الأول المتوسط، وقد اشتملت القائمة على ثلاث مهارات رئيسة، ويندرج أسفلَ كلِّ مهارة مجموعةٌ من المهارات الفرعية، وهذا ما يوضِّحه الجدول التالي رقم (١).

م	قائمة المهارات الحياتية
أ	مهارات ذهنية (عقلية): ١. القدرة على التفكير الناقد. ٢. القدرة على التعلم الذاتي. ٣. إدراك العلاقات. ٤. حل المشكلات. ٥. القدرة على التفكير الابداعي (الابتكاري). ٦. مهارة التنبؤ والتوقع بالأحداث.
ب	مهارات اجتماعية: ١. مهارة الحوار. ٢. مهارة التفاوض. ٣. تقبل الاختلاف (جنس – لون – ....) ٤. التواصل الاجتماعي. ٥. التعامل الايجابي مع الآخرين. ٦. تقدير مشاعر الآخرين. ٧. تكوين العلاقات. ٨. التسامح.
ج	مهارات وقائية: ١. حماية الذات والآخرين في المواقف المختلفة. ٢. الحفاظ على المظهر والصحة العامة. ٣. الوقاية من الكوارث الطبيعية (السيول – العواصف – الزلازل). ٤. الوقاية من التلوث (الماء – الهواء – التلوث السمعي). ٥. إدارة مواقف الصراع. ٦. إدارة الأزمات والكوارث.

– تم عرض القائمة على مجموعة من المحكَّمين لإبداء الرأي فيها، والتأكُّد من صدقها، وعند تفريغ استجابات السادة المحكَّمين لحساب الأهمية النسبية لكل مهارة، حصلت جميع المهارات على أوزان نسبية مرتفعة (٩٠ % فما فوق). لذا؛ تم اعتماد جميع تلك المهارات الحياتية، علمًا بأن الباحثة كانت قد حدَّدت النسبة (٨٠ %) كمعيار لقبول المهارة، وبذلك

أصبحت قائمة المهارات الحياتية جاهزة، ويمكِن الاعتماد عليها في الخطوات اللاحقة للدراسة.

٣) إعداد اختبار المفاهيم الفقهية للصف الأول المتوسط:

لما كان هدف الدراسة الحالية التعرُّفَ على فاعلية إستراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم الفقهية، وبعض المهارات الحياتية، وبناءً عليه؛ فقد أَعدَّت الباحثة اختبارًا لقياس المفاهيم الفقهية في الوحدات (من ١ – إلى ٥) المقررة في الدراسة لمقرر الفقه للصف الأول المتوسط، وَفْقَ الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الاختبار، الذي تمثَّل بقياس المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مقرر الفقه، وَفْقًا للمستويات المعرفية: (التذكُّر – الفَهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم).
- تحليل البنية المعرفية لموضوعات الوحدات (من ١ – إلى ٥) في مقرر الفقه (موضوع الدراسة)؛ لبناء الاختبار المفاهيمي.
- صياغة الأهداف الإجرائية السلوكية لموضوعات الوحدات (من ١ – إلى ٥) في المقرر، وقد تم تحديد الأهداف الإجرائية السلوكية عند مستويات بلوم المعرفية: (التذكُّر – الفَهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم).
- إعداد جدول المواصفات للوحدات (من ١ – إلى ٥) في مقرر الفقه في ضوء الأهداف السلوكية لتصنيف بلوم: (التذكُّر – الفَهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم)، وحدَّدت الباحثة نسبة أهمية مستويات

الأهداف في ضوء عددِ الأهداف السلوكية في كل مستوى من المستويات الستة، كما هو موضَّح في الجدول التالي:

جدول (٢) جدول مواصفات اختبار المفاهيم الفقهية في الوحدات (من ١ – إلى ٥)

م	الوحدة	المستويات المعرفية						المجموع	النسبة المئوية
		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
		عدد الأسئلة							
١	سجود السهو	١	١	١	٠	١	٠	٤	٪٢٠
٢	صلاة التطوع	١	١	٠	١	٠	١	٤	٪٢٠
٣	صلاة الاستسقاء وصلاة الكسوف	٠	١	١	٠	١	١	٤	٪٢٠
٤	صلاة الجماعة	١	١	٠	١	١	٠	٤	٪٢٠
٥	الإمامة والائتمام	١	٠	١	١	٠	١	٤	٪٢٠
المجموع		٤	٤	٣	٣	٣	٣	٢٠	
النسبة المئوية		٪٢٠	٪٢٠	٪١٥	٪١٥	٪١٥	٪١٥	٪١٠٠	

تمت صياغة (٢٠) سؤالًا باستخدام أسلوب الاختيار من متعدِّد، الذي رُوعي فيه أن يناسب مستوى الفئة المستهدَفة، حيث تكوَّن من (٤) بدائل، على أن يكون ثَمَّةَ إجابةٌ واحدة صحيحة فقط، وتُعطى كل إجابة صحيحة (درجتين)، فيما تُعطى كل إجابة خاطئة (صفرًا)، وبذلك يتراوح مدى الدرجات ما بين (صفر) إلى (٤٠) درجة.

ووَفْقًا لمجموعة الخطوات الإجرائية السابقة، تم التوصُّل إلى الصورة الأولية للاختبار، التي تضمَّنت الأهداف السلوكية المتمثِّلة في (٢٠) هدفًا، وما يقابل كل هدف منها من سؤال يَقِيسه.

حساب صدق وثبات الاختبار:

الصدق الظاهري (صدق المحكَّمين):

تم عرض الاختبار – في صورته الأولية – على مجموعة من المتخصِّصين في المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، والقياس والتقويم، حيث طُلب منهم إبداء الرأي حول أسئلة الاختبار من حيث: (مدى وضوح صياغة أسئلة الاختبار– مدى مناسبة كل سؤال لمستوى المجال المعرفي الذي يقيسه – تعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه مناسبًا).

ثم قامت الباحثة بجمع آراء المحكَّمين، واستخراج نِسبها المئوية، وقد جاءت موافقة المحكَّمين على أسئلة الاختبار متراوحة ما بين ٨٤,٦١٪ إلى ١٠٠٪، وهو ما يوفِّر للاختبار بشكله الحالي مؤشِّر الصدق الظاهري.

- بعد التحقُّق من الصدق الظاهري للاختبار التحصيلي، تم تطبيق الاختبار المفاهيمي على عينة استطلاعية – خارج عينة الدراسة – من طالبات الصف الأول المتوسط (فصل ٣) بلغ عددهن (٢٠) طالبة؛ وذلك للتحقُّق من صلاحية تطبيق الاختبار المفاهيمي على عينة الدراسة.

صدق الاتِّساق الداخلي للاختبار:

تم حساب الصدق الداخلي للاختبار باستخدام طريقة الصدق البنائي، والجدول (٣) يبيِّن نتائج هذا الإجراء:

جدول (٣) معاملات الصدق البنائي لأسئلة اختبار المفاهيم الفقهية

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٥٦**	٦	٠,٦١**	١١	٠,٣٣*	١٦	٠,٥٦**
٢	٠,٦٢**	٧	٠,٥٨**	١٢	٠,٣٧*	١٧	٠,٥٨**
٣	٠,٥١**	٨	٠,٨٧**	١٣	٠,٥٧**	١٨	٠,٣٦*

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٤	٠,٦٤**	٩	٠,٦٩**	١٤	٠,٥٣**	١٩	٠,٣٤*
٥	٠,٥٩**	١٠	٠,٥٢**	١٥	٠,٤٩**	٢٠	٠,٦١**

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

يظهر من الجدول (٣) أن معاملاتِ الارتباط للصدق البنائي لأسئلة اختبار المفاهيم الفقهية قد تراوحت بين (٠,٣٣) و(٠,٨٧)، وهي قيم تقع في حدود الدلالة الإحصائية، كما يتَّضِح من الجدول السابق أن أغلب فِقرات الاختبار دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة معنوية (٠,٠١)، فيما جاء بعضها دالًّا عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يؤكِّد أن الاختبار يتمتَّع بدرجة عالية من الصدق.

حساب معامل ثبات الاختبار:

تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات لكل من الدرجة الكلية للاختبار ومستوياته المعرفية الستة، وهو ما يمكِن توضيحه عبر الجدول التالي:

جدول (٤) معاملات الثبات لمستويات اختبار المفاهيم الفقهية

البعد	عدد الأسئلة	معامل ألفا
التذكر	٤	٠,٩٤
الفهم	٤	٠,٩٢
التطبيق	٣	٠,٩١
التحليل	٣	٠,٨٧
التركيب	٣	٠,٩٣
التقويم	٣	٠,٩١
الدرجة الكلية للاختبار	٢٠	٠,٩٧

يتبيَّن من جدول (٤) أن جميع معاملات الثبات كانت قويةً ودالَّة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا مؤشِّر على توفُّر مستوى مرتفع من ثبات اختبار

المفاهيم الفقهية على نحوٍ يَدفَع نحو مزيد من الثقة في استخدامه في الدراسة الحالية.

٤) إعداد مقياس المهارات الحياتية للصف الأول المتوسط:

لما كان هدف الدراسة الحالية معرفةَ فاعلية إستراتيجية البيت الدائري في تنمية المهارات الحياتية، لذا؛ قامت الباحثة ببناء مقياس المهارات الحياتية بما يتناسب مع مقرر الفقه للصف الأول المتوسط، في الوحدات (من ١ – إلى ٥) المقررة في التجربة، وذلك باتِّباع الخطوات التالية:

– بناء المقياس بعد مراجعة عدد من مقاييس الأدبيات والمراجع المتضمِّنة لبعض المقاييس الشخصية والمهارات الحياتية؛ حتى يتسنى الاستفادة منها عند وضع المقياس، وتضمَّن المقياس (٢٠) فِقرةً فرعية، وتوزَّعت درجات سلَّم الاستجابة على المقياس من (١–٥) وَفْقَ تدرُّج ليكرت (Likert) الخماسي على النحو التالي: أبدًا (١)، نادرًا (٢)، أحيانًا (٣)، غالبًا (٤)، دائمًا (٥)، وبذلك يتراوح مدى الدرجات ما بين (٢٠) إلى (١٠٠) درجة.

وتوزَّعت فِقرات المقياس على ثلاثة محاورَ، هي:

– المحور الأول: المهارات الذهنية: ويتكوَّن من (٦) فِقرات.

– المحور الثاني: المهارات الاجتماعية: ويتكوَّن من (٨) فِقرات.

– المحور الثالث: المهارات الوقائية: ويتكوَّن من (٦) فِقرات.

حساب صدق وثبات المقياس:

الصدق الظاهري (صدق المحكَّمين) :

تم عرض المقياس في صورته الأولية على الأساتذة المحكَّمين؛ وذلك للتأكُّد من الصدق الظاهري وصدق المحتوى، والتأكُّد من وضوح وملاءمة فِقرات المقياس لطالبات الصف الأول المتوسط، وتم تعديله وَفْقَ آراء المحكَّمين، وإخراجه في صورته النهائية.

- تم تطبيق مقياس المهارات الحياتية على عيِّنة استطلاعية – خارج عينة الدراسة – من طالبات الصف الأول المتوسط (فصل ٣) بلغ عددهن (٢٠) طالبة؛ وذلك للتحقُّق من صلاحية تطبيق مقياس المهارات الحياتية على عيِّنة الدراسة.

صدق الاتِّساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الصدق الداخلي للمقياس باستخدام طريقة الصدق البنائي، والجدول (٥) يبيِّن ذلك.

جدول (٥) معاملات الصدق البنائي لفِقرات مقياس المهارات الحياتية

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٦٢**	٦	٠,٣٤*	١١	٠,٦٢**	١٦	٠,٣٦*
٢	٠,٥٩**	٧	٠,٥٩**	١٢	٠,٧٢**	١٧	٠,٥٨**
٣	٠,٦٥**	٨	٠,٦٢**	١٣	٠,٨٧**	١٨	٠,٦٤**
٤	٠,٦٩**	٩	٠,٨٩**	١٤	٠,٦٣**	١٩	٠,٨٣**
٥	٠,٥٧**	١٠	٠,٩١**	١٥	٠,٥٩**	٢٠	٠,٣١*

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥) (**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يظهر من الجدول (٥) أن معاملاتِ الارتباط للصدق البنائي لفِقرات مقياس المهارات الحياتية قد تراوحت بين (٠,٣١) و(٠,٩١)، وهي قيم تقع

في حدود الدلالة الإحصائية، كما يتَّضح من الجدول السابق أن أغلب فِقرات المقياس دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة معنوية (٠,٠١)، فيما جاء بعضها دالًّا عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يؤكِّد أن المقياس يتمتَّع بدرجة عالية من الصدق.

حساب معامل ثبات المقياس:

تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات لكل من الدرجة الكلية للمقياس ومهاراته الفرعية، وهو ما يمكِن توضيحه عبر الجدول التالي:

جدول (٦)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس المهارات الحياتية

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا
المهارات الذهنية	٦	٠,٨٩
المهارات الاجتماعية	٨	٠,٩٤
المهارات الوقائية	٦	٠,٩٣
الدرجة الكلية للمقياس	٢٠	٠,٩٦

يتبيَّن من جدول (٦) أن جميع معاملات الثبات كانت قويةً ودالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا مؤشِّر على توفُّر مستوى مرتفع من الثبات لمقياس المهارات الحياتية؛ مما يشير إلى صلاحية المقياس للتطبيق على عينة الدراسة.

التحقُّق من تكافؤ مجموعتَيِ الدراسة في القياس القبلي لأداتَيِ الدراسة:

تم التحقُّق من تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي لأداتَيِ الدراسة باستخدام اختبار (ت) T-test لدلالة الفروق بين عيّنتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هي مبيَّنة بالجدول (٧) التالي:

جدول (٧) نتائج اختبار (ت) للفروق في القياس القبلي لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) على اختبار المفاهيم الفقهية ومقياس المهارات الحياتية

المتغير	المجموعة	العدد(ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
اختبار المفاهيم الفقهية	الضابطة	٣٥	٧,٩٧١٤	٢,١٤٨٦٨	١,٠٦٦	٠,٢٩٠	غير دالة
	التجريبية	٣٤	٨,٤٧٠٦	١,٧٠٩٧٨			
مقياس المهارات الحياتية	الضابطة	٣٥	٤١,٨٨٥٧	٤,١٣٥٧٢	٠,٨٥٦	٠,٣٩٥	غير دالة
	التجريبية	٣٤	٤٢,٦٧٦٥	٣,٥٠٥١٥			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) كانت غيرَ دالة إحصائيًّا في كل من اختبار المفاهيم الفقهية ومقياس المهارات الحياتية؛ حيث إن مستوى الدلالة الإحصائية لقيمة اختبار (ت) بلغت الدرجة الكلية لاختبار المفاهيم الفقهية (٠,٢٩٠)، وبلغت الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية (٠,٣٩٥)، وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، الأمر الذي يجعلنا نَقبَل الفرض الصفريَّ القائل بعدم وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطَيْ درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الفقهية، ومقياس المهارات الحياتية؛ مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة في الأداء القبلي على اختبار المفاهيم الفقهية، ومقياس المهارات الحياتية، قبل تطبيق إجراءات تجربة الدراسة.

نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية إستراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم الفقهية، وبعض المهارات الحياتية، لدى طالبات الصف الأول المتوسط، وفيما يلي عرض ومناقشة النتائج التي تم التوصُّل إليها، وذلك في ضوء نتائج الدراسات والأبحاث السابقة:

-التحقُّق من صحة الفرض الأول للدراسة: الذي ينصُّ على أنه "يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفقهية ككل، وفي أبعاده الفرعية، لصالح درجات طالبات المجموعة التجريبية".

وللتحقُّق من صحة الفرضية؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار المفاهيم الفقهية ككل، وفي أبعاده الفرعية في القياس البعدي بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، حيث تم الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات باستخدام اختبار (ت) T test للمقارنة بين متوسطين مستقلَّين، ومربَّع إيتا Eta Squared(η^2) لبيان حجم التأثير، وجاءت النتائج كما تبيَّن بالجدول التالي :

جدول (٨) نتائج اختبار (ت) للفروق في القياس البعدي لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) على اختبار المفاهيم الفقهية ككل، وفي أبعاده الفرعية

أبعاد الاختبار	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري(ع)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
التذكر	الضابطة	٣٥	٣,٩٤٢٩	١,١٣٦١١	١٣,٥٠٧	٠,٠٠٠	٠,٧٣١
	التجريبية	٣٤	٧,٣٥٢٩	.٩٤٩٧٢			
الفهم	الضابطة	٣٥	٣,٧١٤٣	١,٥٤٤٨٥	١١,٧٤٥	٠,٠٠٠	٠,٦٧١
	التجريبية	٣٤	٧,٣٥٢٩	.٩٤٩٧٢			
التطبيق	الضابطة	٣٥	٢,٥١٤٣	١,٤٠١٠٨	٩,٣٠٣	٠,٠٠٠	٠,٥٦٣
	التجريبية	٣٤	٥,٢٣٥٣	.٩٨٦٥٤			
التحليل	الضابطة	٣٥	٢,٦٢٨٦	١,٦٦٤٢٦	٨,٥١٨	٠,٠٠٠	٠,٥١٨
	التجريبية	٣٤	٥,٤٧٠٦	١,٠٢٢٠٤			
التركيب	الضابطة	٣٥	٢,٦٢٨٦	١,٥١٦٣٠	٨,٨٤٥	٠,٠٠٠	٠,٥٣٦
	التجريبية	٣٤	٥,٤١١٨	١,٠٤٧٨٧			
التقويم	الضابطة	٣٥	٢,٢٨٥٧	١,٥٤٤٨٥	١٠,٠٦٩	٠,٠٠٠	٠,٦٠١
	التجريبية	٣٤	٥,٤٧٠٦	١,٠٢٢٠٤			
الدرجة الكلية	الضابطة	٣٥	١٧,٧١٤٣	٤,٦٣٠٩٢	٢٠,١٩٤	٠,٠٠٠	٠,٨٥٨
	التجريبية	٣٤	٣٦,٢٩٤١	٢,٧٤٧٢٢			

يتَّضِح من جدول (٨) وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفقهية ككل، وفي أبعاده الفرعية، لصالح درجات طالبات المجموعة التجريبية؛ حيث إن مستوى الدلالة الإحصائية لقيمة اختبار (ت) بلغت الدرجة الكلية للاختبار وللأبعاد الفرعية المكوِّنة له (٠,٠٠٠)، وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)؛ مما يجعلنا نقبل الفرض البديل القائل بوجود فرق دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في

التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفقهية ككل، وفي أبعاده الفرعية، لصالح درجات طالبات المجموعة التجريبية.

كما يتضح أن حجم تأثير إستراتيجية البيت الدائري من النوع الكبير في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

-التحقُّق من صحة الفرض الثاني للدراسة: الذي ينصُّ على أنه "يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية ككل، وفي أبعاده الفرعية، لصالح درجات طالبات المجموعة التجريبية".

وللتحقُّق من صحة الفرضية؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المهارات الحياتية ككل، وفي أبعاده الفرعية في القياس البعدي بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، حيث تم الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات باستخدام اختبار (ت) T test للمقارنة بين متوسطَين مستقلَّين، ومربَّع إيتا Eta Squared(η^2) لبيان حجم التأثير، وجاءت النتائج كما يتبيَّن بالجدول التالي:

جدول (٩) نتائج اختبار (ت) للفروق في القياس البعدي لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) على مقياس المهارات الحياتية ككل، وفي أبعاده الفرعية

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري(ع)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
المهارات الذهنية	الضابطة	٣٥	١٥,٣١٤٣	١,٨٢٧٤٣	٢٣,٢٤٩	٠,٠٠٠	٠,٨٨٩
	التجريبية	٣٤	٢٥,٩٤١٢	١,٩٦٨٥٦			
المهارات الاجتماعية	الضابطة	٣٥	١٩,٥٤٢٩	٢,٥٠١٠٩	٢٧,٠٨١	٠,٠٠٠	٠,٩١٦
	التجريبية	٣٤	٣٥,٥٠٠٠	٢,٣٩٠٠٠			
المهارات الوقائية	الضابطة	٣٥	١٢,٩١٤٣	١,٧٢١٣٤	٢٧,٩٣٨	٠,٠٠٠	٠,٩٢٠
	التجريبية	٣٤	٢٦,٣٢٣٥	٢,٢٣٩٠٦			
الدرجة الكلية للمقياس	الضابطة	٣٤	٤٧,٧٧١٤	٣,٤١٣٥٢	٣٩,٠٤٥	٠,٠٠٠	٠,٩٥٨
	التجريبية	٣٥	٨٧,٧٦٤٧	٤,٩٧٣٠١			

يتضح من جدول (٩) وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية ككل، وفي أبعاده الفرعية، لصالح درجات طالبات المجموعة التجريبية؛ حيث إن مستوى الدلالة الإحصائية لقيمة اختبار (ت) بلغت الدرجة الكلية للمقياس وللأبعاد الفرعية المكوِّنة له (٠,٠٠٠)، وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)؛ مما يجعلنا نقبل الفرض البديل القائل بوجود فرق دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطَيْ درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية ككل، وفي أبعاده الفرعية، لصالح درجات طالبات المجموعة التجريبية.

كما يتضح أن حجم تأثير إستراتيجية البيت الدائري من النوع الكبير في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

وترى الباحثة أن النتائج التي تم التوصُّل إليها من خلال المعالجة السابقة، والدالَّة على وجود فاعلية لاستخدام إستراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم الفقهية، وبعض المهارات الحياتية، لدى طالبات الصف الأول المتوسط، أنها قد تُعزى إلى ما يلي:

- طبيعة المعالجة التجريبية؛ حيث إن استخدام إستراتيجية البيت الدائري أتاح الفرصة للطالبات لاستخدام الذاكرتين: اللفظية والبصرية، خلال قيامهن بتحويل الأشياء المجرَّدة إلى أشياءَ بسيطةٍ من خلال الرسوم والنماذج التوضيحية؛ حيث إن التذكُّر والإدراك يزيد عندما تُعرَض المعلومات لفظيًّا وصوريًّا، الأمر الذي يسمح باستخدام الطالبات لأكثرَ من حاسَّة من حواسِّهن خلال عملية التعليم والتعلم، وعدم الاقتصار على حاسَّة السمع فقط، كما هو الحال في التدريس التقليدي؛ نظرًا لأن وجود الصور والتوضيحات يَلفِت انتباه المتعلِّم، ويجعله يبني بنيته المعرفية ذاتيًّا معتمِدًا في ذلك على خبراته السابقة.
- كما أن تقسيم الطالبات إلى مجموعات تعلُّم تعاونية، غيرِ متجانسة، صغيرةِ العدد – يُعَدُّ من أهمِّ خطوات إستراتيجية البيت الدائري، الأمر الذي أتاح الفرصة للطالبات لأن يتعلَّمن من بعضهن البعض، وأن يساعدن بعضهن البعض في مُناخ آمن، ومحيط مناسب لعملية التدريس، كما أن تفاعل الطالبات أثناء تنفيذ أنشطة إستراتيجية البيت الدائري الفردية والجماعية جعلهن يتعلَّمن أن التعلُّم مسؤولية الطالبة، حيث تبني المعرفة بنفسها؛ ممَّا زاد من دافعيتها ونشاطها في الموقف التعليمي، هذا

بالإضافة إلى توجيهات وإرشادات المعلِّمة، وممارستها لدورها الحقيقي خلال عملية التعلم كموجِّهة ومرشدة وميسِّرة لعملية التعلم؛ مما أسهم في توفير فرص المشاركة النشطة للطالبات، وبنائهن لمعرفتهن بأنفسهن؛ نظرًا لأنهن لم يستقبلن المعرفة بشكل سلبي؛ ولكنهن قُمن باكتسابها من خلال استكشاف المعلومات والدراسة والتنقيب عنها من مصادرها المتعددة، وذلك بالاستعانة بمعلوماتهن وخبراتهن السابقة، والاعتماد على بنيتهن المعرفية السابقة؛ مما جعل عملية التعلم الجديدة ممتعة وذاتَ معنى، وساعد على تنظيم المعرفة والمعلومات وتخزينها واستيعابها وسهولة استرجاعها، ونمَّى لديهن العديد من المهارات الحياتية؛ كالتفكير الناقد والإبداعي، والتعلم الذاتي، وحلِّ المشكلات، ومهارات الحوار، والتفاوض، وتقبُّل الاختلاف في وجهات النظر، والتعامل الإيجابي مع الآخرين، وتقدير مشاعرهم، وغيرها من المهارات.

- إن التحديد الدقيق للمهارات الحياتية من حيث إنها تناسب طالبات الصف الأول المتوسط، والإعداد والتخطيط الجيد لبناء شكل البيت الدائري؛ بهدف تنمية هذه المهارات لدى الطالبات، وذلك بالاعتماد على نشاط الطالبات في الموقف التعليمي، مع ترك الفرصة لهن في اختيار ما يناسبهن من أنشطة؛ مراعاةً للفروق الفردية فيما بينهن، حيث قُمن باستخدام صور معبِّرة عن الواقع الحياتي، واستخدمن الرسوم والألوانَ، وبطاقاتِ المواقف، وأوراق العمل، كما قُمن بحلِّ الأنشطه المصاحبة في كرَّاسة النشاط، واستنتجن ما تَحمِله تلك الأنشطه من مهارات حياتية

يومية، وعبَّرن عنها خلال الدرس، سواء أكنَّ فرادى أم جماعاتٍ، بحرّية تامَّة، وتشجَّعن على ذلك، الأمر الذي أسهم في اكتساب الطالبات العديدَ من المهارات الحياتية ذات العلاقة بحماية الذات والآخرين في المواقف المختلفة، والحفاظ على المظهر والصحة العامة، والوقاية من التلوُّث، وإدارة الأزمات والكوارث.

ويتَّفق ذلك مع ما أكَّد عليه (Ward & lee ٢٠٠٦,p١٨) الذين أوضحوا أن إستراتيجية البيت الدائري لها دورٌ فاعل في خلق روح العمل والنشاط لدى الطالبات، وتشجيعهن على التحصيل، وبقاء أثر التعلم، وذلك بربط المعلومات السابقة بالمعلومات اللاحقة، وجعل التعلم ذا معنى، كما أنها تزوِّد المتعلم بتغذية راجعة فورية أثناء بنائه للبيت الدائري، كما تساعد على التقييم الذاتي، الذي من شأنه أن يساعد على تذكُّر المعلومات واسترجاعها، ومن ثم تطبيقها بطريقة فعَّالة خلال عمليتَيِ التعليم والتعلُّم.

وتتَّفِق هذه الدراسة فيما توصَّلت إليه من نتائجَ مع دراسة البركاتي (٢٠١٨) التي أثبتت فاعلية إستراتيجية البيت الدائري في تنمية الذكاء المنظومي لروثمان، والتحصيل الدراسي، لدى طالبات الرياضيات بجامعة أم القرى، ودراسةِ العابد وصباريني (٢٠١٨) التي أثبتت أثر إستراتيجية البيت الدائري في تحصيل طالبات الصف التاسع، وتعديل التصوُّرات البديلة لديهن، ودراسة بخش والحربي (٢٠١٧) التي أثبتت فاعلية إستراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية مهارات التفكير التأمُّلي لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة، خَلَصت هذه الدراسة إلى التوصيات التالية:

١. استخدام وتوظيف إستراتيجية البيت الدائري في المقررات التعليمية المختلفة؛ نظرًا لما تشمله من أنشطة تعليمية هادفة في تنمية المفاهيم والمهارات والقيم والاتجاهات التي تحتاجها الطالبات.

٢. دمج المهارات الحياتية في محتوى مقررات العلوم الشرعية بصفة عامة، ومقررات الفقه بصفة خاصة بالمرحلة المتوسطة.

٣. تدريب المشرفين التربويين على كيفية تفعيل إستراتيجية البيت الدائري في تدريس مقرر الفقه، ومن ثم تدريب المعلِّمين على كيفية استخدامها في التدريس.

٤. تدريب المعلِّمين وتنظيم ورش عمل لهم حول كيفية بناء دروس مقرر الفقه وَفْقًا لإستراتيجية البيت الدائري بالاستفادة من الدراسة الحالية.

٥. تحفيز معلِّمي ومعلِّمات التعليم العامّ ماديًّا ومعنويًّا على توظيف إستراتيجية البيت الدائري في تدريس مقرر الفقه.

٦. الاستفادة من اختبار المفاهيم الفقهية المعَدِّ في الدراسة الحالية كنموذج لبناء اختبارات تَهدُف إلى قياس المفاهيم الفقهية في المرحلة المتوسطة.

٧. الاسترشاد بمقياس المهارات الحياتية المعَدِّ في الدراسة الحالية كنموذج لبناء مقاييسَ مشابهةٍ تَهدُف إلى قياس المهارات الحياتية في المراحل الدراسية المختلفة.

المقترحات:

١. إجراء دراسة لمعرفة واقع استخدام إستراتيجية البيت الدائري في تعليم وتعلُّم مقرر الفقه بمراحل التعليم المختلفة.

٢. تقصِّي فاعلية إستراتيجية البيت الدائري في مراحلَ تعليميةٍ مختلفة، وفي مقررات دراسية أخرى.

٣. تقصِّي فاعلية إستراتيجيات تعليمية أخرى منبثقة عن الفكر البنائي والنظرية البنائية (دورة التعلم السباعي (;S) – إستراتيجية تنال القمر – إستراتيجية كيجن Kagan) في تنمية المفاهيم الفقهية والمهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

٤. دراسة لقياس فاعلية استخدام إستراتيجية البيت الدائري في تنمية مهارات التفكير العليا (التفكير البصري المكاني – التفكير الناقد – التفكير المستقبلي – التفكير الابتكاري) في مقرر الفقه لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

٥. بناء نموذج مقترح قائم على الدمج بين التعلُّم الإلكتروني وبين إستراتيجية البيت الدائري عند تدريس الفقه؛ لمعرفة فاعليته في تنمية المفاهيم الفقهية، والمهارات الحياتية، لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

***

المراجع

أبانمي، فهد بن عبدالعزيز. (٢٠١٥). اثر طريقة الدراما التعليمية في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط لمادة الفقه واتجاههم نحو دراسته. جمعية الثقافة من أجل التنمية. مج١٥ . ع٨٨

إبراهيم ، أحمد سيد ؛ والشيخ ، محمد عبدالرؤف ؛ وموسى ،مصطفى إسماعيل؛ و جبريل عثمان عبدالرحمن.(١٤١٨هـ) المفاهيم اللغوية و الدينية : تطورها وتنميتها ، دبي- الإمارات العربية المتحدة، دار القلم.

أبو حجر ، فايز محمد فارس.(٢٠١١). اثر برنامج تدريبي مقترح في ضوء المهارات الحياتية على الفاعلية التدريسية لدي معلمي العلوم والصحة في المرحلة الأساسية الدنيا. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة عين شمس.

أبو شعيرة، خالد محمد، و الشمري، عتيق بن زايد بن مهلهل.(٢٠١٨). أثر التدريس المبني على المهارات الحياتية على التحصيل في تدريس مقرر الاتصال لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة حائل. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية. مركز جيل البحث العلمي. ع٤٠.

أبو ناهية، صلاح الدين، (٢٠٠٩م) ، دليل الباحث في إعداد خطة البحث وتنفيذها وكتابة الرسالة الجامعية، ط ١، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية

الأعسر، صفاء. (١٩٩٨). تعليم من أجل التفكير، ترجمة. القاهرة. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

الأكلبي، مفلح دخيل مفلح. (٢٠١٢). فاعلية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية العمليات المعرفية العليا والتحصيل الدراسي في ومقرر الفقه والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. دراسات في المناهج وطرق التدريس . مصر . ع١٧٨.

أمبوسعيدي، عبد الله خميس .(٢٠١١) أهم المهارات الحياتية اللازمة لبناء شخصية الطالب وفقا لأهداف التعليم.مجلة التطوير التربوي . سلطمة عمان. وزارة التربية والتعليم.ع٦٣.

البخاري،محمد بن إسماعيل.(١٤٠٧هـ) .صحيح البخاري. تحقيق: مصطفى أديب.(ط٣). بيروت:دار ابن كثير.
بخاري ، إشراق عبدالرحمن؛القرشي، هدى عبدربه.(٢٠١٤م) . التأصيل الإسلامي لنظرية النمو المعرفي لدى بياجية . مجلة كلية التربية بأسيوط ، مصر ، (٣٠)، ٢٩٢ – ٣٣٦.
بخش، هالة طه عبدالله، والحربي، إيمان عوض رشيد(٢٠١٧). فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول متوسط بجدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المركز القومي للبحوث. غزة. مج١. ع٣.
البركاتي، نيفين بنت حمزة بن شرف.(٢٠١٨). فاعلية استراتيجية البيت الدائري في تنمية الذكاء المنظومي لروثمان والتحصيل الدراسي لدى طالبات الرياضيات بجامعة أم القرى. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. مج ٩. ع٢.
التميمي ، نوف بنت ناصر، و مصطفى، نجلاء علي.(٢٠١١). مدارس بناء المهارات الحياتية وتنميتها في المملكة العربية السعودية للقرن الحادي والعشرين. دراسات في التعليم الجامعي. مركز تطوير المناهج. كلية التربية. جامعة عين شمس.
الجبر، جبر بن محمد بن داود، و الجنيح، أسماء بنت سليمان.(٢٠١١). أثر استراتيجية شكل البيت الدائري كمنظم معرفي فى تدريس العلوم على تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط فى المملكة العربية السعودية. دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ع١٨٦.
الجديبي، رأفت.(٢٠١٠). المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التحديات والاتجاهات العالمية. رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية. جامعة الأزهر.غزة.
الجلاد، ماجد زكي. (٢٠٠٤). تدريس التربية الإسلامية، الأسس النظرية والأساليب العملية. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
الجنيح ، أسماء .(٢٠١١). أثر استراتيجية شكل البيت الدائري كمنظم خبرة معرفية في مقرر العلوم على تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وبقاء أثر التعلم لديهن

بمحافظة المجمعة. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية. جامعة الأميرة نورة . السعودية.

الحبسية، زهوة بنت سيف بن محمد .(٢٠١١). الاتجاهات الحديثة في تعليم المهارات الحياتية وطرائق تدريسها ودورها في بناء شخصية الطالب. مجلة التطوير التربوي. وزارة التربية والتعليم. مج٩. ع ٦٣.

حسين، أسامة ماهر.(١٤٢٦هـ). توصيف مادة المهاارت الحياتية والتربية الأسرية في الخطة الدراسية للتعليم الثانوي. إدارة التعليم الثانوي. وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

الخليوي، نورة .(١٤١٤هـ). دراسة تقويمية لمحتوي منهج الفقه للصف الأول الثانوي(بنات) بالمملكة العربية السعودية في ضوء المفاهيم الفقهية اللازمة. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة الملك سعود.

الخوالدة، ناصر وعيد، يحيي .(٢٠٠٣). طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية. ط (٢). الكويت. مكتبة الفلاح.

الرملي، إسلام طارق عبد الرحمن .(٢٠١١). أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم الفقهية والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . الجامعة الإسلامية. غزة .

الزعبي، إبراهيم أحمد سلامة .(٢٠١٤). أثر استخدام إستراتيجية الهضبة في تدريس وحدة الفقه الإسلامي على تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي في قصبة المفرق. دراسات العلوم التربوية. الجامعة الأردنية. عمادة البحث العلمي . مج٤١. ملحق١.

زيود، زينب .(٢٠١٦). المهارات الحياتية اللازم إكسابها للمتعلمين في مرحلتي التعليم ما قبل الجامعي في سورية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. جامعه دمشق . مج١٤ . ع٣.

سعادة، جودت.(٢٠١٨). استراتيجيات التدريس المعاصرة مع الأمثلة التطبيقية.عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

السلمان، عبد العزيز المحمد .(١٤٢٥هـ). الأسئلة والأجوبة الفقهية المقرونة بالأدلة الشرعية. الجزء الأول، الطبعة (١٤)، الرياض(د، ن).

السلمي، عبد القادر فالح .(١٤٣٠هـ). مدي تطبيق معلمي التربية الاسلامية مهارات تدريس الفقه للصف الأول الثانوي في مدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة أم القري.

السنوسي ، هالة عبد القادر .(٢٠١٢). أثر استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلمية و التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. المجلة المصرية للتربية العلمية. الجمعية المصرية للتربية العلمية. مج ١٦. ع ٥ .

السيد محمد حسين.(١٤٢٧ هـ). تقويم كتاب الفقه لطلاب الثالث المتوسط في ضوء المفاهيم الفقهية اللزمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين لمواد العلوم الشرعية في مدينة الرياض. بحث مكمل لرسالة (الماجستير)، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الشافعي، إبراهيم محمد .(١٩٩٣). التربية الاسلامية وطرق تدريسها. ط٣. الكويت. مكتبة الفلاح.

العابد، ناصر أحمد أنيس، و الصباريني، محمد سعيد حسن(٢٠١٨). أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في التحصيل وتعديل التصورات البديلة في العلوم الحياتية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بالأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. الجامعة الإسلامية بغزة. مج١٦. ع١.

عبد الكريم، سعد خليفة، (٢٧-٣٠ يوليو٢٠٠٣م)،" فاعلية برنامج مقترح في تعليم بعض موضوعات وقضايا الهندسة الوراثية والاستنساخ المثيرة للجدل في تنمية التحصيل والتفكير الناقد وبعض القيم المرتبطة بأخلاقيات علم الأحياء لدى الطلبة الهواة بالمرحلة الثانوية العامة بسلطنة عمان"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي السابع، نحو تربية علمية أفضل، ،الإسماعلية ،مجلد (١)، من ص إلى ١١٥ص١٧٢.

عبد الله، عاطف محمد سعيد. (٢٠٠٣). فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة المصاحبة لمنهج الدراسات الاجتماعية بالصف الرابع الأساسي في تنمية بعض المهارات الحياتية . مجلة القراءة والمعرفة. جامعة عين شمس . كلية التربية . الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. ع٢٨.

العبيري، علي بن محمد عطوي .(١٤٣٦هـ). فاعلية استخدام التدريس المقلوب على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الفقه واتجهاتهم نحو المقرر. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية بالرياض. جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية.

العتيبي، هيا سند. (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية الشكلية المستندة إلى العبء المعرفي على تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الفقه. مجلة البحث العلمي في التربية . مصر. ع.١٨.

عطايا، رهف محمد.(٢٠١٤).فاعلية استخدام إستراتيجية مخطط البيت الدائري وحقيبة تعليمية محوسبة في تدريس مادة العلوم الحياتية وإثرائها في تحصيل طالبات الصف التاسع واتجاهاتهن نحو المادة. رسالة ماجستير غير منشورة .كلية العلوم التربوية. جامعة الشرق الأوسط.

علي، عادل سيد.(٢٠٠٩). المهارات الحياتية استراتيجية منهجية. دار الجامعة الجديدة.

علي، عبدالغفور محمد غالب.(٢٠١٦). فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الفقه على تحصيل تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. دار سمات للدراسات والأبحاث. مج٥. ع٧.

عمران، تغريد ، والشناوي رجاء ، وصبحي، عفاف (٢٠٠١). المهارات الحياتية. القاهرة. مكتبة زهراء الشرق.

الغامدي، فريد بن علي.(٢٠٠٩). أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس الفقه على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدارس مكة المكرمة . مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي . السعودية، مج ١. ع١.

فقيهى، فاطمة موسى على.(٢٠١٦). فاعلية إستخدام خرائط المفاهيم فى تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الثانى الثانوى فى مادة الفقه. الثقافة والتنمية. جمعية الثقافة من أجل التنمية.مج١٦ . ع١٠٠.

القادوم، عفاف محمد.(١٤٢٩هـ). برنامج مقترح في العلوم لتنمية المهارات الحياتية لدى التاليذ ذي االعاقة العقلية. رسالة دكتوراه غير منشورة. . كلية التربية. جامعة عين شمس.

القدومي، مروان .(٢٠٠١). طرق تدريس الفقه الإسلامي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث. مج١٥.

القضاة، محمد (٢٠٠٤). تدريس الفقه. فصل نشر في كتاب المرجع في تدريس علوم الشريعة. تحرير عبد الرحمن صالح عبد الله، ط٢. عمّان. دار وائل.

الكحلوت، آمال عبدالقادر .(٢٠١٢).فاعلية توظيف إستراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالجغرافيا لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة.الجامعة الإسلامية.غزة.

كوجك، كوثر حسين .(٢٠٠١). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس. ط٢. عالم الكتب. القاهرة.

الكيلاني، أحمد محيي الدين .(٢٠١٨). أثر النموذج التّوليديّ البنائيّ في تحصيل المفاهيم الفقهيّة لطلبة الصف التاسع الأساسيّ وفعاليتهم الذّاتيّة. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث. عمادة البحث العلميّ والدّراسات العليا.مج ٤. ع٢.

اللقاني، أحمد حسين ، وحسن محمد، فارعة.(٢٠٠١). مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل. عالم الكتب. القاهرة.

المالكي، عدنان بخيت .(٢٠٠٨). تقويم مقررات الفقه في المرحلة الثانوية في ضوء المستجدات الفقهية المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة أم القري.

مجمع اللغة العربية. (٢٠٠٤). المعجم الوسيط. ط٢ . مكتبة إبراهيم مدكور. القاهرة.

مرعي، توفيق أحمد ، الحيلة، محمد محمود .(٢٠٠٢). طرائق التدريس العامة. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان. الأردن.

مصطفى، فاتن مصطفى محمد ، والمحمد، فرات شجاع سلطان.(٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية K .W.L فى التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط فى مقرر الفقه. مجلة القراءة والمعرفة. جامعة عين شمس . كلية التربية. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. ع١٧٨.

المطرودي، خالد إبراهيم .(٢٠١٧) أثر استراتيجية التعارض المعرفي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية والتمكن من معرفة الأحكام لدي طلاب الصف الثالث متوسط لمدينة الرياض. المجلة الدولية للبحوث التربوية. جامعة الامارات. مج٤١. ع٤.

المطيري ، مؤمنة شباب .(٢٠١٢هـ).فاعلية استراتيجات التعلم النشط في تنمية المفاهيم الفقية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

المعشي، صالحة علي محمد. (١٤٣٦). فاعلية إستراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية التحصيل لمقرر العلوم وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

مغاوري، سناء أبو الفتوح .(١٤٢٣هـ) . تطوير مناهج الدرسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء المهارات الحياتية . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية. جامعة بنها.

مكتب التربية العربي لدول الخليج.(٢٠١٠). برنامج المهارات الحياتية : حقيبة المهارات الشخصية. مقدمه فريق عمل من وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

مليباري، أفراح بنت عبد الله محمد.(٢٠١٢) . فاعلية استراتيجية التعلم البنائي في تنمية المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي في مادة التربية الأسرية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط لمدينة مكة المكرمة. . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة أم القري.

الناجي، عبد السلام بن عمر.(١٤٣٣هـ). برنامج مقترح لتنمية المهارات الحياتية وفق نموذج مكارثي لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية بالرياض. جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية.

ناجي، عبد السلام عمر. (٢٠١٠). ورقة عمل مقدمة للملتقى الأول للتعليم الثانوي بعنوان ما هي المهاارت التي ينبغي أن يتعلمها طلاب المرحلة الثانوية. مجلة المعرفة.الرياض. ع١٧.

النجار، خالد سعد.(٢٠١٦). فعالية برنامج قائم على التعلم الخليط لتنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل. مج ١٣. ع ١١.

وزارة التربية والتعليم.(٢٠٠٨). دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير. التطوير التربوي. المملكة العربية السعودية. الرياض. الطبعه الثانية.

وزان، سراج محمد.(١٩٩٣م). تقويم بعض المفاهيم الفقهية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة ، مركز البحوث التربوية والنفسية . جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

يوسف، سليمان عبد الواحد.(٢٠١٥). المهارات الحياتية. عمان. الأردن. دار المسيرة.

المراجع الأجنبية

- Davise, E. (١٩٧٨). Models for Understanding in Mathematices, Aeithmetic Teacher, New York.
- Hackney, M. & Ward, R. (٢٠٠٢). How to learn biology viaRoundhouse Diagrams. The American Biology Teacher, ٦٤(٧), p.٥٢٥-٥٣٣.
- McCartney,R.E.& fig,C.(٢٠١١).Every picture tells astory :the. Roundhouse process in the digital age. Teaching and. Learning,volume ٦,Issue ١,pp١-١٤.
-Orak,S ,Ermish,Yeshilyur &Keser.(٢٠١٠).The effect of roundhouse diagrams on the success in learning,Electronic Journal of Social Sciences,Volume ٩,lssue ٣١,pp١١٨-١٣٩.
- Samsonov,P.&McCartney,R.(٢٠١٠).Roundhouse Diagram and lts Computer-based Applications.In proceedings of World.Conference on Educational Multimedia,Hyperme dia and Telecommunications,pp١٣٩٥-١٤٠٢.
-Ward, E.& Lee,D.(٢٠٠٦).Understanding the Periodic Table of Elements via Iconic Mapping and Sequential Diagramming.The.Roundhouse.Strategy,Science Activities,٤٢(٤),pp١١-١٩.
- Ward, R. & Dugger, D. (٢٠١٢). Middle School Students withExceptional Learning Needs Investigate the Use of Visuals forLearning Science. Teaching & Learning. ٧(١), ١-٢٠.
- Ward, R. and Wandersee,, J.. (٢٠٠٢). Student's perceptions ofRoundhouse diagramming: a middle school viewpoint. InternationalJournal of Science Education, ٢٤ (٢) ٢٠٥-٢٢٥.

***

الملاحق

اختبار المفاهيم الفقهية

عزيزتي الطالبة: اقرأي التعليمات الآتية بعناية قبل أن تبدأي الاجابة عن فقرات الاختبار:

- يهدف الاختبار إلى قياس المفاهيم الفقهية لديك في مقرر الفقه، الوحدات من(١-٥).
- يتكون الاختبار من (٢٠) فقرة، من نوع الاختيار من متعدد، بأربعة بدائل، واحد منها صحيح.
- اقرأي كل فقرة بعناية قبل الإجابة عنها، واسألي عن أي إشكال تشعري أنه غير واضح لك.
- تتم الإجابة في نفس ورقة الأسئلة.
- لا تتركي سؤالا دون أن تجيبي عنه.
- الاختبار لا يتعلق بدرجات المقرر، بل لأغراض البحث العلمي.
- مدة الاختبار (٣٥) دقيقة.

١- قال صلى الله عليه وسلم (إنما أنا بشرٌ، أنسى كما تنسَوْن، فإذا نسِيتُ فذكِّروني) يدل هذا الحديث على :

أ- سجود الشكر ب- سجود السهو

ج-سجود التلاوة د-سجود الصلاة

٢- ما يفعله المسلم من الأمور المشروعة غير الواجبة سواءً أكان في الصلاة أم في غيرها. يشير هذا المفهوم إلى :

أ- التطوع ب-المفروض

ج-المندوب د-المستحب

٣- يترتب على الشك في الصلاة .... ، اختاري الإجابة:

أ-إكمال النقص ثم سجود السهو ب-سجود السهو فقط

ج-إعادة الصلاة د- يبني على اليقين ويسجد للسهو

-اذا سها الإمام فعلى المأموم أن :

أ-وجوب سجود السهو في أخر صلاته ب-تحرى الصواب

ج- يبني على ما استقين د-ليس عليه سجود السهو في أخر صلاته

٤- صلى عبدالله الفجر ثلاث ركعات سهواً ولم ينتبه إلا في أخر الصلاة، ماحصل لعبدالله في صلاته يسمى :

أ-الزيادة ب- النقص

ج- الشك د- الكمال

٥- المستثنى من السنن الرواتب هنا هو :

أ-ركعتان قبل الفجر ب- أربع ركعات قبل الظهر

ج- ركعتان بعد المغرب د-أربع ركعات قبل العصر

٦- هذه الصورة تدل على ظاهرة:

أ-الكسوف ب-الخسوف

ج-الشروق د-الغروب

٧- مالذي لا يشترط له طهارة، أختر الإجابة:

أ-صلاة الوتر ب-سجود الشكر

ج-تحية المسجد د-صلاة الاستخارة

٨- "طلب السقيا من الله بانزال المطر عند الجدب " هذا المفهوم ل :

أ- الاستشفاء ب-الاستسقاء.

ج-الاستخارة د-الاستعانة

٩- إذا أراد المصلي أن يدرك الركعة فعليه أن يدرك :

أ-السجود ب- الركوع

ج-تكبيرة الاحرام د-قراءة الفاتحة

١٠-أقلها ركعتان ، ولا حد لأكثرها، يدل هذا المفهوم على :

أ-صلاة الضحى. ب-صلاة التراويح.

ج-صلاة الاستخارة د-تحية المسجد.

١١- حكم صلاة الكسوف:

أ-فرض كفاية ب-فرض عين

ج-سنة مؤكدة د-مستحبة

١٢-من سنن صلاة الكسوف:

أ-أن تكون الصلاة قصيرة ب-أن تكون الركعة الثانية أقصر من الأولى

ج-الخروج لها مبكراً د-الدعاء ورفع اليدين والالحاح فيه

١٣- روي عن الأعمش رحمه الله "أنه لم تفته تكبيرة الاحرام من سبعين سنة " يدل هذا الأثر على :

أ-صلاة العيد ب-صلاة الجمعة

ج-صلاة التراويح د-صلاة الجماعة

١٤- تدرك ..... بادراك ركعة من الصلاة مع الإمام ، أكملي العبارة بما يناسبها من الكلمات التالية:

أ-صلاة الفرد ب-صلاة الخسوف

ج- صلاة الجماعة د-صلاة الاستقساء

١٥- إحدى السنن الآتية ليست من سنن صلاة الاستسقاء:

أ-تعيين الخروج لها ب-الخروج بخضوع وتضرع

ج-قلب المشلح في نهاية الخطبة د- الاغتسال والتطيب

١٦- من يسر الإسلام أنه أجاز التخلف عن صلاة الجماعة عند حصول بعض الاعذار منها :

أ-المطر الشديد ب-مدافعة البول والغائط

ج-البرد الشديد د-الحر الشديد

١٧-ترتيب الأحق بالإمامة في الصلاة وفق ماجاء في الحديث الشريف" يؤم القوم ....."

أ-أقرؤهم لكتاب الله أعلمهم بالسنة أقدمهم هجرة أقدمهم سلماً

ب- أقرؤهم لكتاب الله أقدمهم هجرة أعلمهم بالسنة أقدمهم سلماً

ج-أكبرهم سناً أقرؤهم لكتاب الله أقدمهم هجرة أعلمهم بالسنة

د-أكبرهم سناً أقرؤهم لكتاب الله الإمام الراتب أعلمهم بالسنة

١٨- هذه الصورة توضح حال ..... في الصلاة مع الإمام ، أختاري الإجابة:

أ-المتابعة ب-الموافقة

ج-المخالفة د- المسابقة

١٩- في الحديث أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: " أما يخشى الذي يرفع رأسه قبل الإمام أن يحول الله رأسه رأس حمار " يدل هذا الحديث على حالة للمأموم في الصلاة وهي :

أ-المتابعة ب-الموافقة

ج-المخالفة د- المسابقة

٢٠- إذا صلى الإمام ناسياً حدثه ، فما هو الحكم ، أختر الإجابة:

أ-لم تصح صلاته وعليه الإعادة وأما المأمومين فصلاتهم صحيحة

ب-صلاته صحيحة لأنه نسي وكذلك المأمومين صلاتهم صحيحة

ج- لا تصح صلاته وليس عليه إعادة لصلاته وكذلك المأمومين لا يعيدون الصلاة تبعاً للإمام د-صلاته صحيحة لأنه نسي وعلى المأمومين أعادة الصلاة

مفتاح الإجابات لاختبار المفاهيم الفقهية

رقم السؤال	مفتاح الإجابة الصحيحة للمفاهيم الفقهية	رقم السؤال	مفتاح الإجابة الصحيحة للمفاهيم الفقهية	رقم السؤال	مفتاح الإجابة الصحيحة للمفاهيم الفقهية
١	ب	٨	ب	١٥	ج
٢	أ	٩	ب	١٦	د
٣	د	١٠	ب	١٧	أ
٤	أ	١١	أ	١٨	ج
٥	أ	١٢	ج	١٩	د
٦	د	١٣	ج	٢٠	أ
٧	أ	١٤	د		

مقياس المهارات الحياتية

عزيزتي الطالبة: اقرأي التعليمات الآتية بعناية قبل أن تبدأي الاجابة عن فقرات الاختبار:

- بهدف الاختبار إلى قياس المهارات الحياتية لديك في مقرر الفقه.
- تمت صياغة الاختبار في صورة أسئلة من (٢٠) فقرة، وفقا لنمط الاختيار من متعدد البدائل، إحداها تعبر عن الإجابة الصحيحة.
- اقرأي كل فقرة بعناية قبل الإجابة عنها، واسألي فيما ترين أنه غير واضح لك.
- تتم الإجابة في نفس ورقة الأسئلة.
- لا تتركي سؤالا دون أن تجيبي عنه.
- الاختبار لا يتعلق بدرجات المقرر، بل لأغراض البحث العلمي.
- مدة الاختبار (٤٥).

١- عندما يشكل عليك الحكم في صلاة تطوع معينة؛ فإنك تقومين بما يلي:

(أ) الصلاة دون السؤال عن حكمها. ب) البحث عن حكمها في كتب الفقه والعلوم الشرعية .

(ج) سؤال عامة الناس عن حكمها. (د) اتصرف حسب ما تمليه نفسي.

٢- دخل محمد المسجد في التاسعة صباحاً لتزويد ثلاجة المسجد بالماء ، وأراد أن يستفيد من دخوله المسجد بالصلاة فيه ، فماهي الصلوات التي تجتمع له في هذا الوقت في ركعتين :

أ. صلاة الضحى ، ،تحية المسجد ب- صلاة الوتر، صلاة الاستخارة

ج-صلاة التروايح السنة الراتبة د- سجود الشكر، سجود التلاوة

٣- طلب الأستاذ أن يؤدي أحد الطلاب كيفية صلاة الاستخارة واختار أحمد لذلك ، لكن إبراهيم طلب أن يؤدي ذلك ، فماكان من أحمد إلا أن تسامح في هذا الموقف لأخيه إبراهيم ، فما هو المبدأ الذي يعتقده أحمد في هاا الموقف:

أ- أكون علاقات صداقة مع من يختلف معي في الرأي

ب- أحترم طريقة تعبير الآخرين عن عاداتهم وتقاليدهم

ج- أتجنب الحديث عن أسراري أمام من أختلف معه بالأفكار.

د- أعمل مع الأصدقاء مع وضبط النفس والانفعالات.

٤- شهد أحمد رجلان يصليان السنه بعد الفرض ركعتين ،أحدهما سجد سجودد السهود بعد التسليم والأخر قبل التسليم ، فأخذ يحاول أن يستعرض الحالات التي تسوغ صحة سجود كل منهم

أ. من سجد بعد التسليم كان بسبب نقص ركعه ، ومن سجد قبل التسليم كان بسبب نسيان واجب

ب. من سجد قبل التسليم كان بسبب نقص ركعه ، ومن سجد بعد التسليم كان بسبب نسيان واجب

ج. من سجد بعد التسليم كان بسبب نقص واجب ، ومن سجد قبل التسليم كان بسبب الشك في نقص ركعة

د. من سجد قبل التسليم كان بسبب نقص واجب ، ومن سجد بعد التسليم كان بسبب الشك في نقص ركعة

٥- حضر عبدالله للمسجد ووجد الصف قد اكتمل ولم يجد مكاناً للصلاة فيه ، فعليه أن:

أ- يخرج يبحث عن مسجد للصلاة فيه ب- يصلي خلف الصف وحده

ج- يصلي دون جماعة المسجد د- ينتظر أحد ليدخل المسجد ليصلي معه

٦- عاتب أحمد صيقه الذي سخر من لباس المتبذل للمصلين في صلاة الاستسقاء قائلاً :

أ- أن الخروج لصلاة الاستسقاء يكون بلباس مبتذل

ب- أن هؤلاء الناس فقراء لايجب السخرية منهم

ج- أن هذا الوقت المبكر من النهار لا يستدعي التجمل في اللباس

د- أن من التواضع أن يلبس الانسان دائماً لباساً مبتذل

٧- استمع أحمد إلى أحاديث مزارعي القرية حول تضرر مزارعهم بسبب انقطاع المطر ، فاقترح عليهم أن يؤدوا ما يلي :

أ- صلاة الاستخارة ب- صلاة التطوع

ج- صلاة الوتر د- صلاة الاستسقاء

٨- أعلنت المدرسة أنها سوف تقام لديها صلاة الكسوف، فكر أحمد بعمل متميز ومفيد زملاءه في معرفة أسباب حدوث الكسوف فعمل على:

أ- إقامة محاضرة في الفسحة عن أسباب حدوث الكسوف

ب- توزيع نشرات عن أسباب حدوث الكسوف

ج- وضع شاشات على مداخل الفصول يعض فيها فيديو تعليمي عن أسباب حدوث الكسوف

د- ارسال رسالة واتس أب توضح أسباب حدوث الكسوف

٩- طلب أحمد من زملاءه ان يصلوا في مكانهم ول يذهبون للمسجد في مجلسهم ، وبداء اقناعهم بجواز ذلك ،: ترى أي الموقف التالية ترى أنه المناسب:

أ- زملاءه لم يستمعوا له و قاطعوه وذهبوا للصلاة في المسجد معاً

ب- اسمعتوا له وبينوا له وجوب صلاة الجماعة وذهبوا للمسجد معاً

ج- انتهروه ووبخوه وذهبوا للصلاة في المسجد بدونه

د- قاطعوا حديثه وأخذوا يقنعونه وذهبوا للصلاة بالمسجد بدونه

١٠- تحاور أحمد وصديقه عن موقف أحد المصلين ، والذي كان يصلي على كرسي حيث رجله مكسورة ، فماهو الرأي المناسب هنا:

أ- أكد أحمد على وجوب الصلاة بدون كرسي بحسب استطاعته

ب- رحب أحمد بالموقف وارجع صديقه لأحاديث التيسير في الإسلام

ج- اقترح أحمد ألا يصلي الرجل بالمسجد

د- اقترح أحمد أن يجمع الرجل في صلواته وأن يصلي جالساً على الأرض

١١- اتفق ثلاثة من زملاء حمد أن يخرجوا غداً في مكان مرتفع لرؤية كسوف الشمس والتصوير لتلك اللحظات ، فنصح أحمد أصدقاءه في عمل الآتي:

أ- الخروج لرؤية كسوف الشمس مع وجود النظارة الواقية

ب- البقاء بالبيت والدعاء أن يكشف الله هذه الغمة عن المسلمين

ج - أن يحرصوا على الصلاة في المسجد والدعاء حتى يكشف الله هذه الغمة عن المسلمين

د- الخروج لرؤية كسوف الشمس مع الصلاة.

١٢- ذهب عبدالله وثلاثة من زملاءه لنزهة في البر ، فأمطرت السماء بقوة ، وحان وقت صلاة الظهر، فماذا عليهم:

أ- النزول من السيارة وأداء الصلاة جماعة

ب- تأجيل الصلاة لحين الوصول للبيت وتأديتها

ج- الذهاب لأقرب مكان آمن والصلاة فيه

د- الصلاة في السيارة

١٣- اجتمع أربعة من طلاب الصف الأول المتوسط، وابتكروا طريقة للوقاية المسلمين من سماع موسيقى نغمات الجوال ، وهي :

أ- وضع صندوق عند مدخل المصلى لوضع الجوالات فيه

ب- شراء جهاز ابطال وصول الشبكات

ج - طلب من المصلين اغلاق هواتفهم قبل الدخول للصلاة

د- تفتيش الطلاب وسحب الجوالات منهم

١٤- خرج طلاب الصف الأول المتوسط للبر و حان وقت صلاة الظهر، فتقدم عبدالله وهو أسود البشرة وهو أقرءهم لكتاب الله ليكون إمام زملاءه في الصلاة ، أعترض أحد الطلاب على الموقف ، فمارأيك:

أ- عبدالله أسود البشرة ولا يجوز له أن يؤم زملاءه

ب- إمامة عبدالله جائزة لزملائه صحيحه وله أن يصلي بهم

ج- إمامة عبدالله فقط تصح للطلاب ذوي البشرة السوداء الامامة في الصلاة

د - لا تصح إلا من ذوي البشرة البيضاء

١٥- دخل أحمد الصف فوجد أربعة من زملاءه في عراك في الأيدي ، فماذا نصح أحمد أن يفعل بهذا الموقف :

أ- تتعرف على أسباب الشجار وتصالح بين الزملاء

ب- تتركهم لحين وصول مراقب الصف

ج- تذهب وتخبر إدارة المدرسة بذلك

د- تشترك معهم في العراك وتوقفهم بالقوة

١٦- رأى أحمد جارهم في الحي يحافظ على جميع الصلوات في المسجد ويلبس "قميص"، ففكر أن ينصحه، فبماذا تشير عل أحمد:

أ- أن يدعه لشأنه وليس عليه نصحه

ب- أن يبلغ عنه المسؤولين في هيئة الذوق العام

ج- أن ينصح جاره مبيناً أن الله أمر المسلمين بالتزيين عند الذهاب للصلاة

د- أن يخبر إمام المسجد لينصحه

١٧- أراد أحمد أن يذهب للصلاة مع الجماعة وسمع صافرة الإنذار ، فما عليه أن يفعل :

أ- يذهب للصلاة بالمسجد حتى وان كان هناك خطر

ب- يعود للبيت ويصلي الفرض فيه

ج- يبحث عن مسجد قريب للصلاة فيه

د- يصلي في المكان الذي توقف فيه

١٨- يحافظ أحمد على صلاة الجماعة في مسجد الحي الذي يسكن فيه، فماذا تعقد كيف تكون علاقته بالمصلين:

أ- علاقته سيئة فهو لا يعرف الكثير منهم

ب- علاقته طيبه فهو يحضر لهم الطعام كل فترة

ج- علاقته طيبة مع المصلين وتربطهم رباط الإسلام علاقته

د- سيئة لأنه يكثر النصح للمصلين

١٩- استخدماك دائماً الكلماتِ في مكانها وبشكل مستمر دون تقصير ودون مبالغة مثل:

• أشكرك. • عفوا. • من فضلك. • آسف. • أحسنت. • سعدت بمعرفتك. • كم افتقدتك.، يؤدي إلى:

أ- تكوين علاقات سلبية مع الزملاء

ب - تكوين علاقات إيجابية مع الزملاء

ج - لاتؤثر هذه الكلمات في العلاقات

د- بحسب من يقولها إن كان بيننا علاقة إيجابية قبلتها منه والعكس.

٢٠- عندما سهى عبدالله في صلاته في العصر فصلاها ثلاثاً ، نصحه أحمد أن يعيد صلاته ، فمارأيك:

أ- رأي أحمد صحيح و على عبدالله أن يعيد الصلاة

ب- رأي أحمد خطأ و على عبدالله أن يأتي بما نقص ويسجد للسهو

ج- رأي أحمد صحيح و على عبدالله أن يعيد الصلاة ويسجد للسهو

د- رأي أحمد خطأ و على عبدالله أن يبني على اليقين ويسجد للسهو

مفتاح مقياس اختبار المهارات الحياتية

رقم السؤال	مفتاح الإجابة الصحيحة لمقياس المهارات	رقم السؤال	مفتاح الإجابة الصحيحة لمقياس المهارات	رقم السؤال	مفتاح الإجابة الصحيحة لمقياس المهارات
١	ب	٨	ج	١٥	أ
٢	ب	٩	ب	١٦	ج
٣	د	١٠	ب	١٧	ب
٤	أ	١١	ج	١٨	ج
٥	ب	١٢	ج	١٩	ب
٦	أ	١٣	ب	٢٠	ب
٧	د	١٤	ب		

الملاحق

موضوعات الوحدات(١-٥)

م	الوحدة	الموضوعات
١	سجود السهو	حكم سجود السهو
		تعريف سجود السهو
		الحكمة من مشروعية سجود السهو
		أسباب سجود السهو
		صفة سجود السهو
٢	صلاة التطوع	تعريف بصلاة التطوع
		الحكمة من مشروعيتها.
		أنواع صلاة التطوع.
		فضلّ المحافظة على هذه الصلوات حكم الصلاة في أوقات النهي.
		السنن الرواتب: الوتر.
		صلاة الضحى.
		صلاة التراويح.
		صلاة الاستخارة.
		تحية المسجد.
		التطوع المطلق.
		سجود التلاوة.
		سجود الشكر.

م	الوحدة	الموضوعات
		أوقات النهي عن الصلاة، وحكم الصلاة فيها.
٣	صلاة الاستسقاء وصلاة الكسوف	تعريف الاستسقاء.
		صَوْره.
		حكم صلاة الاستسقاء.
		وقتها.
		موضعها.
		صفتها.
		سننها.
		ما يستحب عند نزول المطر.
		الكسوف والخسوف:
		تعريفهما.
		الحكمة من وقوعهما.
		حكم صالة الكسوف.
		وقتها.
		صفتها.
		ما يسن حال الكسوف
٤	صلاة الجماعة	حكم صلاة الجماعة.
		حكمة مشروعيتها.
		فضلها.

م	الوحدة	الموضوعات
		ما تدرك به الجماعة.
		ما تدرك به الركعة.
		حكم النافلة إذا أقيمت الصلاة.
		الاعذار المبيحة للتخلف عن الجمعة والجماعة.
٥	الإمامة والائتمام	الاحق بالإمامة مع الدليل.
		إمامة المحدث.
		موقف الامام والمأمومين.
		أحكام الاقتداء بالأمام.
		أحوال المأموم مع إمامه.
		المتابعة
		الموافقة
		المخالفة
		المسابقة

***

مدى وعي أولياء الأمور بتنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية

أ. عندا سند مريع المطيري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة جدة

د. منال حسن محمد إبراهيم
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة جدة

مدى وعي أولياء الأمور بتنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية

أ. عندا سند مريع المطيري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة جدة

د. منال حسن محمد إبراهيم
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة جدة

تاريخ تقديم البحث: ١٤/ ٦/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ١٥/ ٩/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث للكشف عن مدى وعي أولياء الأمور بتنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وقد طبق المنهج الوصفي المسحي من خلال إعداد مقياس وعي أولياء الأمور بتنمية التفكير الابتكاري وتكون من ثلاثة أبعاد (المعرفي- المهاري- الوجداني)، وطبق المقياس على عينة عشوائية من (١٦٣) من أولياء أمور طالبات المرحلة الثانوية بجدة، خلال الفصل الدراسي الأول من عام ٢٠٢٠-٢٠٢١، ولتحليل البيانات تم استخدام (المتوسطات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية)، ولحساب الصدق تم تطبيق معامل الارتباط لـ "بيرسون"، ولحساب الثبات تم تطبيق معامل "ألفا كرونباخ"، وقد أظهرت نتائج الدراسة مايلي: ١-وعي أولياء الأمور بتنمية البعد المعرفي للتفكير الابتكاري (مرتفع) واحتل المرتبة الثانية بنسبة بلغت (٨٠٪)، ٢-وعي أولياء الأمور عينة الدراسة في الجانب المهاري كان (مرتفع) واحتل المرتبة الأولى بنسبة (٨١٪)، ٣-الوعي لدى أفراد العينة في الجانب الوجداني احتل المرتبة الثالثة بنسبة (٧١٪). وفي ضوء النتائج أوصت الباحثتان ببناء مراكز يقوم عليها متخصصين في مجال برامج تنمية التفكير لتقديم الارشاد وعقد الندوات والدورات التي تسهم في زيادة وعي أولياء الأمور، وتصميم بيئات تفاعلية لأولياء الأمور تتيح لهم مشاركة تجاربهم حول كيفية تنمية قدرات أبنائهم، وحث مراكز الأحياء على نشر ثقافة تنمية التفكير عن طريق تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والجهات المعنية، وارشاد أولياء الأمور أبنائهم بدعم مهارات التفكير أثناء ممارسة الأنشطة الحياتية المختلفة.

الكلمات المفتاحية: الوعي -أولياء الأمور -التفكير الابتكاري

The Extent of Parents Awareness of Developing Creative Thinking among Secondary School Students in Saudi Arabia

Anda Sanad AL Mutairi
Department of Curricula and Instruction
College of Education
Jeddah University

Dr.Manal Hassan Binibrahim
Department of Curricula and Instruction
College of Education
Jeddah Universitv

Abstract:

This study aimed to examine the extent of parents' awareness of developing creative thinking among secondary school students in Saudi Arabia. To achieve this goal, researcher approach chosen survey descriptive through the preparation of a measure of parents' awareness of developing creative thinking be one of the three main dimensions (cognitive - skill – emotional). The scale was applied to a random sample of (١٦٣)parents of high school students in Jeddah during the first semester of the year ٢٠٢١-٢٠٢٠. The data analysis was used (averages, percentages, and standard deviations) to calculate the virtual honesty coefficient were applied for "Pearson" and calculate the reliability was applied "Alpha Cronbach" coefficient.

The study results showed the following: ١- Parents' awareness of developing the cognitive dimension of innovative thinking (high) and ranked second with a percentage of (٪٨٠). ٢- Parents' awareness of the study sample in the skill side was (high) and ranked second the first place with a percentage (٪٨١). ٣- The awareness of the respondents on the emotional side ranked third with (.(٪٧١

In light of the results: the researchers recommended building centers for specialists in the field of thinking development programs to provide guidance, and hold seminars and courses that contribute to increasing parents' awareness, and design interactive environments for parents that allow them to share their experiences on how to develop their children's capabilities, and urge neighborhood centers to spread a culture of development Thinking by activating societal partnership between the family and the concerned authorities, and by guiding parents of their children to support thinking skills while practicing various life activities.

key words: Awareness -Parents - Creative thinking

المقدمة

نعيش اليوم عصر العولمة الذي يتميز بسرعة التغير والتقدم الهائل في المعلومات، ويتسم بالنمو السريع في شتى مجالات الحياة، أصبح أفراده بحاجة إلى اتخاذ قرارات حاسمة في حياتهم وتعاملاتهم وفي مواجهة المشكلات، حيث يختار الفرد ما يناسب الموقف الجديد الطارئ عليه، ثم يعيد تنظيمه نحو تحقيق الهدف الذي يسعى إليه، وبتعليم التفكير لأفراده يصبحوا أكثر استعداداً لتكيف مع الحياة والمتغيرات العالمية والتعامل بفكر متقدم لمواجهة الصعوبات، ويعد أحد المكونات الأساسية في تشكيل الشخصية المعاصرة (المغازي،٢٠١٥،٢١٩).

وتسعى المؤسسات التربوية إلى مساعدة المتعلمين لتنمية قدراتهم العقلية على التخطيط والتنفيذ ومعالجة المواقف الطارئة، وإيجاد الحلول لمشكلات المجتمع الحادثة والمتوقعة بأساليب ووسائل متطورة (عبد العظيم، محمود ،٢٠١٥، ص٤٣).

فإن تعليم التفكير يساعد على رفع الكفاءة الفكرية للمتعلمين ويجعل دورهم ايجابياً وفعالاً، فهو بمثابة تزويدهم بالأدوات التي تمكنهم من التعامل بفعالية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل، ولكي تنمو عملية التفكير لابد من وجود الدوافع والحوافز المشجعة على القيام بالأعمال والدعم من المحيطين، كما لابد من إتاحة الفرصة لاستثمار ما اكتسبه المتعلمين من مهارات بالممارسة والتطبيق في وسائل مختلفة (الكيبسي، ٢٠٠٧، ص٢٥-٢٧).

وأشار (الحلاق،٢٠١٠، ص٦٧) إلى أن تحسين نوعية التفكير لدى المتعلمين والتأكيد على التفكير الابتكاري يعد مطلباً أساسياً لدى المجتمعات لجعل مخرجاتها قادرة على مواجهة تحديات الحياة، وذلك من خلال تهيئتهم بأن يكونوا قادرين على ما يمكنهم من الوصول إلى حلول ملائمة لما يعترضهم من معوقات، ويساعدهم في اتخاذ قرارات صائبة وتزويدهم بما يحتاجونه في التعامل مع مختلف مصادر المعرفة بعد تدريبهم على هذا النمط من التفكير وتنميته لديهم.

ولقد أقيمت العديد من المؤتمرات التي نادت بأهمية تبني التفكير الابتكاري، حيث دعا المؤتمر السنوي الحادي عشر للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم (٢٠١٩) المنعقد في القاهرة من (٩-١٠) أكتوبر إلى ضرورة إتاحة المجال أمام الطلبة للابتكار والإبداع لاكتشاف المفاهيم والمعارف بشكل مستقل من خلال طرح الأسئلة المناسبة التي من شأنها أن تحفز التفكير، وذلك بهدف إيجاد بيئة من التعلم الفعّال.

فإن الاهتمام بالظروف المحيطة بالمتعلمين، أسرية كانت أو مجتمعية متمثلة بطريقة التربية والرعاية والتعليم، لها تأثير على نمو قدرات التفكير والاستطلاع وحب السؤال في فترة الطفولة المبكرة وما بعدها، ويجب التأكيد على أن اكتساب المعرفة، والمهارة على استدعائها وظيفة أساسية لنمو الفرد ولا يجب التقليل من أهميتها (الطاهر،٢٠١١، ص٥٤).

وتتبنى الأسرة أحد هذه الظروف وأقواها تأثير فهي المكان الذي يطور فيه الطفل اتجاهاته وينمي أساليب تفكيره وقدراته عن طريق تفاعله مع العناصر المحيطة به كالوالدين (سرايا،٢٠٠٧،ص١٧٦).

وتساعد ثقافة و وعي الوالدين على التشجيع أو الحد من القدرة على التفكير وذلك بالمشاركة الإيجابية الفعالة في تحديد مستويات من الطموح تتناسب مع قدرات الأبناء العقلية، ومنحهم الحرية في اتخاذ القرارات الخاصة بإنتاجهم الفكري، وتهيئة الجو الملائم لهم مع تذليل العقبات والصعوبات التي تحد من تفوقهم و تقدمهم (مرزوقي، محمد، ٢٠١٨،ص٢١٥)، ولها تأثير على نمو وتطور قدرات أبنائهم خاصة إذا كان الوالدين على درجة من الوعي الذي يتحدد في اطاره الكشف عن قدرات ومهارات الأبناء، وطرق التعامل معهم والسعي نحو التزود بمختلف المعارف العلمية والتربوية ومحاولة تطبيقها والحرص على تكوين اتجاهات إيجابية نحو ذواتهم وقدراتهم وإمكانية تطويرها (عجيلات،٢٠١٥،ص٨).

مشكلة الدراسة

مما سبق تتضح أهمية تنمية التفكير الابتكاري حيث أصبح استقطاب الأفراد المبتكرين أمراً له أولويته في الحياة المعاصرة للمجتمعات من أجل تطوير العمل فيها وتحقيق مخرجات عالية، كما أصبح الاهتمام بالناشئة يشغل مساحة بارزة في الخطط التنموية والمجتمعية والتربوية (الحلاق،٢٠١٠، ص٣٨).

وفي ضوء ما أشارت إليه العديد من الأبحاث و الدراسات في توصياتها على أهمية عقد ندوات ومحاضرات لزيادة وعي الوالدين بتنمية التفكير

الابتكاري وأثره على مستقبل أبنائهم ومجتمعاتهم، وبناء برامج إرشادية للآباء تعمل على مساعدة ابنهم المبتكر بتكوين اتجاه و تحريره من القيود لتحقيق الاستقلال وتوصيل أفكاره للآخرين، و أهمية توعيتهم بالأساليب السليمة لتنمية التفكير الابتكاري و الاستفادة من الطاقات والقدرات العقلية للأبناء في المرحلة الثانوية وتوجيهها نحو الإنتاج الابتكاري من خلال الأنشطة التي تنمي وتطور الابتكار كدراسة (أحمد،٢٠١٠) ودراسة (ميسون، خويلد، قبائلي،٢٠١٧) ودراسة (بلال،٢٠١٨) ودراسة (عطية،٢٠٢٠)، وعلى الرغم من ذلك أكدت دراسة أحمدي ومصطفى وأحمدي (Ahamdi, Mustaffa & Ahamdi, ٢٠١٤) على أنه نتيجة قلة الوعي يعتقد بعض الآباء أنه لا يمكنهم تعزيز مستوى الابتكار لدى أبنائهم، الأمر الذي دعا الباحثتان لإجراء هذا البحث، وعلى ذلك يمكن تلخيص المشكلة في السؤال الرئيس التالي:

ما مدى وعي أولياء الأمور بتنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

ويتطلب هذا السؤال الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مدى وعي أولياء الأمور بتنمية البعد المعرفي للتفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟
٢. ما مدى وعي أولياء الأمور بتنمية البعد المهاري للتفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟
٣. ما مدى وعي أولياء الأمور بتنمية البعد الوجداني للتفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة

١. الكشف عن مدى وعي أولياء الأمور بتنمية البعد المعرفي للتفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.
٢. الكشف عن مدى وعي أولياء الأمور بتنمية البعد المهاري للتفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.
٣. الكشف عن مدى وعي أولياء الأمور بتنمية البعد الوجداني للتفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة

١. يأتي هذا البحث استجابة للتوصيات الواردة في الدراسات السابقة والتي أوصت بإجراء دراسات حول العلاقة بين الأسرة وتنمية التفكير للكشف عن نواحي القصور والضعف وإيجاد الحلول.
٢. يسهم هذا البحث في تشخيص واقع وعي أولياء الأمور بتنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية.
٣. يقدم هذا البحث معلومات للقائمين على إعداد برامج تنمية التفكير تمكنهم من إيجاد طرق ونشاطات تسهم من فعالية مشاركة أولياء الأمور لتنمية تفكير أبنائهم.
٤. فتح آفاق وتوجيه أنظار الباحثون التربويون لموضوعات بحثية جديدة في تنمية التفكير الابتكاري.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: مدى وعي أولياء الأمور بتنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية، وقد اقتصرت الدراسة على الأبعاد التالية: البعد المعرفي – البعد المهاري– البعد الوجداني.

الحدود البشرية: عينة عشوائية من أولياء أمور الطالبات اللاتي يدرسن بالمرحلة الثانوية في جدة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١).

مصطلحات الدراسة

الوعي Awareness

عرفه قزامل (٢٠١٣) بإنه "استدعاء الفرد خبراته السابقة للشعور بالمثيرات والأحداث والمعارف التي من شأنها إثارة السلوك الوجداني بشكل إيجابي وله ثلاث جوانب (معرفي، وجداني، سلوكي)" (ص١٧٤).

ويعرف إجرائياً بأنه: محصلة استجابات أفراد العينة الدالة على وعيها بأبعاد تنمية التفكير الابتكاري، والتي تقيس مدى إدراكها وقدرتها على تنميته لدى طالبات المرحلة الثانوية، وذلك من خلال ثلاث أبعاد (المعرفي، المهاري، الوجداني) ويستدل عليه من إجابتهم على مقياس تنمية التفكير الابتكاري.

أولياء الأمور parents

عرفه شحاته والنجار (٢٠٠٣) "شخص يقوم مقام الأب ويستجاب له على هذا الأساس، وبديل الأب هو الشخص يحل محل الأب في نفس الطفل، ويستجيب له الطفل كما لو كان أباه"(ص٣٣٩).

ويعرف إجرائياً بأنهم: الأفراد المسؤولين عن نمو أبنائهم نموا متكامل من جميع الجوانب، وعن الكشف عن القدرات الابتكارية لديهم وتطويرها.

التفكير الابتكاري Creative Thinking

عرفه الدريج(٢٠١١) بأنه" العملية التي ينتج عنها حلول أو أفكار تخرج عن الإطار المعرفي للفرد سواء بالنسبة للمعلومات التي يفكر فيها، أم للمعلومات السائدة في البيئة، وذلك بهدف ظهور الجديد من الأفكار" (ص٧٥).

ويعرف إجرائياً بأنه: قدرة الأبناء على إنتاج أفكار تخرج عن الإطار المعرفي، وذلك استجابة لمشكلة ما أو موقف مثير ومحاولة تقديم حلول أو مقترحات، ويتم تطويره وتنميته من خلال التدريب والتعلم.

***

الإطار النظري

مفهوم التفكير الابتكاري:

أنه "نوع من التفكير يتطلب توافر إمكانات ومناخ اجتماعي ونفسي يحيط بالفرد فيتيح سلوكاً ذا مواصفات خاصة" (شحاته والنجار،٢٠٠٣،ص ١٢٤)، ويضيف علي (٢٠١١،ص ٢٠٠) أنه "تفكير ينتج عنه حلول أو أفكار تخرج عن الاطار المعرفي المعلوم الذي لدينا سواء بالنسبة لمعلومات الفرد الذي يفكر، أو للمعلومات السائدة في البيئة، وذلك بظهور الجديد من الأفكار ويلزم لعملية التفكير ثلاثة عناصر أو جوانب أساسية هي:

- درجة عالية من الإحساس بالمشكلات التي قد لا تثير الكثير من الأفراد العاديين.
- درجة عالية من المرونة اللفظية والتعبيرية والفكرية.
- درجة عالية من الأصالة والجدة".

أهمية التفكير الابتكاري

أصبح التفكير الابتكاري مدخلاً رئيسياً من مدخلات عملية التقدم العلمي والتكنولوجي، واتجاهاً تربوياً حديثاً يرمي إلى مواكبة العالم المتقدم حيث يكمن دوره وأهميته فيما يأتي(عطية،٢٠١٥ ،ص٢١٣):

١. يمكن الفرد من معالجة المواقف والظروف الطارئة بأساليب متنوعة وبذلك يكون فعالاً في مجتمعه عن طريق توظيف قدرات التفكير الابتكاري في خدمة مجتمعة.

٢. يحقق مبدأ التعلم المستمر مدى الحياة، ويساعد على زيادة فاعلية معالجة المعلومات حيث العصر الذي نعيشه ضاعف مسؤولية الفرد في تحسين قدراته للتفاعل مع الخبرات الجديدة (الشريف،٢٠١٣، ص٥٠).

٣. ينمي الثقة بالنفس والاستقلالية والقدرة على الاعتماد على النفس ويمكن الفرد من بناء معرفته بنفسه.

٤. يزيد من حساسية الفرد للمشكلات ومن قدرته على إدراك مالا يدركه المحيطين في الموقف، وابتكار حلول جديدة لها، فهو يزيد من وعي المتعلمين بما يدور حولهم.

٥. يلبي معايير جودة التفكير في مخرجاته من حيث أصالتها وفعاليتها ووفرتها.

٦. ينمي قدرة الفرد على الحدس والتنبؤ لما يترتب على الأحداث أو الأشياء أو الأفعال.

٧. يحرر الفرد من التبعية والمحاكاة والرتابة في التفكير.

مكونات التفكير الابتكاري

يتفق علماء النفس أن هناك بعض المكونات التي تعد أساسية في التفكير الابتكاري من أهمها (الأشقر،٢٠١١، ص٧٩):

١. الحساسية للمشكلات: وتتمثل في قدرة الفرد على الاحساس بتفاصيل مشكلة ما أو موقف ما.

٢. الطلاقة: تمثل قدرة الفرد على الحصول على أكبر عدد من الكلمات أو الأفكار خلال مدة زمنية محددة.

٣. المرونة: تتمثل في قدرة الفرد على الوصول لعدد كبير من الاستجابات والحلول الممكنة والمتنوعة للمشكلات المختلفة.

ويضيف الكبيسي (٢٠٠٧،ص ١١٥):

١. الأصالة: القدرة على إنتاج أفكار جديدة غير مألوفة وذات ارتباط مباشر بالموقف المثير.

٢. التوسع(التفاصيل): القدرة على رؤية التفاصيل المتعلقة بالفكرة وتطويرها.

٣. التخيل: القدرة على التصور البصري والتوليف بين الصور والأفكار من زوايا مختلفة داخلية وخارجية، بحيث تنتظم في صور وأشكال ليس للفرد خبرة بها من قبل.

٤. التحويلات: القدرة على تغيير الأفكار إلى أفكار جديدة للحصول على توليفات أو اشتقاقات أو تطبيقات جديدة.

٥. الحدس: القدرة على رؤية الاستنتاجات أو العلاقات بالاعتماد على بيانات جزئية.

٦. الاحتفاظ بالاتجاه ومواصلته: القدرة على مقاومة المشتتات والاحتفاظ بالاتجاه نحو حل المشكلة الأصلية.

مراحل التفكير الابتكاري

يمر الفرد المفكر تفكير ابتكاري بمراحل عديدة تحضر في نشاطه الذهني عند معالجة الموقف أو الموضوع وهذه المراحل كما أوردها ولي، العبيدي، العبيدي (٢٠١٠،ص٨٣):

مرحلة العمل الذهني (الإعداد)

يقوم الفرد بعملية استغراق غير عادي في المشكلة بهدف التعمق فيها لإدراك أبعادها وتحديد عناصرها وهو في ذلك يختلف عن إدراك الفرد العادي للمشكلة.

مرحلة الاحتضان

يقوم الفرد بتنظيم المعلومات والبيانات المتعلقة بالمشكلة وفهمها واستيعابها بشكل مناسب بعد استبعاد العناصر غير المتعلقة بها.

مرحلة الإشراق

يقوم الفرد بإنتاج عدد من القوانين التي يتم فيها إعادة تنظيم العلاقات والأفكار الجديدة.

مرحلة التحقق

يقوم الفرد بالتحقق من الحل الذي تم اختياره للتأكد من دقته وذلك عن طريق تنفيذه ودراسة النتائج التي ترتب عليه (عطية،٢٠١٥،ص٢٢٢).

ويضيف عبد العظيم ومحمود (٢٠١٥،ص ٤٥): أن مرحلة الإعداد من المراحل المهمة، حيث تسمح للفرد أن يحصل على البيانات والمعلومات والخبرات التي تساعده في تحديد الموقف، وقد تبين أن أصحاب المستوى

المرتفع في الابتكار يخصصون وقتاً أطول لهذه المرحلة، لتحليل الموقف وفهم عناصره قبل محاولة حله على عكس أصحاب المستوى المبتدأ الذين يخصصون وقتاً أقل لهذه المرحلة.

ومرحلة الاحتضان ربما تقود الفرد دون أن ينتبه إلى رموز جديدة تسمح لنمو التمثيل الذهني، في حين أن أداء الفرد لعمل سابق يسهل الاستبصار للعمل اللاحق حتى لو كان لا يدرك الارتباط بينهما.

ومرحلة الاشراق تظهر فيها الفكرة بشكل مفاجئ ومترابط مع الأحداث التي تسبقها، أو المصاحبة لها، وتكون هذه المرحلة مسبوقة بسلسلة من الأفكار التي يتم التعامل معها في المرحلة السابقة.

في حين أن مرحلة التحقق تشبه مرحلة الإعداد من حيث الوعي بها حيث يتم فيها، تقييم الأفكار والحلول المنتجة وإعادة فحصها، والنظر في مدى تناسبها مع قوانين المنطق العقلي وإمكانية تنفيذها.

سمات البيئة الأسرية المشجعة على التفكير الابتكاري

أشار مختار (٢٠١٩، ص ١٤٨) إلى أن الأسرة تلعب دوراً حيوياً في تنشئة الأبناء عموماً وفي تنمية قدراتهم خصوصاً حيث تعتبر العامل الأول في التنشئة وتنمية الذكاء، ومن سمات البيئة الأسرية المشجعة على التفكير الابتكاري:

١. ممارسة الأساليب الأسرية في تنشئة الأبناء، أي البعد عن التسلط أو القسوة، والتذبذب في المعاملة والمفاضلة بين الأبناء والتدليل الزائد، والحماية المفرطة.
٢. تشجيع الاختلاف البناء، وتقبل أوجه القصور، وتوافر جو من القبول والأمان وعدم الإكراه.
٣. إتاحة الفرص للاستقلالية والاعتماد على النفس، والاتجاه الديمقراطي والإيجابي نحو الأبناء.
٤. الحرية وتضاؤل العقاب والتشجيع المستمر الذي يستخدمه الآباء مع أبنائهم.
٥. الانفتاح على التنوع في الخبرات.

ويوضح سرايا (٢٠٠٧،ص ١٧٨) مدى تأثير المعاملة الوالدية على درجة السلوك الابتكاري لدى الأبناء في الجدول التالي:

جدول (١) تأثير المعاملة الوالدية على درجة السلوك الابتكاري لدى الأبناء

المعاملة الوالدية السلبية	المعاملة الوالدية الايجابية
مشاعر الرفض والكره والحقد والحماية الزائدة للأبناء تؤدي إلى زيادة التوتر والقلق وعدم الشعور بالأمان، ولا تسمح للأبن بتحمل الغموض فيندفع في الاستجابة لموقف ما مما يؤدي إلى انخفاض درجة السلوك الابتكاري.	مشاعر القبول والحب والحنان والحرية للأبناء تؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس وزيادة الأمان النفسي، تسمح للأبن بتحمل الغموض والتروي والتركيز والتأمل عند الاستجابة لموقف ما مما يؤدي إلى ارتفاع درجة السلوك الابتكاري.

ومن الأساسيات التي على الوالدين اتباعها لتنمية التفكير الابتكاري لدى أبنائها كما ذكرها (عبد العظيم، محمود،٢٠١٥،ص٥٧):

١. يجب على الوالدين معرفة طبيعة وشخصية الأبن، فالشخصية الاجتماعية لا يمكن التعامل معها بنفس الأسلوب الذي يتناسب مع الشخصية الانطوائية، فالأولى تحتاج إلى اكتساب المزيد من القدرات والمعارف وتوجيه للسلوك لتنمية علاقاته الاجتماعية، بينما الشخصية الانطوائية تتطلب التدريج للاندماج مع البيئة المحيطة.
٢. الإيجابية في التفاعل والتعامل ترسخ لدى الأبناء الثقة بالنفس والشعور بالأهمية، وتعبير الوالدين عن حبهم يجب ألا يكون مشروطاً، لابد أن يشعر الأبن أن والديه يتقبلانه كما هو سواء كانت قدراته بسيطة أو ممتازة.
٣. قيام بعض الوالدين بالسخرية من بعض أفكار أبنائهم تجعلهم يفقدون ثقتهم بأنفسهم والاستهانة بقدراتهم، فإن من الأهمية تقدير واحترام أفكارهم واختياراتهم وتساؤلاتهم وإظهار الفضول لمعرفة ما يريدون قوله يكسبهم تقدير عالي لذواتهم يؤدي إلى تألق أفكارهم.

٤. أن يحرص الوالدين على انضمام أبنائهم في برامج تنمية التفكير حيث تعمل على اكتشاف قدراتهم، وتنميتها بشتى الوسائل الممكنة، من عقد محاضرات ودورات وورش عمل ومسابقات تنافسية وغيرها، وتوجيه الوالدين إلى مناطق القوة والضعف في قدراتهم من خلال اختبارات ومقاييس عالمية.

دور الوالدين في تنمية التفكير الابتكاري

أن للوالدين دور في إشاعة الجو المناسب للتدريب على التفكير وإثارة عملياته وتنميته ويتبلور دورهم الأساسي في التالي (الشريف،٢٠١٣،ص٥٤):

١. تدريب الأبناء على التفكير والتأمل وإحاطتهم بالمعلومات والمعارف التي تزيد من نموهم العقلي والفكري.
٢. ضرورة الإصغاء لهم عندما يتحدثون وتهيئة الجو المناسب داخل الأسرة الذي يضمن لهم حرية طرح تساؤلاتهم والإجابة عليها بما يتناسب مع مستواهم العقلي والفكري.
٣. الطلب من الأبناء الرجوع إلى مراجع وكتب ومواقع إلكترونية تدعم الآراء والأفكار التي يطرحونها.
٤. التدريب على أساليب التفكير المختلفة وتنمية التخيل والقياس والمقارنة وطرق حل المشكلات.
٥. استخدام الأنشطة اليومية لإثارة تفكيرهم وتشجيعهم على التفاعل مع الأمور التي تحيط بهم.
٦. طرح التساؤلات حول مشاعر الأبناء تجاه موضوع أو قضية معينة.

٧. حماية الأبناء من كل ما يؤثر على القدرات العقلية ومن شانه إضعافها أو تعطيلها.

في حين أشارت دراسة ميسون وخويلد وقبائلي (٢٠١٧) إلى ضرورة تكوين اتجاه إيجابي حيال التفكير الأصيل غير المألوف لدى أبنائهم وتوعيتهم بسمات وخصائص الشخصية المبتكرة، وتعريفهم بمشكلات الأبناء المبتكرين وكيفية التعامل معها والتعاون معهم لحل المشكلات وتقبل الأفكار الخيالية والغريبة وإظهار ما فيها من قيمة وتوفير الإمكانيات والخامات والأدوات اللازمة لإشباع حاجاتهم.

***

الدراسات السابقة

دراسة أحمد(٢٠١٠) التي هدفت إلى التعرف على مستويات التفكير الابتكاري وعلاقاتها بأنماط التنشئة السرية لدى طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة الجليل الأسفل في فلسطين، وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، طبق على عينة تكونت من (٣٠٧) طالب وطالبة، تم تطوير مقياس التفكير الابتكاري والذي أعده لتمييز بين ثلاث مستويات (منخفض–متوسط–مرتفع)، واستخدم مقياس الحسن لأنماط التنشئة الأسرية، وأسفرت النتائج بأنه لا توجد علاقة دالة احصائياً بين مستويات التفكير الابتكاري والتفاعل بين الثقافة وأنماط التنشئة الأسرية للأب، و توجد علاقة دالة احصائياً بين مستويات التفكير الابتكاري والتفاعل بين الثقافة وأنماط التنشئة الأسرية للأم.

دراسة عبدالرحيم(٢٠١١) التي هدفت إلى معرفة التشجيع الوالدي بأبعاده المختلفة وعلاقتها بالدافع المعرفي والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصفين السابع والثامن بمدينة أم درمان في السودان، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٠) طالب وطالبة وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية (٨) مدارس، وطبقت الباحثة مقياس التشجيع الوالدي، ومقياس الدافع المعرفي، ومقياس التفكير الابتكاري، واسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين التشجيع الوالدي والدافع المعرفي لدى عينة الدراسة، ووجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين التشجيع الوالدي و التفكير الابتكاري لدى عينة الدراسة، واوصت الدراسة بتوجيه الآباء

والأمهات بالاهتمام بالتشجيع الوالدي مما يؤدي إلى مزيد من القدرة على التفكير الابتكاري ويؤثر في السمات الابتكارية.

دراسة تانيري (Taneri ،٢٠١٢) التي هدفت على الكشف عن آراء أولياء الأمور حول مهارات التفكير الابتكاري، وتعليم الآباء معنى التفكير الابتكاري، وإنشاء بيئات منزلية تعزز مهارات التفكير الابتكاري، تم استخدام المنهج التجريبي، طبق على عينة تكونت من (٨٠) من أولياء الأمور، (٤٠) في المجموعة التجريبية و(٤٠) في المجموعة الضابطة في مدرسة ابتدائية بأنقرة في تركيا، استخدمت الباحثة استبيان لجمع البيانات النوعية، وعمل ندوة تثقيفية لمدة (١٠) ساعات على المجموعة التجريبية، وأشارت النتائج إلى أن معظم الآباء لديهم اعتقادات خاطئة حول التفكير الابتكاري ومهاراته، والسمات البارزة للأفراد المبتكرين وفقاً لنتائج التطبيق القبلي للاستبيان، وبحسب التطبيق البعدي فقد تمت زيادة مستويات المعرفة لأولياء الأمور في المجموعة التجريبية الذين تلقوا ندوة تثقيف، بينما ظلت مستويات المعرفة لدى آباء المجموعة الضابطة كما هي.

دراسة أحمدي ومصطفى وأحمدي (Mustaffa&Ahamdi،٢٠١٤، Ahamdi) التي هدفت لتحقق من تأثير معوقات تعزيز الابتكار التي يطبقها الآباء على مستوى ابتكار الأطفال، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار (٦٣) من (٧٥) طلاب الدراسات العليا الذين يدرسون في الجامعة التكنولوجية الماليزية ولديهم أطفال، تم تقييم ذكاء الأطفال باستخدام اختبار (Raven)، وتقييم ابتكار الأطفال باستخدام اختبار تورانس (Torrance)،

وتوزيع استبيان حول معوقات تعزيز الابتكار على الآباء الذين لديهم أطفال بنفس مستوى الذكاء ومقارنة نتيجة الاستبيان بنتائج اختبار تورانس (Torrance)، وأشارت النتائج إلى أن الآباء الذين يجتنبون معوقات تعزيز الابتكار لديهم أطفال يتمتعون بمستويات عالية، بينما الآباء الذين يطبقون معوقات تعزيز الابتكار لديهم أطفال بمستويات منخفضة في اختبار التفكير الابتكاري.

دراسة ميسون وخويلد وقبائلي (٢٠١٧) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين بعض المتغيرات الأسرية والقدرة على التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بالجزائر، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، تكونت عينة الدراسة من (٢٢٩) طالب وطالبة تم تطبيق مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وتطبيق قائمة السمات الابتكارية، وأسفرت النتائج إلى أن القدرة على التفكير الابتكاري تختلف باختلاف حجم الأسرة ومستواها الاقتصادي والاجتماعي، بينما لا توجد فروق دالة احصائياً في القدرة على التفكير الابتكاري لدى عينة الدراسة باختلاف المستوى الثقافي للأسرة.

دراسة بلال (٢٠١٨) هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء والقدرة على التفكير الابتكاري لطلاب المرحلة الثانوية في السودان، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من طلاب وطالبات الصف الثاني ثانوي بلغ عددهم (١٢٠) طالب وطالبة، تم استخدام اختبار القدرة الابتكاري واختبار الذكاء العالي، ومقياس المعاملة الوالدية، وأشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات

دلالة إحصائية بين البنين والبنات في أساليب المعاملة الوالدية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأصالة والطلاقة والقدرة الكلية على التفكير لصالح البنات، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة بين البنين والبنات، وأوصت الدراسة بأن على العاملين في مجال التربية توجيه الآباء وتعريفهم بأساليب التربية العلمية التي تنعكس آثارها الإيجابية على نتيجة قدرات الأبناء في التفكير الابتكاري.

دراسة عطية (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين التفكير وجودة الحياة لدى الطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وكذلك التعرف على إمكانية التنبؤ بمستوى درجات الطلاب المتفوقين دراسياً و العاديين في مقياس جودة الحياة من خلال التعرف على درجاتهم في التفكير الابتكاري، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (١٠٠) طالب من الطلاب المتفوقين دراسياً و(١٠٠) طالب من الطلاب العاديين، تم تطبيق اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري واختبار جودة الحياة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ي التفكير الابتكاري وجودة الحياة لصالح الطلاب المتفوقين دراسياً، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد التفكير الابتكاري والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة لدى جميع أفراد العينة، كما أسفرت النتائج على إمكانية التنبؤ بمستوى درجات الطلاب العاديين و المتفوقين دراسياً في جودة الحياة من خلال التعرف على درجاتهم في التفكير الابتكاري.

التعليق على الدراسات السابقة

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة حول أهمية التنشئة الأسرية والتشجيع الوالدي وأساليب المعاملة الوالدية وتأثير معوقات تعزيز الابتكار على تنمية التفكير الابتكاري.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة أحمدي ومصطفى وأحمدي (Mustaffa&Ahamdi،٢٠١٤، Ahamdi)، ودراسة ميسون وخويلد وقبائلي (٢٠١٧) في استخدام المنهج الوصفي المسحي، واختلف مع دراسة أحمد(٢٠١٠)، ودراسة عبدالرحيم (٢٠١١)، ودراسة عطيه (٢٠٢٠) في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، ودراسة بلال (٢٠١٨) في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ودراسة تانيري (٢٠١٢، Taneri) في استخدام المنهج التجريبي.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة تانيري (٢٠١٢، Taneri)، و دراسة أحمدي ومصطفى وأحمدي (Mustaffa&Ahamdi،٢٠١٤، Ahamdi) في التطبيق على أولياء الأمور، واختلفت مع دراسة أحمد(٢٠١٠)، ودراسة عبدالرحيم(٢٠١١) في التطبيق على المرحلة المتوسطة، ودراسة ميسون وخويلد وقبائلي(٢٠١٧) ودراسة بلال(٢٠١٨)، ودراسة عطيه(٢٠٢٠) في التطبيق على المرحلة الثانوية.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة أحمد(٢٠١٠)، ودراسة عبدالرحيم(٢٠١١)، ودراسة أحمدي ومصطفى وأحمدي (Mustaffa&Ahamdi،٢٠١٤، Ahamdi)، ودراسة ميسون وخويلد

وقبائلي(٢٠١٧)، ودراسة بلال(٢٠١٨) في استخدام المقياس لجمع البيانات، واختلفت مع دراسة تانيري (٢٠١٢، Taneri)في تقديم ندوة تثقيفية، ودراسة عطيه(٢٠٢٠) في استخدام الاختبارات.

الاستفادة من الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة التي أجريت في مجال التربية والمرتبطة بتنمية التفكير الابتكاري لدى الأبناء استفادت الباحثتان في توجيه الدراسة الحالية بالاطلاع على الأدبيات وإثراء الإطار النظري، وفي بناء أداة الدراسة، ومعرفة الأساليب الإحصائية المناسبة، ولعل ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة هو الكشف عن مدى وعي أولياء الأمور بتنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

***

منهج الدراسة

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي الذي يهدف إلى دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي، أو وصفها وصفاً دقيقا، أو التعبير عنها تعبيراً كيفياً أو كميا، أو الوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم الواقع وتطويره (شحاته، النجار،٢٠٠٣، ص٣٠١).

وقد اختارت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي لكونه أكثر مناهج البحث العلمي ملائمة لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها، وحتى يمكن الوصول إلى إجابات تسهم في وصف وتحليل نتائج استجابات افراد العينة بهدف الكشف عن مدى وعي أولياء الأمور بتنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

مجتمع الدراسة

جميع أولياء أمور الطالبات اللاتي يدرسن بالمرحلة الثانوية في جدة.

عينة الدراسة

عينة عشوائية بلغ عددها (١٦٣) من أولياء أمور الطالبات اللاتي يدرسن بالمرحلة الثانوية في جدة.

أداة الدراسة

تمثلت في مقياس وعي أولياء الأمور بتنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية (من إعداد الباحثتان)، وتكون المقياس من ثلاث أبعاد رئيسية، وتضمن كل بعد بنود فرعية: البعد المعرفي (١٥) عبارة، والبعد المهاري (١٤) عبارة، والبعد الوجداني (١٤) عبارة وبذلك يكون مجموع

عبارات المقياس (٤٣) عبارة، وتنوعت عبارات المقياس بين موجبة وسالبة، وتم تطبيق مقياس ليكارت الثلاثي: (أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق).

إجراءات الدراسة

سارت الباحثتان وفق الإجراءات التالية:

١. الاطلاع على الأدبيات ومسح البحوث والدراسات للاستفادة منها في تحديد أبعاد المقياس وصياغة عباراته.

٢. تحديد أبعاد مقياس وعي أولياء الأمور بتنمية التفكير الابتكاري لتحقيق أهداف الدراسة.

٣. اختيار عينة الدراسة والمتمثلة في أولياء أمور طالبات المرحلة الثانوية.

٤. إعداد أداة الدراسة المتمثلة في مقياس وعي أولياء الأمور بتنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية في صورته الأولية.

٥. التحقق من صدق وثبات المقياس:

أ- الصدق الظاهري: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين لأخذ رأيهم في ملاءمة العبارات، وسلامة الصياغة، ووضوح العبارات، وكفاية العبارات لكل بعد وقد تم الأخذ بالملاحظات التي أبداها المحكمون.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه لعينة استطلاعية لعدد (٣٠) من أولياء الأمور كما توضح نتائجها الجدول التالي:

جدول رقم (٢) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه

البعد المعرفي		البعد المهاري		البعد الوجداني	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٧٢٥**	١	٠,٤٥٢**	١	٠,٦١٧**
٢	٠,٦٦٢**	٢	٠,٧٢٨**	٢	٠,٨٥٣**
٣	٠,٧٧٨**	٣	٠,٦٦٠**	٣	٠,٨٧٢**
٤	٠,٧٢٧**	٤	٠,٥٣٧**	٤	٠,٨٥١**
٥	٠,٦٤٨**	٥	٠,٥٥٠**	٥	٠,٨٦٢**
٦	٠,٨٣٢**	٦	٠,٧٠٢**	٦	٠,٨٩١**
٧	٠,٧٩٨**	٧	٠,٦٨١**	٧	٠,٧٦١**
٨	٠,٨٣٢**	٨	٠,٦٣٨**	٨	٠,٨٣٥**
٩	٠,٨١٦**	٩	٠,٦٥٩**	٩	٠,٨٥٤**
١٠	٠,٦٣٨**	١٠	٠,٧٦٤**	١٠	٠,٨٦١**
١١	٠,٧١٠**	١١	٠,٧٠٥**	١١	٠,٥٢٨**
١٢	٠,٨٣٣**	١٢	٠,٨٠٣**	١٢	٠,٨٧٥**
١٣	٠,٦٤٤**	١٣	٠,٦٧١**	١٣	٠,٦٥٧**
١٤	٠,٦٩٦**	١٤	٠,٨٣٤**	١٤	٠,٨٢٧**
١٥	٠,٦٧٤**				

****وجود دلالة عند مستوى ٠,٠١**

يلاحظ من الجدول (٢) أن معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت جميعها داله إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

وقامت الباحثتان باستخراج معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس

المحور	معامل الارتباط
الوعي بتنمية البعد المعرفي للتفكير الابتكاري	٠,٨٧٠**
الوعي بتنمية البعد المهاري للتفكير الابتكاري	٠,٨٥٣**
الوعي بتنمية البعد الوجداني للتفكير الابتكاري	٠,٨٢١**

****وجود دلالة عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول (٣) السابق أن قيم معاملات الارتباط جاءت بقيم مرتفعة حيث تراوحت بين (٠,٨٢١– ٠,٨٧٠)، وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود درجة عالية من الصدق البنائي للمقياس.

ت- ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس استخدمت الباحثتان معادلة ألفا كرونباخ لعينة استطلاعية لعدد (٣٠) من أولياء الأمور. ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة.

جدول رقم (٤) معاملات ثبات أداة الدراسة

المحور	عدد العبارات	معامل الفاكرونباخ
الوعي بتنمية البعد المعرفي للتفكير الابتكاري	١٥	٠,٨١٤
الوعي بتنمية البعد المهاري للتفكير الابتكاري	١٤	٠,٨٢٩
الوعي بتنمية البعد الوجداني للتفكير الابتكاري	١٤	٠,٨٠٧
المقياس ككل	٤٣	٠,٨٥١

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات الثبات لمحاور الدراسة جاءت بقيم عالية حيث تراوحت بين (٠,٨٠٧-٠,٨٢٩) وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٨٥١).

وبذلك يكون المقياس جاهز في صورته النهائية شمل (٤٣) بند موزعة على ثلاث أبعاد (معرفي، مهاري، وجداني) (ملحق ١)

إجراءات تطبيق المقياس

بعد أن أصبح المقياس في صورته النهائية، تم تطبيقه وفق الخطوات التالية:

١. كتابة المقياس في صورته النهائية في تطبيقات Google Drive.
٢. نشر المقياس الكترونياً على أولياء أمور طالبات المرحلة الثانوية، ومن ثم تفريغ البيانات من خلال برنامج (SPSS).
٣. تحليل البيانات احصائياً.
٤. تحليل النتائج وتفسيرها.
٥. تقديم عدد من التوصيات والمقترحات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بالإضافة إلى ما سبق استخدامه لتقنين أداة الدراسة مثل معامل الارتباط لـ "بيرسون" (Person Product-moment correlation)، ومعامل "ألفا كرونباخ" (Cronbach Alpha)، فإنه تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

المتوسطات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية.

معيار الحكم على درجة الاستجابة:

معادلة المدى لحساب درجة الوعي حيث تم حساب القيم (الأوزان) كما في الجدول التالي:

جدول (٥) الوزن النسبي لدرجات الوعي

درجة الوعي	الوزن
لا أوافق	١
أوافق إلى حد ما	٢
أوافق	٣

ثم يتم تحديد الاتجاه لمقياس ليكارت الثلاثي كما في الجدول التالي:

جدول (٦) المتوسط المرجح لدرجات الوعي

المتوسط المرجح	درجة الوعي
من ١ إلى ١,٦٦	منخفضة
من ١,٦٧ إلى ٢,٣٣	متوسطة
من ٢,٣٤ إلى ٣,٠٠	عالية

***

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما مدى وعي أولياء الأمور بتنمية التفكير الابتكاري لطالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما مدى وعي أولياء الأمور بتنمية البعد المعرفي للتفكير الابتكاري لطالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

شمل هذا البعد (١٥) عبارة لتحديد وعي أولياء الأمور بتنمية البعد المعرفي للتفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات وعي أولياء الأمور بتنمية البعد المعرفي للتفكير الابتكاري مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
٤	أساعد ابنتي على تقديم أفكار واعمال فريدة من نوعها	٢,٨٢	٩١٪	٠,٣٩٩	مرتفعة	١
٣	أحرص على الإجابة عن تساؤلات ابنتي دون التقليل من أهميتها	٢,٨٢	٩١٪	٠,٤١٩	مرتفعة	٢
٦	أعطي ابنتي الوقت الكافي لتعبر عن ذاتها من خلال الأفكار التي تطرحها	٢,٨٠	٩٠٪	٠,٤١٤	مرتفعة	٣
١	أرشد ابنتي باستمرار للحصول على المعرفة من مصادر متعددة	٢,٧٩	٩٠٪	٠,٤٣٧	مرتفعة	٤
٧	أحرص على مساعدة ابنتي في جعل أفكارها واقعية	٢,٧٩	٩٠٪	٠,٤٢٢	مرتفعة	٥
٨	أفتح المجال لمناقشة الأفكار التي تطرحها ابنتي	٢,٧٧	٨٩٪	٠,٤٤٩	مرتفعة	٦

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
٢	أتيح الفرص الكافية لتمارس ابنتي الأنشطة التي ترغبها	٢,٧٦	٨٨٪	٠,٤٥٦	مرتفعة	٧
١٣	أساعد ابنتي في اتباع الأساليب لتقييم أفكارها وتجاربها	٢,٧٤	٨٧٪	٠,٤٨٢	مرتفعة	٨
١١	أُحث ابنتي على عدم التقليد ومحاكاة الآخرين	٢,٧٣	٨٧٪	٠,٥١٠	مرتفعة	٩
١٥	أحرص على تصفح المواقع التربوية باستمرار لمساعدة ابنتي	٢,٦٦	٨٣٪	٠,٥١٤	مرتفعة	١٠
١٠	أجتهد في إشباع حاجات ابنتي وميولها	٢,٦١	٨٠٪	٠,٥٨٢	مرتفعة	١١
١٤	أؤكد لابنتي ضرورة تقبل نموذج او رأي معين	٢,٤٤	٧٢٪	٠,٧٧٩	مرتفعة	١٢
٥	لا أبالي أن استخدمت ابنتي طرق غير مألوفة عند إنجاز عمل ما	٢,١٣	٥٦٪	٠,٧٧١	متوسطة	١٣
٩	أجهل الطرق اللازمة لمساعدة ابنتي في تغيير نمط تفكيرها	٢,٠٩	٥٤٪	٠,٨٢٧	متوسطة	١٤
١٢	أبعد ابنتي عن إنجاز الأعمال والمهام التي فيها تحدٍ لقدراتها وميولها	١,٩٨	٤٩٪	٠,٨٦٧	متوسطة	١٥
الوعي بتنمية البعد المعرفي للتفكير الابتكاري ككل		٢,٥٩	٨٠٪	٠,٢٢٨	مرتفعة	

من خلال الجدول رقم (٧) الموضح أعلاه حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للبعد الأول (٢,٥٩ من ٣) وبوزن نسبي (٨٠%) يؤكد أن وعي أولياء الأمور بتنمية البعد المعرفي للتفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية جاء بدرجة مرتفعة.

كما يتضح من النتائج أن هناك تفاوتا في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات وعي أولياء الأمور بتنمية البعد المعرفي للتفكير الابتكاري حيث تراوحت المتوسطات ما بين (١,٩٨ إلى ٢,٨٢ من ٣) وهي متوسطات تقع ضمن الفئتين الثانية والثالثة من فئات مقياس ليكارت الثلاثي وتشير إلى درجة الاستجابة (متوسطة، مرتفعة) على التوالي.

يتضح من الجدول ما يلي:

جاءت العبارة (أساعد ابنتي على تقديم أفكار واعمال فريدة من نوعها) بالمرتبة الأولى بدرجة استجابة (مرتفعة) بمتوسط حسابي (٢,٨٢) وبنسبة مئوية بلغت (٩١٪)، في حين حصلت العبارات (٣-٦-١-٧-٨-٢-١٣-١١-١٥-١٠-١٤) على التوالي بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٤٤-٢,٨٠) و بنسبة مئوية تتراوح (٧٢% -٩٠%) بدرجة استجابة (مرتفعة)، و جاءت عبارة (لا أبالي أن استخدمت ابنتي طرق غير مألوفة عند إنجاز عمل ما) بالمرتبة الثالثة عشرة بدرجة استجابة (متوسطة) بمتوسط حسابي (٢,١٣) وبنسبة مئوية بلغت (٥٦٪)، و عبارة (أجهل الطرق اللازمة لمساعدة ابنتي في تغيير نمط تفكيرها) بالمرتبة الرابعة عشرة بدرجة استجابة (متوسطة) بمتوسط حسابي (٢,٠٩) وبنسبة مئوية بلغت (٥٤٪)، وعبارة (أبعد ابنتي عن إنجاز الأعمال والمهام التي فيها تحدِ لقدراتها وميولها) بالمرتبة الخامسة عشرة بدرجة استجابة (متوسطة) بمتوسط حسابي (١,٩٨) وبنسبة مئوية بلغت (٤٩٪).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه: ما مدى وعي أولياء الأمور بتنمية البعد المهاري للتفكير الابتكاري لطالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

شمل هذا البعد (١٤) عبارة لتحديد وعي أولياء الأمور بتنمية البعد المهاري للتفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات وعي أولياء الأمور بتنمية البعد المهاري للتفكير الابتكاري مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
٧	أحرص على تنمية حب الاستطلاع لدى ابنتي	٢,٨٢	٩١٪	٠,٣٨٤	مرتفعة	١
١	أوجه ابنتي للكشف عن العلاقات التي تربط بين المعلومات المختلفة	٢,٨٠	٩٠٪	٠,٤٤٧	مرتفعة	٢
٦	أحفز ابنتي بصورة مستمرة على البحث عن أفكار وخبرات جديدة	٢,٧٧	٨٩٪	٠,٤٣٥	مرتفعة	٣
٢	أرشد ابنتي للنظر للمواضيع من زوايا مختلفة	٢,٧٥	٨٧٪	٠,٤٦٣	مرتفعة	٤
٥	أشجع ابنتي على إدراك النقص والقصور في الأشياء	٢,٧٤	٨٧٪	٠,٥٢٨	مرتفعة	٥
١٢	أسارع في تقديم الحلول المقنعة عندما تواجه ابنتي مشكلة ما	٢,٧٤	٨٧٪	٠,٤٥٣	مرتفعة	٦
١٣	أدرب ابنتي على محاولة اكتشاف ما يحيط بها	٢,٧٤	٨٧٪	٠,٤٧٩	مرتفعة	٧
١١	أهتم بجودة ونوعية الأفكار التي تطرحها ابنتي	٢,٧٣	٨٧٪	٠,٤٧٢	مرتفعة	٨
١٠	أوفر المصادر والخامات الضرورية لإنتاج وإخراج أفكار ابنتي	٢,٧١	٨٦٪	٠,٥١٨	مرتفعة	٩
٣	أعلم أهمية تقبل الأفكار المغايرة البناءة التي تفكر بها ابنتي	٢,٦٩	٨٤٪	٠,٥٠٣	مرتفعة	١٠
٨	أقدم المثيرات التي تتيح فرص الابتكار لدى ابنتي	٢,٦٦	٨٣٪	٠,٥٠٠	مرتفعة	١١
١٤	أشجع ابنتي على استخدام الخيال قدر الإمكان	٢,٥٢	٧٦٪	٠,٦٥١	مرتفعة	١٢
٩	لا ألفت نظر ابنتي إلى تطبيق المعرفة في مواقف جديدة	٢,٠٥	٥٢٪	٠,٨٧٤	متوسطة	١٣
٤	أتجاهل بتنوع الاستجابات والأفكار التي تقدمها	١,٩٩	٥٠٪	٠,٨٣٥	متوسطة	١٤
الوعي بتنمية البعد المهاري للتفكير الابتكاري ككل		٢,٦٢	٨١٪	٠,٢٦٢	مرتفعة	

من خلال الجدول رقم (٨) الموضح أعلاه يتضح أن وعي أولياء الأمور بتنمية البعد المهاري للتفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية جاء بدرجة استجابة (مرتفعة) حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٢,٦٢ من ٣)، وبوزن نسبي (٨١%).

كما يتضح من النتائج أن هناك تفاوتا في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات وعي أولياء الأمور بتنمية البعد المهاري للتفكير الابتكاري حيث تراوحت المتوسطات ما بين (١,٩٩ إلى ٢,٨٢ من ٣) وهي متوسطات تقع ضمن الفئتين الثانية والثالثة من فئات مقياس ليكارت الثلاثي وتشير إلى درجة الاستجابة (متوسطة، مرتفعة) على التوالي.

يتضح من الجدول ما يلي:

جاءت العبارة (أحرص على تنمية حب الاستطلاع لدى ابنتي) بالمرتبة الأولى بدرجة استجابة (أوافق) بمتوسط حسابي (٢,٨٢) وبنسبة مئوية بلغت (٩١٪)، في حين جاءت العبارات (١-٦-٢-٥-١٢-١٣-١١-١٠-٣-٨-١٤) على التوالي بمتوسط حسابي بين (٢,٥٢- ٢,٨٠) ونسبة مئوية بين (٧٦%- ٩٠%) بدرجة استجابة (مرتفعة)، و شغلت عبارة (لا ألفت نظر ابنتي إلى تطبيق المعرفة في مواقف جديدة) بالمرتبة الثالثة عشرة بدرجة استجابة (متوسطة) بمتوسط حسابي (٢,٠٥) وبنسبة مئوية بلغت (٥٢٪)، وعبارة (أتجاهل بتنوع الاستجابات والأفكار التي تقدمها) بالمرتبة الرابعة عشرة-والأخيرة- بدرجة استجابة (أوافق إلى حد ما) بمتوسط حسابي (١,٩٩) وبنسبة مئوية بلغت (٥٠٪).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الثالث ونصه: ما مدى وعي أولياء الأمور بتنمية البعد الوجداني للتفكير الابتكاري لطالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

شمل هذا البعد (١٤) عبارة لتحديد وعي أولياء الأمور بتنمية البعد الوجداني للتفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات وعي أولياء الأمور بتنمية البعد الوجداني للتفكير الابتكاري مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
٧	أظهر اعجابي عند حل ابنتي مشكلة ما بطريقة ابتكارية	٢,٩٣	٩٦٪	٠,٣٠٥	مرتفعة	١
١	أرى أهمية التفكير الابتكاري في حياتنا	٢,٨٣	٩٢٪	٠,٤٦٢	مرتفعة	٢
١١	أحترم أفكار وآراء ابنتي	٢,٨٠	٩٠٪	٠,٤٤٢	مرتفعة	٣
٣	أجتهد لتوفير بيئة أسرية مشجعة على الابتكار	٢,٨٠	٩٠٪	٠,٤١٨	مرتفعة	٤
٩	أؤمن بأهمية تسجيل ابنتي في برامج تنمية التفكير	٢,٧٢	٨٦٪	٠,٤٧٥	مرتفعة	٥
١٤	أتمنى حضور لقاءات للمختصين وأولياء الأمور لتبادل الخبرات	٢,٧٢	٨٦٪	٠,٤٨٨	مرتفعة	٦
١٠	أشجع مشاركة ابنتي في المسابقات المدرسية	٢,٦٩	٨٥٪	٠,٥٢٥	مرتفعة	٧
١٢	أتجنب الانفعال والصرامة في الاستجابة لأفكار ابنتي	٢,٦٧	٨٤٪	٠,٥٤٣	مرتفعة	٨
٦	أضع معايير دقيقة للحكم على تفكير ابنتي	٢,١٥	٥٨٪	٠,٨١٣	متوسطة	٩
١٣	أفضل أن تتبع ابنتي الأساليب الروتينية في أعمالها	٢,٠٠	٥٠٪	٠,٧٦٢	متوسطة	١٠
٤	أشعر أنني لا أعرف عناصر الضعف ومعوقات الابتكار لدى ابنتي	١,٩٩	٥٠٪	٠,٨٥٠	متوسطة	١١
٨	أرى أن نتائج مقاييس التفكير غير دقيقة	١,٩٦	٤٨٪	٠,٧١٩	متوسطة	١٢
٢	أشعر بالقلق وعدم الثقة عند مساعدة ابنتي	١,٩١	٤٦٪	٠,٨٤٢	متوسطة	١٣
٥	أخجل من ابنتي عندما توجه أسئلة للآخرين لتحصل على المعرفة	١,٨٠	٤٠٪	٠,٨٧٦	متوسطة	١٤

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
الوعي بتنمية البعد الوجداني للتفكير الابتكاري ككل		٢,٤٣	٧١٪	٠,٢٩٠	مرتفعة	

من خلال الجدول رقم (٩) الموضح أعلاه يتضح ان وعي أولياء الأمور بتنمية البعد الوجداني للتفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية جاء بدرجة استجابة (مرتفعة) حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٢,٤٣ من ٣) وبنسبة مئوية (٧١%).

كما يتضح من النتائج أن هناك تفاوتا في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات وعي أولياء الأمور بتنمية البعد الوجداني للتفكير الابتكاري حيث تراوحت المتوسطات ما بين (١,٨٠ إلى٢,٩٣ من ٣) وهي متوسطات تقع ضمن الفئتين الثانية والثالثة من فئات مقياس ليكارت الثلاثي وتشير إلى درجة الاستجابة (متوسطة، مرتفعة) على التوالي.

يتضح من الجدول ما يلي:

جاءت العبارة (أظهر اعجابي عند حل ابنتي مشكلة ما بطريقة ابتكارية) بالمرتبة الأولى بدرجة استجابة (أوافق) بمتوسط حسابي (٢,٩٣) وبنسبة مئوية بلغت (٩٦٪)، واحتلت العبارات (١-١١-٣-٩-١٤-١٠-١٢) على التوالي بمتوسط حسابي بين (٢,٦٧- ٢,٨٣) ونسبة مئوية بين (٨٤%- ٩٢%) بدرجة استجابة (مرتفعة)، في حين جاءت عبارة (أضع معايير دقيقة للحكم على تفكير ابنتي) بالمرتبة التاسعة بدرجة استجابة (متوسطة) بمتوسط حسابي (٢,١٥) وبنسبة مئوية بلغت (٥٨٪)، و عبارة (أفضل أن تتبع ابنتي الأساليب الروتينية في أعمالها) بالمرتبة العاشرة بدرجة استجابة (متوسطة) بمتوسط

حسابي (٢,٠٠) وبنسبة مئوية بلغت (٥٠٪)، وعبارة (أشعر أنني لا أعرف عناصر الضعف ومعوقات الابتكار لدى ابنتي) بالمرتبة الحادية عشرة بدرجة استجابة (متوسطة) بمتوسط حسابي (١,٩٩) وبنسبة مئوية بلغت (٥٠٪)، وعبارة (أرى أن نتائج مقاييس التفكير غير دقيقة) بالمرتبة الثانية عشرة بدرجة استجابة (متوسطة) بمتوسط حسابي (١,٩٦) وبنسبة مئوية بلغت (٤٨٪)، وعبارة (أشعر بالقلق وعدم الثقة عند مساعدة ابنتي) بالمرتبة الثالثة عشرة بدرجة استجابة (متوسطة) بمتوسط حسابي (١,٩١) وبنسبة مئوية بلغت (٤٦٪)، و عبارة (أخجل من ابنتي عندما توجه أسئلة للآخرين لتحصل على المعرفة) بالمرتبة الرابعة عشرة بدرجة استجابة (متوسطة) بمتوسط حسابي (١,٨٠) وبنسبة مئوية بلغت (٤٠٪).

***

التوصيات والمقترحات

١. بناء مراكز يقوم عليها متخصصين في مجال برامج تنمية التفكير لتقديم الارشاد وعقد الندوات والدورات التي تسهم في زيادة وعي أولياء الأمور.

٢. تصميم بيئات تفاعلية لأولياء الأمور تتيح لهم مشاركة تجاربهم حول كيفية تنمية قدرات أبنائهم.

٣. حث مراكز الأحياء على نشر ثقافة تنمية التفكير عن طريق تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والجهات المعنية.

٤. ارشاد أولياء الأمور أبنائهم بدعم مهارات التفكير أثناء ممارسة الأنشطة الحياتية المختلفة.

كما خرجت الدراسة بالمقترحات التالية:

١. فاعلية برنامج مقترح للوالدين باستخدام البيئات الافتراضية في تنمية التفكير الابتكاري لأبنائهم.

٢. معوقات تنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أولياء الأمور.

٣. تصميم أنشطة منزلية تنمي التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

***

المراجع العربية

أحمد، أمجد يوسف. (٢٠١٠). مستويات التفكير الابتكاري وعلاقتها بأنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة الإعدادية في الجليل الأسفل. رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، الأردن.

الأشقر، فارس راتب. (٢٠١١). فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم. الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.

بلال، أمل بدري النور. (٢٠١٨). العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء والقدرة على التفكير الابتكاري. مجلة آداب النيلين- جامعة النيلين، مج٣، ع١، ٣٠١-٣٢٤.

الحلاق، هشام سعيد. (٢٠١٠). التفكير الإبداعي مهارات تستحق التعلم. دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب.

الدريج، محمد. (٢٠١١). معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس. الرباط: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

سرايا، عادل. (٢٠٠٧). تكنولوجيا التعليم المفرد وتنمية الابتكار. عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

شحاته، حسن، والنجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشريف، فاطمة عوض الفعر. (٢٠١٣). ١٠٠ مهارة لعبة لتنمية تفكير صغارنا. الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

الطاهر، أحمد مهدي. (٢٠١١). نظام ضمان الجودة التعليمية وتنمية قدرات التفكير الابتكاري. الأردن: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

عبد الرحيم، ابتسام محمود. (٢٠١١). التشجيع الوالدي وعلاقته بالدافع المعرفي والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصفين السابع والثامن بمرحلة الأساس بمحلية أم درمان. رسالة دكتوراة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

عبد العظيم، عبد العظيم صبري، ومحمود، حمدي أحمد. (٢٠١٥). تنمية القدرات الابتكارية والإبداعية عند القائد الصغير. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
عجيلات، عبد الباقي. (٢٠١٥). البيئة الأسرية والطفل الموهوب. جامعة زيان عاشور-مخبر المخطوطات، مج٧، ع١٩، ١٥٢-١٦٠.
عطية، خالد احمد محمود. (٢٠٢٠). التفكير الابتكاري وعلاقته بجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية من المتفوقين و غير المتفوقين. مجلس النشر العلمي-جامعة الكويت، مج٣٤، ع١٣٦، ١٠٩-١٥١.
عطية، محمد علي. (٢٠١٥). التفكير أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
علي، محمد السيد. (٢٠١١). موسوعة المصطلحات التربوية. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
قزامل، سونيا هانم. (٢٠١٣). المعجم العصري في التربية. القاهرة: عالم الكتب.
الكبيسي، عبد الواحد حميد. (٢٠٠٧). تنمية التفكير بأساليب مشوقة. عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.
المؤتمر السنوي الحادي عشر للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم (٢٠١٩، أكتوبر). تحويل التعليم في الوطن العربي من التعليم إلى التعلم لغرض الابتكار، القاهرة.
مختار، وفيق صفوت. (٢٠١٩). اكتشاف ورعاية أطفالنا الموهوبين. الجيزة: أطلس للنشر والإنتاج الإعلامي.
مرزوقي، رعد مهدي، ومحمد، نبيل رفيق. (٢٠١٨). سلسة التفكير وأنماطه (٣). لبنان: دار الكتب العلمية.
المغازي، إبراهيم محمود. (٢٠١٥). في سيكولوجية الابداع ابداع العبقرية وعبقرية الابداع. القاهرة: عالم الكتب.
ميسون، سميرة، وخويلد، أسماء، وقبائلي، رحيمة. (٢٠١٧). علاقة بعض المتغيرات الأسرية بالقدرة على التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة العلوم الإنسانية- الجزائر، مج٨، ع٢، ٢١٠-٢٢٨.

ولي، محمد جاسم، والعبيدي، باسم محمد، والعبيدي، الاء محمد. (٢٠١٠). الابداع والتفكير الابتكاري وتنميته في التربية والتعليم. الأردن: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

Ahmadi, N. T., Mustaffa, S., & Ahmadi, A. (٢٠١٤). The barriers of enhancing creativity developed by parents in developing countries. Procedia-Social and Behavioral Sciences, ١١٤(٢١), ٢٥٧-٢٦١.

Taneri, P. O. (٢٠١٢). Roles of parents in enhancing children's creative thinking skills. Journal of Human Sciences, ٩(٢), ٩١-١٠٨.

***

ملحق(١)

مقياس مدى وعي أولياء الأمور بتنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

تقوم باحثتان بإعداد دراسة بحثية في تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم بعنوان (مدى وعي أولياء الأمور بتنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية)

وتتطلب الدراسة مشاركة أولياء الأمور لقياس الوعي بتنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية، وقد تكون المقياس من ٣ أبعاد رئيسية، وتضمن كل بعد بنود فرعية: البعد المعرفي ١٥ عبارة والبعد المهاري ١٤ عبارة والبعد الوجداني ١٤ عبارة، وبذلك يكون مجموع عبارات المقياس ٤٣ عبارة.

الفئة المستهدفة: أولياء أمور طالبات المرحلة الثانوية بجدة.

أرجو من حضرتكم التكرم بتعبئة المقياس، شاكرة لكم تعاونكم.

م	العبارات	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
	البعد المعرفي			
١	أرشد ابنتي باستمرار للحصول على المعرفة من مصادر متعددة			
٢	أتيح الفرص الكافية لتمارس ابنتي الأنشطة التي ترغبها			
٣	أحرص على الإجابة عن تساؤلات ابنتي دون التقليل من			

	أهميتها			
٤	أساعد ابنتي على تقديم أفكار واعمال فريدة من نوعها			
٥	لا أبالي أن استخدمت ابنتي طرق غير مألوفة عند إنجاز عمل ما			
٦	أعطي ابنتي الوقت الكافي لتعبر عن ذاتها من خلال الأفكار التي تطرحها			
٧	أحرص على مساعدة ابنتي في جعل أفكارها واقعية			
٨	أفتح المجال لمناقشة الأفكار التي تطرحها ابنتي			
٩	أجهل الطرق اللازمة لمساعدة ابنتي في تغيير نمط تفكيرها			
١٠	أجتهد في إشباع حاجات ابنتي وميولها			
١١	أُحث ابنتي على عدم التقليد ومحاكاة الآخرين			
١٢	أبعد ابنتي عن إنجاز الأعمال والمهام التي فيها تحدِ لقدراتها وميولها			
١٣	أساعد ابنتي في اتباع الأساليب لتقييم أفكارها وتجاربها			
١٤	أؤكد لابنتي ضرورة تقبل نموذج او رأي معين			
١٥	أحرص على تصفح المواقع التربوية باستمرار لمساعدة ابنتي			
	البعد المهاري			
١٦	أوجه ابنتي للكشف عن العلاقات التي تربط بين المعلومات المختلفة			
١٧	أرشد ابنتي للنظر للمواضيع من زوايا مختلفة			
١٨	أعلم أهمية تقبل الأفكار المغايرة البناءة التي تفكر بها ابنتي			
١٩	أتجاهل تنوع الاستجابات والأفكار التي تقدمها			
٢٠	أشجع ابنتي على إدراك النقص والقصور في الأشياء			
٢١	أحفز ابنتي بصورة مستمرة على البحث عن أفكار			

	وخبرات جديدة			
٢٢	أحرص على تنمية حب الاستطلاع لدى ابنتي			
٢٣	أقدم المثيرات التي تتيح فرص الابتكار لدى ابنتي			
٢٤	لا ألفت نظر ابنتي إلى تطبيق المعرفة في مواقف جديدة			
٢٥	أوفر المصادر والخامات الضرورية لإنتاج وإخراج أفكار ابنتي			
٢٦	أهتم بجودة ونوعية الأفكار التي تطرحها ابنتي			
٢٧	أسارع في تقديم الحلول المقنعة عندما تواجه ابنتي مشكلة ما			
٢٨	أدرب ابنتي على محاولة اكتشاف ما يحيط بها			
٢٩	أشجع ابنتي على استخدام الخيال قدر الإمكان			
	البعد الوجداني			
٣٠	أرى أهمية التفكير الابتكاري في حياتنا			
٣١	أشعر بالقلق وعدم الثقة عند مساعدة ابنتي			
٣٢	أجتهد لتوفير بيئة أسرية مشجعة على الابتكار			
٣٣	أشعر أنني لا أعرف عناصر الضعف ومعوقات الابتكار لدى ابنتي			
٣٤	أخجل من ابنتي عندما توجه أسئلة للآخرين لتحصل على المعرفة			
٣٥	أضع معايير دقيقة للحكم على تفكير ابنتي			
٣٦	أظهر اعجابي عند حل ابنتي مشكلة ما بطريقة ابتكارية			
٣٧	أرى أن نتائج مقاييس التفكير غير دقيقة			
٣٨	أؤمن بأهمية تسجيل ابنتي في برامج تنمية التفكير			
٣٩	أشجع مشاركة ابنتي في المسابقات المدرسية			

٤٠	أحترم أفكار وآراء ابنتي			
٤١	أتجنب الانفعال والصرامة في الاستجابة لأفكار ابنتي			
٤٢	أفضل أن تتبع ابنتي الأساليب الروتينية في أعمالها			
٤٣	أتمنى حضور لقاءات للمختصين وأولياء الأمور لتبادل الخبرات			

***

مستوى الأداء المؤسسي لقائدات مدارس التعليم العام بمدينة أبها في ضوء معايير الأنموذج الأوربي (EFQM) لأداره الجودة من وجهة نظر المعلمات والإداريات

د. عبير محفوظ محمد آل مداوي
قسم الإدارة والإشراف التربوي
جامعة الملك خالد

مستوى الأداء المؤسسي لقائدات مدارس التعليم العام بمدينة أبها في ضوء معايير الأنموذج الأوربي (EFQM) لأداره الجودة من وجهة نظر المعلمات والإداريات

د. عبير محفوظ محمد آل مداوي

قسم الإدارة والأشراف التربوي
جامعة الملك خالد

تاريخ تقديم البحث: ١٨/ ٧/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ١٥/ ٩/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية معرفة مستوى تقدير قائدات مدارس التعليم العام للأداء المؤسسي في ضوء معايير الأنموذج الأوربي EFQM لأداره الجودة من وجهة نظر المعلمات والإداريات بالمدرسة، ومعرفة الفروق في متوسطات مستوى التقدير وفقاً لمتغيرات: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي ، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (٥٢٣) من المعلمات والموظفات الإداريات بمدارس التعليم العام بمدينة أبها للعام الدراسي ١٤٤٢/ ٢٠٢١، وجمعت البيانات بواسطة استبيان تضمن (٤٥) مؤشراً توزعت بين(٦) معايير للأداء المؤسسي: القيادة والإدارة، التخطيط المؤسسي، الموارد البشرية، الموارد المادية والمالية، العمليات والإجراءات، الخدمات المقدمة للمجتمع، وأظهرت النتائج: بأن حصل معيار(الموارد البشرية، والموارد المادية والمالية) على درجات متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة بسبب القصور في اطلاع المعلمات والإداريات على نتائج تقييم الأداء وأتباع نظام عادل في الترقيات، وقلة امتلاك أغلب المدارس للتجهيزات المدرسية الكافية، وحصل معيار(العمليات والإجراءات) على درجات عالية بسبب الاهتمام بمعالجة مشكلات ازدواجية المهام، وحصل معيار(الخدمات المقدمة للمجتمع) على درجات ضعيفة وتتطلب الاهتمام بنشر الأنشطة وإنجازات المدرسة وتوثيق الشراكات المجتمعية، وعدم وجود فروق لأجمالي محاور الأنموذج الأوربي (EFQM) لأداره الجودة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، ووجود فروق لدى أفراد العينة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح (١٠) سنوات للخبرة الأكبر. وأوصت الدراسة ببناء جسور الثقة المتبادلة مع منسوبي المدرسة، وتطوير آليات التواصل الاجتماعي، وأنظمة تقييم الأداء المتبعة في المدرسة واطلاعهم على مستوى أدائهم بشكل دوري، ومتابعة توفير الميزانيات والموارد اللازمة لعمليات التطوير المدرسي.

الكلمات المفتاحية: الأداء المؤسسي، المعايير، قائدات مدارس التعليم العام، الأنموذج الأوربي EFQM.

The Level of Institutional Performance of Public Education Schools Headmistress in Abha in light of European Model Standards (EFQM) for Quality Management According to the Teachers and Administrators' Perspective

Dr. Abeer Mahfouz Mohammed Al-Medawi
Management and Planning
King Khalid University

Abstract:

The study aims to know the assessment level of public education headmistress for institutional performance in light of European model standards (EFQM) for quality management according to the teachers and administrators' perspective and to know the differences in the level averages of assessment according to the variables of qualification, experience years and running. It relied on the descriptive-analytical method. The sample consisted of (٥٢٣) female teachers and administrative employees in public education schools in Abha for the year ٢٠٢١/١٤٤٢. The data were collected through a questionnaire containing (٤٥) indicators distributed among (٦) criteria of institutional performance: Leadership and management, institutional planning, human resources, material and financial resources, processes and procedures, and community services. The results showed that the criteria of:(the human resources and material and financial resources) obtained intermediate grades from the samples' members perspective due to the shortage in showing them performance assessment results and following an unfair promotion system and deficiency of enough schools equipment in most schools. The (processes and procedures) criterion obtained high grades because of paying attention to addressing tasks duplication problems. The (community services) criterion obtained low grades and requires paying attention to spreading the activities, the school's achievements, and documenting community partnerships. There are no differences for the total axes of the European model (EFQM) for the quality management according to the qualification variable and rank . There are differences among sample individuals according to the variable of experience years in favor of (١٠) years of experience and more. The study recommended building mutual trust bridges among school staff; developing social media mechanisms and performance assessment systems followed in the school and letting them know their performance level periodically, and following providing budgets and the necessary resources for school development processes.

key words: Institutional performance, standards, public education schools, headmistress, European model (EFQM).

مقدمة الدراسة:

يشهد العالم منذ مطلع القرن الحادي والعشرين تغيراً حضارياً هائل شمل جميع مجالات الحياة، حيث يظهر كل يوم معطيات جديدة تحتاج الى فكر وخبرات متميزة، ومهارات ذات جودة عالية لكي تتعامل مع هذه المعطيات بنجاح، وهذا يتطلب قيادات تسعى على أحداث التغيير باستمرار لتحقيق الأهداف، وتمثل الإدارة الحديثة ركناً أساسياً في مجالات الإنتاج في أي مؤسسة، وتؤدي دوراً حيوياً لتوجيه تلك المؤسسات على اختلاف مجالاتها وتخصصاتها لما تحدثه من جودة الأداء والتميز فيه، والارتقاء بمستوى خدماتها.

وتعد أدارة المؤسسات التعليمية من أهم الأنشطة الإنسانية في المجتمعات على اختلاف مراحل تطورها، لأنها تؤثر تأثيراً مباشراً في حياة الشعوب والأمم اجتماعيا واقتصاديا وسياسياً، مما تطلب سعياً جاداً من المسؤولين عن العمل المؤسسي في البحث عن سبل تطوير أدائهم من خلال تطبيق نظريات الإدارة التربوية التي تعزز مكانة المؤسسات التعليمية وتسعى للرقي بها والتغلب على جميع التحديات التي تعترضها (الدجني،٢٠١١ :٣)، لذلك الاهتمام بالتعليم من أهم مؤشرات تقدم أي دولة حيث تزايد الاهتمام بتطبيق المعايير الدولية في مجال التربية والتعليم بالمدارس والمعاهد في الآونة الأخيرة باعتبار التعليم يمثل حجر الأساس للتطور والنمو الاقتصادي والحضاري لأي دولة، ولم يعد تحقيق الأهداف في مستوياتها الدنيا الغاية التي تقف عنها جهود الأفراد والمؤسسات، وإنما أصبح الوصول لدرجة عالية من التميز في أتقان العمل وارتفاع مستويات الأداء هو ما تسعى ألية المجتمعات والدول، وحتى

تلحق المدارس بركب التجديد فقد أنتقل مصطلح الجودة في مجال الصناعة لمجال التعليم، ويرجع ذلك لعدة عوامل منها أن التعليم يعتبر من أهم أحداث التغيير في المجتمع وتنمية الموارد البشرية(الغامدي٢٠١٥: ٧٦٠).

ويسعى نموذج المؤسسة الأوروبية لأداره الجودة(EFQM) كواحد من وسائل التميز المعتمدة عالميا للارتقاء بمستوى أداء المؤسسات وتمكينها من تقييم نفسها بنفسها(التقييم الذاتي)، ومواكبة التطورات المتلاحقة، ومن ثم تعزيز قدرتها على تطبيق المفاهيم الإدارية المعاصرة، وتطبيق معايير الجوائز الدولية للتميز سعيا للتفوق والأبداع ودخول سوق المنافسة الدولية وتحقيق الريادة، وتعميم مبادئ ضمان الجودة في كل أركان المؤسسة بما يحقق رضا المستفيدين ويعمل على تنمية مواردها البشرية ويؤصل روح الأبداع لديهم (الألفي،٢٠١٦: ١٦)، وأوضح مورا زادة(Moradzadadeh, ٢٠١٥, p٣) بأن نموذج أدارة التميز الإداري أحد الأطر المهمة لتقسيم جودة المؤسسات وتعزيز قدراتها التنافسية، وتقييم الوضع المهني للموظفين، ودرجة تقدمهم وتقديم الأنموذج وسيلة لدعم رؤية المؤسسة واستراتيجيتها واستثمار موارها البشرية والمادية بطريقة إيجابية وتحسين خططها. وانطلاقا من أهمية المؤسسات التعليمية ودورها الكبير في رقي المجتمعات، وحرص المسؤولين على دراسة كل الطرق والأساليب والوسائل التي من شأنها أن تحقق جودة الأداء المؤسسي الذي أصبح المحطة المتقدمة في منظومة الجودة الشاملة، حيث يحقق للمؤسسة ميزة تنافسية تسعى من خلالها للتقييم الدوري لأدائها وتتعرف على جوانب القوة لتعزيزها، وجوانب الضعف لعلاجها، وقد أكدت العديد من الدراسات

الحديثة على أهمية تطوير أداء المؤسسات التعليمية كدراسة(المشرف، والجارودي، ٢٠١٦) التي أكدت أهمية متطلبات تطبيق أدارة التميز في المدارس، ودراسة(آل مزروع، ٢٠١٠) التي صممت نموذجاً للتميز المؤسسي، ودراسة(أبو عبده، ٢٠١١) التي حرصت على أهمية تطبيق معايير الجودة في المدارس، ودراسة(عبدالرؤوف، ومحمد، ٢٠١٠) التي صممت نموذجاً للتميز المؤسسي.

ومما سبق يتضح أن مفاهيم وأساليب وتقنيات وأدوات الأداء المؤسسي لا غني عنها لأي مؤسسة عصرية تريد أن تحرز نجاحاً مستداماً تمكنها من تحقيق أهدافها واحراز نتائج ترضي جميع الجهات ذات الصلة بنشاطها ويمكّن المؤسسات من زيادة قدراتها وادارة وتنمية مواردها البشرية وتطوير عملياتها وقياس ومراجعة أدائها بصورة متكاملة عبر سلسلة من الأنشطة المترابطة، كما أن تحقيق مستوى عال من الجودة في الأداء المؤسسي لدى قائدات المدارس لتوجيه السياسات والاستراتيجيات واستثمار الموارد البشرية وأداره العمليات وتقديم الخدمات المتنوعة للمستفيدين داخل وخارج بيئة العمل بنجاح يتطلب تطبيق معايير أساسية لتنمية أداء المدارس التعليمية وتميزها بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

نظراً لأهمية المؤسسات التعليمية في بناء أجيال توائم مستجدات المجتمع الحديثة بتطور وتنمية مستمرة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وحاجتها الملحة لأساليب وطرق جديدة من أجل أحداث التغيير والتطور

المرجو، وأكدت ذلك العديد من الدراسات منها دراسة(السلمي،٢٠٠٢) التي وضحت أن امتلاك مقومات أدارة التميز وتفعيلها هو السبيل لبقاء المؤسسات واستمرارها في عالم اليوم القائم على الحركة السريعة والتطوير المستمر، كما أشار(الخفاجي،٢٠٠٩) لأهمية ممارسة تطبيق معايير التميز الإداري للكفايات الإدارية المتضمنة: التخطيط ، التنسيق، القيادة ، الإشراف، الاتصال، النمو المهني، التقويم في إدارة مدارس رياض الأطفال بمكة المكرمة، وأوصت بتفعيل ممارسات معايير التميز الإداري للكفايات الإدارية، وتعزيز ممارسات عملية القيادة لتطوير ودعم البيئة الإدارية، وبينت دراسة (الغامدي،٢٠١٢ : ١٠) أن من المؤشرات التي تؤكد حاجة الميدان التربوي والتعليمي لثقافة الجودة التعليمية هو الحاجة لتطوير الأداء، وتلافي الأخطاء الشائعة في التعليم حتى لا ينعكس بالتالي على مخرجات التعليم بشكل سلبي يؤدي الى ضعف المؤسسة التعليمية ككل، وأشارت دراسة (الزائري،٢٠١٤: ٦٧) أن الوعي بثقافة الجودة التعليمية بين مؤسسات التعليم الثانوي متدن، وأن على المؤسسة التعليمية أن تعمل على نشر هذه الثقافة من خلال إعطاء تفاصيل لكيفية الوصول أليها عن طريق دليل الاعتماد يتم أرساله لجميع مؤسسات التعليم الثانوي كما في المملكة المتحدة.

ولأن القيادات الإدارية في المدارس تلعب دوراً هاماً وأساسياً في وضع الخطة وصياغة الأهداف وتحقق غايات وآمال المدرسة وتفعيل عناصرها وقدراتها الذاتية، وتعمل على ترابطها مع المجتمع المحلي، لذا فأن وجود القيادات المدرسية ذات القدرات والمهارات والخبرات الواسعة والمتطورة تعتبر

من أبرز مقومات وآليات أدارة المؤسسات التعليمية، ومن هنا فأن مشكلة الدراسة تتبلور في التعرف على مستوى تقدير منسوبات المدرسة من معلمات، إداريات للأداء المؤسسي لقائدات مدارس التعليم العام بمدينة أبها في ضوء معايير الأنموذج الأوربي EFQM لأداره الجودة.

أسئلة الدراسة:

س١- ما مستوى تقدير منسوبات المدرسة (معلمات، إداريات) للأداء المؤسسي لقائدات مدارس التعليم العام بمدينة أبها في ضوء معايير الأنموذج الأوربي EFQM لأداره الجودة في المجالات التالية: القيادة والإدارة، التخطيط المؤسسي، الموارد البشرية، الموارد المادية والمالية، العمليات والإجراءات، الخدمات المقدمة للمجتمع؟

س٢- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تقديرات منسوبات المدرسة (معلمات، وإداريات) للأداء المؤسسي لقائدات مدارس التعليم العام بمدينة أبها في ضوء معايير الأنموذج الأوربي EFQM لأداره الجودة وتعزى لمتغيرات: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي)؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف على مستوى تقدير منسوبات المدرسة (معلمات، إداريات) للأداء المؤسسي لقائدات مدارس التعليم العام بمدينة أبها في ضوء معايير الأنموذج الأوربي EFQM لأداره الجودة في المجالات التالية: القيادة والإدارة، التخطيط المؤسسي، الموارد البشرية، الموارد المادية والمالية، العمليات والإجراءات، الخدمات المقدمة للمجتمع.

٢- الكشف عن الفروق بين متوسط تقديرات منسوبات المدرسة (معلمات، وإداريات) للأداء المؤسسي لقائدات مدارس التعليم العام بمدينة أبها في ضوء معايير الأنموذج الأوربي EFQM لأداره الجودة وتعزى لمتغيرات: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي).

٣- التقدم بتوصيات لتطوير الأداء المؤسسي لقائدات مدارس التعليم العام بمدينة أبها في ضوء معايير الأنموذج الأوربي EFQM لأداره الجودة.

أهمية الدراسة:

١- تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال الموضوع المنطلق بفلسفة الأداء المؤسسي، ومدى تقدير قائدات مدارس التعليم العام لتطبيقه في قطاع التعليم باعتباره نظاماً يسعى لتحقيق التنمية والإصلاح الإداري بصورة مستمرة حيث دعت الكثير من الدراسات والندوات لتطبيق معايير الأنموذج الأوربي EFQM لتكون أساساً لإصدار الحكم على واقع العملية التعليمية والإدارية في مدارس التعليم العام.

٢- يمكن أن تفيد الباحثين والدارسين في أجراء أبحاث جديدة بالاطلاع على نتائج هذه الدراسة وما قد تصل ألية من نتائج وتوصيات وإمكانية أجراء أبحاث مشابهة على عينات أخرى في مجالات أو موضوعات تربوية متعددة.

٣- مساعدة المسؤولين والقائمين على الأداء المؤسسي لتحسين ممارساتهم وتطوير أدائهم بما يتوافق مع معايير الأنموذج الأوربي لأداره الجودة وتحقيق معاييره بجودة وتميز وفاعلية.

٤- أستناد الدراسة الحالية الى أحد أبرز النماذج العالمية للجودة والتميز(EFQM) الذي يعتبر أداة عملية وفاعلة في أدارة مؤسسات التعليم للتقييم الذاتي المؤسسي مما يسهم في ضمان جودة الأداء لقائدات مدارس التعليم العام.

٥- أخذ أراء منسوبات المدرسة من المعلمات والإداريات في المدارس في عملية تطوير وتميز أداء المدارس والتأكد من اطلاع قائدات المدارس لكل جديد وعلى خطط التطوير والتنمية الإدارية والتأكد من الشفافية والمرونة والتطوير في جميع المجالات من عدمها.

***

مصطلحات الدراسة:

١-الأداء المؤسسي: Institutional Performance

عرفه (الدجني، ٢٠١١: ١٠) بأنه: قدرة المؤسسة التعليمية وكفاءتها في تنفيذ أهدافها الاستراتيجية وفقاً لمعايير الجودة الشاملة. كما عرفة

ويعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: قدرة قائدات مدارس التعليم العام على السعي لتحقيق التميز والجودة في الأداء المؤسسي في ضوء معايير أساسية تتمثل في: (القيادة والإدارة، التخطيط المؤسسي، الموارد البشرية، الموارد المادية والمالية، العمليات والإجراءات، الخدمات المقدمة للمجتمع) الذي يقاس من خلال وجهة نظر كلاً من المعلمات والإداريات بالمدارس.

٢-المعايير: Standard

عرفها (هلال،٢٠١٠: ١٤) بأنها: نموذج متحقق أو مقصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء.

وتعرف إجرائيا في الدراسة الحالية: هي مقياس منظم يساعد قائدات المدارس بالتعليم العام لإدارة وضبط وجودة أداء العمل المؤسسي بدقة وموضوعية بما يتوافق مع المستجدات والنماذج الجديدة.

٣-الأنموذج الأوربي (EFQM) لأداره الجودة: European model of Quality Management

تصف المؤسسة الأوروبية لأداره الجودة EFQM الأنموذج الأوربي بأنه: أداة عملية لمساعدة المؤسسات لأنشاء نظام أدارة مناسب عن طريق قياس أين هي على طريق التميز ومساعدتهم عبى فهم الفجوات وتحفيزها على وضع

الحلول جامعة شيفليد هالام (Sheffield Hallam University,٢٠٠٣: ٧) ويمكن تطبيقه في أي مؤسسة بغض النظر عن حجمها، أو هيكلها أو انتمائها (تدريب EFQM، ٢٠١١ :٢).

كما يرى (أحمد،٢٠١٥: ١٢٢) أن نموذج التميز الأوربي: أداة متكاملة للتقييم الذاتي يساعد المؤسسات الجامعية على تحديد خارطة طريق الى التميز، وينتج للمؤسسة تقييم جوانب القوة والضعف في أدائها، وتحديد فرص التحسين والمقارنة بأفضل الممارسات العالمية، ومن ثم تطوير خطط التحسين التي توفر النمو المستدام وتحسين الأداء وتنفيذها.

وتعرف إجرائيا في الدراسة الحالية: بأنه أطار يعمل على مساعدة قائدات مدارس التعليم العام لقياس أداء المؤسسة لتحقيق الجودة والتميز من خلال المتابعة والمراجعات الدورية الشاملة في ضوء ستة معايير أساسية لتحقيق التميز في جميع جوانب الأداء وهي: القيادة والإدارة، التخطيط المؤسسي، الموارد البشرية، الموارد المادية والمالية، العمليات والإجراءات، الخدمات المقدمة للمجتمع.

***

حدود الدراسة:

اقتصرت على عينة عشوائية من المعلمات والإداريات(أناث) بمدارس التعليم العام بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية، وتم تطبيق اداة الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٢هـ /٢٠٢١م لمعرفة مستوى الأداء المؤسسي لقائدات المدارس في ضوء معايير الأنموذج الأوربي EFQM لأداره الجودة من وجهة نظرهم.

أولاً: الأدب النظري:

– الأداء المؤسسي لقائدات مدارس التعليم العام:

نتيجة للتحولات العالمية المتسارعة في مختلف المجالات، والتحديات التي تواجهها المملكة العربية السعودية لمواكبة هذه التحولات والتغيرات في ظل تنافس عالمي نحو الوصول إلى مجتمع المعرفة والاقتصاد القائم على المعرفة، أولت القيادة السعودية اهتمامها بالتعليم باعتباره أساس تحقيق التنمية الشاملة المستدامة لدوره في تمكين النشء من امتلاك أدوات إنتاج المعرفة وتحويلها إلى تطبيقات متنوعة .لذلك أقر مجلس الوزراء في ٢٤ محرم لعام ١٤٢٨هـ الموافقة على مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز – يرحمه الله – تطوير التعليم العام، والذي يهدف إلى الإسهام الفعال في الرفع من القدرة التنافسية للمملكة بكافة المجالات، وبناء مجتمع المعرفة. (وزارة التعليم، ٢٠٠٩).

فيعتبر الأداء من المدلولات الشائعة المتداولة في أوساط قادة منظمات الأعمال على مختلف أشكاله وعلى مر العصور، ويرجع سبب الاهتمام بهذا

المصطلح وكثر ة استخدامه الى أن مخرجات هذا الأداء ربما ألحقت ضرراً بالغاً بالحصيلة المالية للمنظمة، أو قد يكون سبباً لاستمرارها.

ومن معايير الأنموذج الأوربي (EFQM) لإدارة الجودة: حيث يعد نموذج التميز Model Excellence الذي وضعته المؤسسة الأوربية (EFQM) European Foundation for Quality Managementلإدارة الجودة واحداً من أشهر النماذج وأكثرها انتشاراً حول العالم خاصة في المؤسسات الأكاديمية ومنها المدارس والجامعات والذي يتم الاسترشاد به في الطريق نحو التميز ومعرفة الثغرات والحلول، وتعزيز القدرة التنافسية للجامعة من خلال مواكبة المستجدات والتطورات العالمية في المجالات التالية:(الحية،٢٠١٥: ٣٦- ٤٨)

١-القيادة والإدارة The Leadership: يقصد بهذا المعيار الأساليب التي تتبعها القيادة وقيمها وفلسفتها الإدارية، ومدى قدرتها على دراسة التوقعات المستقبلية، ويتحقق من خلال أربعة معايير فرعية هي: قدرة القيادة على تطوير رؤية ورسالة المنظمة وقيمها على المدى البعيد والقيام بدورها في نشر ثقافة التميز ، والمشاركة الشخصية في إدارة المنظمة وتطوير نظم العمل وتحسينها بشكل مستمر.

٢-التخطيط المؤسسي Institutional Planning: تتضح أهميته في تحقيق التنسيق والتكامل الاستراتيجي في جميع أجزائها لأنه يقوم على استشراف المستقبل وأدراك المتغيرات المرتبطة بالبيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة، وتقوم بموجبة قيادة المؤسسة التعليمية بتحديد رؤية ورسالة وأهداف

المؤسسة بهدف الانتقال من الوضع الحالي للوضع المأمول الذي يفي بمتطلبات الجودة الشاملة ومن أبرز مراحله:

أ- مرحلة التحليل الاستراتيجي: للبيئة الداخلية والخارجية لمعرفة نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات (رستم،٢٠٠٤: ٧٢).

ب- مرحلة صياغة الاستراتيجية: لاتخاذ قرارات حول تحديد فلسفة المؤسسة وأغراضها ورسالتها ووضع الأهداف طويلة الأجل لتحقيق الأهداف (الدجني،٢٠١١، ٥٨).

ج- مرحلة تنفيذ الاستراتيجية وتشمل: الأهداف والبرامج والموازنات المالية، والإجراءات التفصيلية المطلوبة لإنجاز مهمه معينة (أبو الجدائل،٢٠٠٨: ٢٥).

د- مرحلة الرقابة والتقييم: وتخضع الاستراتيجية التي تمت صياغتها لمعرفة مدى توافقها مع المتغيرات الحاصلة في البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة وإمكانية تعديلها بما تناسب وتتم عمليات الرقابة والتقييم في جميع المراحل من خلال التغذية الراجعة (رشيد، وجلاب،٢٠٠٨: ٩١).

٣- الموارد البشرية Human Resources: ويركز على كيفية قيام المنظمة بإدارة وتنمية الموارد البشرية بكفاءة بما يحقق حسن الاستفادة من طاقاتها وامكاناتها على مستوى الفرد أو فرق العمل أو الأنظمة، والتواصل معها بما يضمن إطلاق قدرات وطاقات الأفراد وفرق العمل، ويمكنها من التميز في خدمة العملاء والانجاز للمهام على نحو يدعم سياسة المنظمة واستراتيجيتها والتشغيل الفعال لعملياتها

٤-الموارد المادية والمالية Material &Financial Resources: تسعى المؤسسات لتحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها، والتي لا يتم تحقيقها ألا من خلال توافر مجموعة من الموارد التي تساعد المؤسسة في تنفيذ برامجها وتطوير أدائها ومنها موارد (مالية، مباني، تجهيزات، موارد، التكنولوجيا، المعلومات والمعرفة) لذا يجب أن تحرص المؤسسة على متابعة ومراقبة مواردها المالية للوصول للاستقرار المالي الذي يمكنها من تحقيق أهدافها (الجعبري،٢٠٠٩: ٨٩).

٥-العمليات والإجراءات Processes &Procedures: ويركز هذا المعيار على كيفية تصميم المنظمة لعملياتها وتنظيم هذه العمليات وإدارتها، وتبسيط إجراءات العمل، لتحقيق سياسات واستراتيجيات المنظمة، وصولاً إلى تحقيق خدمة متميزة يرضى عنها العملاء وتحقق لهم قيمة مضافة

٦-الخدمات المقدمة للمجتمع: Services Provided to the Community : ويركز على النتائج المتعلقة بعلاقات المنظمة والتزاماتها تجاه المجتمع المحلي والدولي، ويشمل: مقاييس رأي المجتمع وتعكس رأي المجتمع في المنظمة بناء على المعلومات التي يتم الحصول عليها من استبيانات الرأي والتقارير، ومؤشرات الأداء المتعلقة بالمجتمع.

وجميعها صالحة للتطبيق في معظم المؤسسات الخدمية بغض النظر عن حجمها والمجال الذي تعمل فيه وبنسبة رضا وصلت إلى ٨٦٪ (EFQM,٢٠١٧) كما يسعى نموذج المؤسسة الأوربية لإدارة الجودة(EFQM) كواحد من وسائل التميز لم أعتمده عالمياً للارتقاء بمستوى أداء المؤسسات

وتمكينها من تقييم نفسها بنفسها (التقييم الذاتي)، ومواكبة التطورات المتلاحقة، وتطبيق معايير الجوائز الدولية للتميز سعياً للتفوق والإبداع، ودخول سوق المنافسة الدولية وتحقيق الريادة، وتعميم مبادئ ضمان الجودة بما يحقق رضا المستفيدين، وتنمية مواردها البشرية(الألفي ، ٢٠١٦: ٢٦).

***

ثانياً: الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، والتي تم رصدها تمهيداً لإعداد الدراسة الميدانية، ومن أهم هذه الدراسات ما أجراه (ناصف، وهاشم،٢٠١٠) التي هدفت التعرف على الأساس النظري للتميز التنظيمي بالمدارس في الفكر التنظيمي المعاصر، والكشف عن متطلبات تحقيق التميز التنظيمي بالمدارس في ضوء حوافز التميز الدولية، والتعرف على واقع التميز التنظيمي بالمدارس المصرية، حيث ركزت على رؤية مقترحة لتحقيق التميز بالمدارس المصرية .من خلال توفير ركيزتين الأولى: البنية التنظيمية المقترحة للمدرسة المتميزة، وتتكون من: الهيكل التنظيمي- ثقافة التميز- البيئة تنظيمية- إدارة المدرسة .والثانية: تأسيس جائزة مصر الوطنية للتميز في الأداء المدرسي وتتضمن المعايير التالية :القيادة المدرسية- التخطيط الاستراتيجي- إدارة العمليات-إدارة الموارد- التركيز على الطالب - التفاعل مع المجتمع المحلي- نتائج الأداء المدرسي.

وهدفت دراسة تي(Tee,٢٠١٣) التعرف على الأنموذج التميز المدرسي Sem، وركزت بما يتعلق بالقيادة وأداره المدارس في سنغافورة والمجالات والتحديات التي يتعين معالجتها في عملية التطبيق الأنموذج، تماشياً مع الرؤية الوطنية الحديثة في سنغافورة(مدارس مفكرة، أمة متعلمة ، وخلصت الدراسة أن يجدد بمديري المدارس التركيز على جوهر الأنموذج وليس على بنية وأنهم بحاجة الى تنظيم المنهجية فيما يتعلق بعملية تحسين الجودة في المدارس وعليهم قيادة الطريق للتميز وأن يكونوا أول يؤمن بالتميز المدرسي وأوصت بأجراء

الدراسة للكشف عن أثر الأنموذج للتميز المدرسي Sem على ممارسات وثقافة المدرسة في سنغافورة.

وأشارت دراسة (الزائري،٢٠١٤) التعرف على درجة تحقق معايير جائزة وزارة التربية والتعليم للتميز في المجالات التالية: التميز القيادي، الثقافة المؤسسية، الجودة، التنمية المهنية، والتعرف إلى درجة إسهام جائزة وزارة التربية والتعليم للتميز في تسحين الأداء الإداري لمديري المدارس، والكشف عن دلالة الفرو ق بين متوسطات استجابة مديري المدارس تعزى للمتغيرات (الجنس، المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، نوع المدرسة، الخبرة)، والعلاقة الارتباطية بين درجة تحقق معايير جائزة وزارة التربية والتعليم للتميز وبين مدى تحسن الأداء الإداري لمديري المدارس ، وتوصلت النتائج أن درجة تحقق معايير جائزة وزارة التربية والتعليم للتميز في مدارس التعليم العام كانت كبيرة جدا ، والدرجة الكلية الاستجابات أفراد عينة الدراسة حول تقدير درجة مساهمة جائزة وزارة التربية والتعليم للتميز في تحسين الأداء الإداري لمديري المدارس كانت كبيرة، وعدم وجود فروق وفقاً لمتغيرات المدارس، ووجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين معايير الجائزة ومدى تحسن الأداء الإداري .وأوصت الدراسة بالعمل على اعتماد معايير جائزة وزارة التربية والتعليم للتميز، للمفاضلة بين مدارس التعليم العام والترشيح للاعتماد الأكاديمي المدرسي كونها متحققة بغالبيتها في مدارس التعليم العام.

وفي أفريقيا أجرى كل من أمانيا وتواروا (Amina & Turyahebwa, ٢٠١٥) دراسة هدفت الكشف عن مستوى الكفاءة المؤسسية للجامعات في

وسط أوغندا، وأظهرت النتائج أن مدى السلوكيات الإدارية جيد جداً، وأن مستوى الكفاءة المؤسسية في جامعة ما كير يري وجامعة كمبالا الدولية جاءت بدرجة تقدير عالية، ووجود فروق تعزى لمتغيرات الدراسة لمتغير الجنس جاء لصالح الإناث، ولم تظهر فروق تعزى للجامعة.

أما دراسة (الهلالي،٢٠١٨) هدفت لمعرفة مدى أمكانية تقويم الأداء المؤسسي في التعليم العام في ضوء بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر المشرفيين في مكاتب الأشراف التربوي وقادة المدارس من أجل الوصول لتصور مقترح لتقويم الأداء المؤسسي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء بطاقة الأداء المتوازن، وتوصلت الدراسة لموافقة العينة بدرجة عالية على أمكانية تقويم الأداء المؤسسي في التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء بطاقة الأداء المتوازن، وبناء تصور مقترح لتقويم الأداء المؤسسي في مدارس التعليم العام في ضوء بطاقة الأداء المتوازن وربطها بالوكالة العامة للتعليم ونظام أدارة الأداء الإشرافي والمدارس.

وهدفت دراسة (العسيري،٢٠١٩) التعرف على كيفية تطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية في المملكة العربية السعودية، وتوصلت إلى: أن درجة موافقة عينة الدراسة بشكل عام على متطلبات التطوير والآليات المقترحة لتطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية جاءت بدرجة عالية، كما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة نحو متطلبات التطوير والآليات المقترحة لتطوير أداء قادة مدارس

التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية تعزى لمتغير النوع، والخبرة في الإدارة المدرسية، والمرحلة الدراسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. واوصت الدراسة بأن تعمل إدارات التعليم على تقديم الدعم الإداري والفني والمادي لإدارات المدارس، والحرص على توقيع الشراكات الاستراتيجية مع مختلف المؤسسات المجتمعية.

وهدفت دراسة(العنزي،٢٠١٩) التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت لأداره التميز في ضوء النموذج الأوربي للتميز من وجهة نظر المعلمين ، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت لأداره التميز في ضوء النموذج الأوربي للتميز من وجهة نظر المعلمين ككل جاءت بدرجة متوسطة وجاء ترتيب المجالات(القيادة الموارد البشرية السياسات، العلاقات مع المجتمع المحلي، خدمة المجتمع)، وعدم وجود فروق لاستجابات العينة بسبب اختلاف فئات الجنس في جميع المجالات ماعدا خدمة المجتمع، وجاءت الفروق لصالح الإناث، وعدم وجود فروق لاستجابات العينة بسبب اختلاف فئات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة في جميع المجالات ماعدا مجال القيادة كانت الفروق لصالح ذوي الخبرة الطويلة، وأوصت الدراسة بتدريب مديري المدارس على مفاهيم أدارة التميز من خلال عقد الندوات وورش العمل والنشرات التوجيهية لبث الوعي بأهمية تطبيق عناصر أدارة التميز وفق النموذج الأوربي للتميز.

ووضحت دراسة(الحرملية،٢٠٢٠) الكشف عن درجة الممارسات الإدارية لمديري المدارس التعليم الأساسي في ضوء متطلبات مجتمع اقتصاد

المعرفة والتحديات التي تواجههم بسلطنة عمان والتعرف على أبرز التحديات التي تواجه مدراء مدارس سلطنة عمان في ممارسة لأدوارهم وفقاً لمتطلبات مجتمع اقتصاد المعرفة، وتوصلت نتائج الدراسة أن درجة الممارسات الإدارية لمدراء مدارس التعليم الأساسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة جاء بدرجة كبيرة جداً، وعدم وجود فروق في درجة الممارسات الإدارية لمدراء المدارس تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وأوصت الدراسة بتدريب مدراء المدارس على الممارسات الإدارية المطلوبة في ضوء مجتمع اقتصاد المعرفة والتركيز على الأدوار الجديدة للمدير ليكون داعم ومطور للمعرفة في المدرسة وتزويد المدارس بالبرمجيات المناسبة لنشر المعرفة.

ومن خلال ما سبق عرضه من دراسات سابقة تتعلق بموضوع الدراسة الحالية يتضح أن هذه الدراسات تتصل ببعض جوانبها، كما تتشابه من حيث المنهج وهو الوصفي التحليلي، وأداة الدراسة الاستبانة مع جميع الدراسات السابقة. ألا أنها اختلفت مع الدراسات السابقة من حيث عينة الدراسة تم التطبيق على عينة من المعلمات، ومن حيث مكان إجراءات الدراسة كان بمدارس التعليم العام بمدينة أبها وأغلب الدراسات التطبيق بالجامعات. واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في كثير من الجوانب أبرزها أنها أكدت في مجملها على أهمية الأداء والتميز المؤسسي للمؤسسات التعليمية ودور معايير الأنموذج الأوربي لإدارة الجودة في تحقيقه، وأن القيادات المدرسية المتميزة تسعى إلى تحقيق الأداء المؤسسي من خلال: القيادة والإدارة، والتخطيط المؤسسي، والموارد البشرية، والموارد المادية والمالية،

والعمليات والإجراءات، والخدمات المقدمة للمجتمع. والإلمام ببعض المصادر التي سهلت بناء الإطار النظري، والتعرف على نتائج الدراسات وتوصياتها والاستفادة منها في تحديد مشكلة الدراسة، والاطلاع على الأدوات المستخدمة والاستفادة منها في تصميم الأداة المناسبة للدراسة، أضافة للتوصيات التي توصلت لها لتدعيم الدراسة الحالية.

***

الطريقة والإجراءات:

منهج البحث: في ضوء تساؤلات البحث وأهدافه استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لدراسة الواقع أو الظاهرة ووصفها وصفاً دقيقاً والتعبير عنها تعبيرًا كيفياً وكمياً (عبيدات،٢٠١٢: ٧٦).

مجتمع وعينة البحث: بالرجوع إلى احصائيات التعليم العام بمدينة أبها نجد أن المجتمع يبلغ (٢٠١٦) أكاديمي و(٤٥٠) إداري (التعليم العام، بيان بأعداد الأكاديميين والإداريين للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م)، وبالرجوع إلى أسلوب الرابطة الأمريكية لتحديد حجم عينة الدراسة وطبقا لمعادلة Krejcie & Morgan (١٩٧٠) حيث يمكن من خلالها سحب عينة عشوائية ممثلة للمجتمع مارغريت جي وآخرون (Marguerite G, et al٢٠٠٦)، وأتضح أن العينة من الأكاديميين (٣٢٣) ومن الإداريين (٢٠٧) بإجمالي (٥٣٠) مفردة، وهو ما تم التطبيق حتى الوصول إليه.

خصائص عينة البحث: تم تحديد عدد من سمات وخصائص عينة البحث على النحو التالي:

أ-المؤهل العلمي: وكان (دبلوم عالي/ بكالوريوس/ ماجستير)

ب- سنوات الخبرة: وكانت (أقل من ٥ سنوات/ من (٥) سنوات إلى (١٠) سنوات/من (١٠) سنوات فأكثر).

ج- المسمى الوظيفي: وكان (أكاديمي، أداري)، ويمكن توضيح ذلك في الجدول التالي:

جدول (١) توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيرات البحث

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية	سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية	المسمى الوظيفي	العدد	النسبة المئوية
دبلوم عالي	٦٦	١٢,٤	– أقل من ٥ سنوات	١٧	٣,٢	أكاديمي	٣٢٣	٦٠,٩
بكالوريوس	٤٣٦	٨٢,٣	من (٥) سنوات إلى (١٠) سنوات	١٥٣	٢٨,٩	إداري	٢٠٧	٣٩,١
ماجستير	٢٨	٥,٣	من (١٠) سنوات فأكثر	٣٦٠	٦٧,٩	الإجمالي	٥٣٠	١٠٠,٠
الإجمالي	٥٣٠	١٠٠,٠	الإجمالي	٥٣٠	١٠٠,٠			

أداة البحث:

مقياس معايير الأنموذج الأوربي (EFQM) لإدارة الجودة: وقد أعدته الباحثة لبيئة التعليم العام لقياس الأداء المؤسسي لقائدات مدارس التعليم العام بمدينة أبها في ضوء معايير الأنموذج الأوربي (EFQM) لإدارة الجودة من وجهة نظر المعلمات والإداريات، وقد تم بناء المقياس بالرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة عن ما كتب حول موضوع الأنموذج الأوروبي ومؤشراته بشكل عام، وقد تكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من استبانة اشتملت على (٤٩) عبارة موزعة على ستة معايير هم (القيادة والإدارة، التخطيط المؤسسي، الموارد البشرية، الموارد المادية والمالية، العمليات والإجراءات، الخدمات المقدمة للمجتمع)، والدرجة الكلية القصوى على المقياس هي (١٤٧) وأقل درجة هي (٤٩) وتُقيم درجات المقياس كالتالي: (عالية– متوسطة– ضعيفة).

مفتاح تصحيح المقياس: بما أن عبارات المقياس كلها إيجابية فقد تكون سلم الإجابة من ثلاث مستويات (عالية= ٣، متوسطة= ٢، ضعيفة= ١) وبناءً عليه تصنف معايير الأنموذج الأوربي (EFQM) لإدارة الجودة إلى:

- المعيار الأول: القيادة والإدارة: يركز على الأساليب التي تتبعها القيادات المدرسية وقيمها وأعمالها الإدارية وقدرتها على دراسة التوقعات المستقبلية من أجل ضمان الجودة والنجاح المستمر لها.
- المعيار الثاني: التخطيط المؤسسي: يركز على كيفية تطبيق رؤية المدرسة ورسالتها من خلال استراتيجيات واضحة تركز على احتياجات المستفيدين ومدعومة بسياسات وأنظمة وخطط وأهداف وبرامج وإجراءات عمل واضحة ومتقدمة.
- المعيار الثالث: الموارد البشرية: يركز على كيفية إدارة المدرسة في تنمية الموارد البشرية من المعلمات والإداريات بكفاءة وفعالية بما يحقق الاستفادة من طاقاتهم وإمكاناتهم سواء على المستوى الفردي أو فرق العمل واستخدام مهاراتهم ومعرفتهم لتحقيق أهداف المدرسة.
- المعيار الرابع: الموارد المادية والمالية: ويركز على كيفية قيام المدرسة بإدارة وتخطيط ومتابعة ومراقبة مواردها المادية من مرافق وممتلكات والموارد المالية لدعم سياستها واستراتيجيتها لضمان التشغيل الفعال لعملياتها لتحقيق أهدافها.
- المعيار الخامس: العمليات والإجراءات: ويركز على كيفية تصميم المدرسة لعملياتها وتنظيمها وتبسيط إجراءات العمل لتحقيق سياسات

واستراتيجيات المدرسة من أجل خدمة متميزة يرضى عنها العملاء والمستفيدين وتحقق جودة في بيئة العمل.

- المعيار السادس: الخدمات المقدمة للمجتمع: ويركز على الخدمات المتوقعة التي تقدمها المدرسة للمجتمع المحلي لتلبي احتياجاته ومتطلباته لبناء مواطنين صالحين في المجتمع برفاهية وتقدم.

صدق أداة الدراسة:

جدول (٢) معامل الارتباط بيرسون بين محاور الاستبانة وبين المجموع الكلي للاستبانة

المحور	معامل الارتباط	الجذر التربيعي لمعامل الارتباط
القيادة والإدارة	٠,٧٠٣**	٠,٨٣٨
التخطيط المؤسسي	٠,٧١٤**	٠,٨٤٥
الموارد البشرية	٠,٨٤٤**	٠,٩١٩
الموارد المادية والمالية	٠,٧٩٣**	٠,٨٩٠
العمليات والإجراءات	٠,٧٥٢**	٠,٨٦٧
الخدمات المقدمة للمجتمع	٠,٦٣٤**	٠,٧٩٦

**** تعني أن قيمة معامل الارتباط دالة عند ٠,٠٥**

تضح من الجدول (٢) أن ثمة ارتباطاً طردياً بين محاور الاستبانة ومجموعها الكلي، كما يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة الاستطلاعية على ارتباط المحاور مع المجموع الكلي، كما يتضح من الجدول (١) أن قيمة الجذر التربيعي لمعامل الارتباط لمحاور الاستبانة تقترب من الواحد الصحيح حيث تراوحت بين (٠,٧٩٦- ٠,٩١٩)، وهو ما يؤكد صدق الاستبانة.

ثبات أداة الدراسة:

طريقة معامل ألفا كرونباخ: حيث تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ coefficient Cronbach's alpha في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للاستبانة فبلغت قيمة معامل الفا العام (٠,٩٧٥) وكانت قيم معامل الفا لعبارات الاستبانة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣) قيم معامل الفا لعبارات الاستبانة

رقم العبارة	قيمة معامل ألفا	رقم العبارة	قيمة معامل ألفا	رقم العبارة	قيمة معامل ألفا	رقم العبارة	قيمة معامل ألفا	رقم العبارة	قيمة معامل ألفا
١	٠,٥٦٨	١١	٠,٥٨٢	٢١	٠,٧٨٨	٣١	٠,٧٦٩	٤١	٠,٦٠٩
٢	٠,٦١٤	١٢	٠,٦٢١	٢٢	٠,٧٩٤	٣٢	٠,٧٠٨	٤٢	٠,٦٤٩
٣	٠,٥٣٥	١٣	٠,٥٨٦	٢٣	٠,٨١٠	٣٣	٠,٧٢٧	٤٣	٠,٥٦١
٤	٠,٦٢٩	١٤	٠,٦٢٩	٢٤	٠,٧١٧	٣٤	٠,٦٩٣	٤٤	٠,٥٨٥
٥	٠,٥٩٦	١٥	٠,٦١٠	٢٥	٠,٧٧٠	٣٥	٠,٦٣٢	٤٥	٠,٦٠٠
٦	٠,٥٠٦	١٦	٠,٦٢٤	٢٦	٠,٨٠١	٣٦	٠,٦٦١	٤٦	٠,٦٠٤
٧	٠,٥٩٥	١٧	٠,٦٢٨	٢٧	٠,٨٠٢	٣٧	٠,٦٣٨	٤٧	٠,٦٠٤
٨	٠,٦١٦	١٨	٠,٧٨٦	٢٨	٠,٧٦٨	٣٨	٠,٦٧٠	٤٨	٠,٦١٢
٩	٠,٥٩٨	١٩	٠,٧٩٣	٢٩	٠,٦٤٠	٣٩	٠,٦٧٠	٤٩	٠,٦٢٢
١٠	٠,٥٦٦	٢٠	٠,٧٨٩	٣٠	٠,٦٩٦	٤٠	٠,٦٧٩		

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الفا لعبارات الاستبانة أقل من قيمة معامل الفا العام مما يشير إلى أن العبارات على درجة مناسبة من الثبات.

أ. طريقة التجزئة النصفية: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاستبانة باستخدام طريقة التجزئة النصفية split half على أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (٣٠) فرداً، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤) ثبات الاستبانة من خلال استخدام طريقة التجزئة النصفية

المحور	معامل التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان وبراون	الدلالة
القيادة والإدارة	٠,٩٤٢**	دالة
التخطيط المؤسسي	٠,٩٤٤**	دالة
الموارد البشرية	٠,٩٨٦**	دالة
الموارد المادية والمالية	٠,٩٦٩**	دالة
العمليات والإجراءات	٠,٩٥٠**	دالة
الخدمات المقدمة للمجتمع	٠,٩٨٧**	دالة
إجمالي الاستبانة	٠,٨٨٠**	دالة

تضح من الجدول (٤) ارتفاع درجة معامل التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان وبراون بالنسبة لمحاور الاستبانة ومجموعها الكلي، مما يشير إلى ثبات الاستبانة، ويمكن أن يفيد ذلك في تأكيد صلاحية الاستبانة فيما وضعت لقياسه، وإمكانية ثبات النتائج التي ستسفر عنها الدراسة الحالية، وقد يكون ذلك مؤشرا جيدا لتعميم نتائجها.

***

الاساليب الاحصائية المستخدمة:

تهدف عملية التحليل الاحصائي للبيانات إلى التعرف على أهمية كل عبارة من عبارات المحاور المطروحة في الاستبانة (عبدالسلام،٢٠٠٣)، واستخدمت الباحثة مجموعة من الاساليب الاحصائية التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة ومحاورها، ومن اهم الاساليب الاحصائية التي استخدمتها الباحثة: معامل ارتباط بيرسون، والوزن النسبي، والنسب المئوية للمتوسطات، وإعطاء درجة وزنية (د)= ثلاث درجات للاستجابة الاولى (عالية) ودرجتان للاستجابة الثانية (متوسطة) ودرجة للاستجابة الثالثة (ضعيفة)، وذلك بما يحقق أهداف الدراسة وينأى بها عن الغرق في الاساليب الاحصائية التي لا تخدم اهدافها.

إجراءات تحليل نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

وفيما يلي عرضاً لنتائج الدراسة الميدانية وتفسيراتها:

أولا: الاجابة على السؤال الأول: للدراسة بغرض التعرف على مستوى تقدير منسوبات المدرسة (معلمات، إداريات) للأداء المؤسسي لقائدات مدارس التعليم العام بمدينة أبها في ضوء معايير الأنموذج الأوربي EFQM لأداره الجودة، وذلك فيما يلي:

- نتائج الدراسة طبقا لترتيب الوزن النسبي في المجالات التالية: القيادة والإدارة، التخطيط المؤسسي، الموارد البشرية، الموارد المادية والمالية، العمليات والإجراءات، الخدمات المقدمة للمجتمع وذلك في الجدول التالي:

جدول (٥) إجمالي استجابات أفراد العينة على مجموع محاور الاستبانة

المحور	متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور	النسبة المئوية لتوفر المحور	مستوى التوفر	الترتيب
القيادة والإدارة	٢,٦٨	٨٩,٤٪	عالية	١
التخطيط المؤسسي	٢,٦٥	٨٨,٣٪	عالية	٢
الموارد البشرية	٢,١٩	٧٢,٩٪	متوسطة	٤
الموارد المادية والمالية	١,٩٤	٦٤,٨٪	متوسطة	٥
العمليات والإجراءات	٢,٦١	٨٦,٨٪	عالية	٣
الخدمات المقدمة للمجتمع	١,٥٦	٥١,٩٪	ضعيفة	٦
إجمالي الاستبانة	٢,٣٠	٧٦,٦٪		

يتضح من الجدول (٥) أن عدد ثلاثة محاور كانت ذات توفر عالي من وجهة نظر عينة الدراسة، وكان ترتيبها كالتالي المحور الأول القيادة والإدارة ثم المحور الثاني التخطيط المؤسسي يليه المحور الخامس الخاص بالعمليات والإجراءات، بينما جاء في المرتبة الأخيرة من حيث التوفر المحور الخامس الخاص بالخدمات المقدمة للمجتمع حيث جاء متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور (١,٥٦) بنسبة مئوية (٥١,٩٪) بما يؤكد أهمية أن تقوم المدرسة بالتغطية الإعلامية لأنشطتها وإنجازاتها حتى يستفيد منها أكبر قدر ممكن من أفراد المجتمع ومن المدارس الأخرى، اضافة إلى ضرورة عقدها لأنشطة متنوعة (احتفالات، ندوات، معارض)، وبالتالي فهذه المدارس لا تزال بحاجة إلى استكمال الجهود في طريقها للجودة. وتتفق مع دراسة (ناصف، وهاشم،٢٠١٠) التي أكدت أن البنية التنظيمية المقترحة للمدرسة المتميزة تتكون من: الهيكل التنظيمي– ثقافة التميز– البيئة التنظيمي لإدارة المدرسة، وتأسيس الجائزة الوطنية للتميز في الأداء المدرسي وتتضمن المعايير التالية :

القيادة المدرسية، التخطيط الاستراتيجي، إدارة العمليات، إدارة الموار، التركيز على الطالب، التفاعل مع المجتمع المحلي- نتائج الأداء المدرسي.

- النتائج الخاصة بترتيب العبارات المتعلقة بالمجال الأول الخاص بالقيادة والإدارة حسب أوزانها النسبية، وذلك في الجدول التالي:

جدول (٦) ترتيب العبارات الخاصة بالقيادة والإدارة حسب أوزانها النسبية

م	العبارة	الوزن النسبي	النسبة المئوية	مستوى الموافقة	ترتيب العبارة
١	تعرف قائدة المدرسة برؤية ورسال المدرسة لجميع منسوباتها من المعلمات والإداريات.	٢,٦٧	٨٩٪	عالية	٦
٢	تحرص قائدة المدرسة على صياغة قيم المدرسة بما ينسجم مع رسالتها.	٢,٦٩	٩٠٪	عالية	٤
٣	تعقد قائدة المدرسة اجتماعات مع منسوباتها للاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم.	٢,٦٤	٨٨٪	عالية	٨
٤	تعمل قائدة المدرسة بفعالية في تطوير ومراجعة وتحسين النظام الإداري.	٢,٦٨	٨٩٪	عالية	٥
٥	تشجع قائدة المدرسة العمل التعاوني بروح الفريق.	٢,٧٢	٩١٪	عالية	٣
٦	تحرص قائدة المدرسة على التعرف على احتياجات طالبات المدرسة.	٢,٧٣	٩١٪	عالية	٢
٧	تتبنى قائدة المدرسة سياسة فعالة لدعم إدارة التغيير.	٢,٦٥	٨٨٪	عالية	٧
٨	تشجع قائدة المدرسة منسوباتها على المساهمة في تحقيق أهداف المدرسة.	٢,٧٤	٩١٪	عالية	١
٩	تتنبأ قائدة المدرسة بالمشكلات المستقبلية وتضع الحلول العملية لها.	٢,٦٢	٨٧٪	عالية	٩

يتضح من الجدول (٦) أن أكثر العبارات توفر من وجهة نظر عينة الدراسة حسب ترتيب الوزن النسبي كانت العبارة (٨) حيث وقعت في نطاق التوفر بدرجة عالية بوزن نسبي (٢,٧٤) ونسبة مئوية (٩١٪)، بينما كانت العبارة (٩) في الترتيب الأخير من حيث الوزن النسبي لعبارات هذا المحور حيث وقعت في نطاق التوفر بدرجة عالية ايضا ولكن بوزن نسبي (٢,٦٤) ونسبة مئوية (٨٧٪)،

وقد يرجع ذلك إلى أن تنبأ قائدات المدارس بالمشكلات المستقبلية ووضعهم الحلول العملية لها يحتاج إلى مزيد من الجهد مقارنة بالممارسات الأخرى بما يعني أن تركيزهم على الواقع والتعامل مع المشكلات بعد حدوثها أكثر تكراراً الأمر الذي يتطلب تعديل تلك الممارسة لتحقيق الجودة. واتفقت مع دراسة أمانيا وتواروا (Amina & Turyahebwa .٢٠١٥) التي وضحت ارتفاع مستوى الكفاءة المؤسسية في الجامعة نظراً للاهتمام القيادة بتطبيق جميع المعايير الحديثة ومواجهة المشاكل التي قد تواجه بيئة العمل.

- النتائج الخاصة بترتيب العبارات المتعلقة بالمجال الثاني الخاص بالتخطيط المؤسسي حسب أوزانها النسبية، وذلك في الجدول التالي:

جدول (٧) ترتيب العبارات الخاصة بالتخطيط المؤسسي حسب أوزانها النسبية

م	العبارة	الوزن النسبي	النسبة المئوية	مستوى الموافقة	ترتيب العبارة
١٠	تمتلك المدرسة خطة استراتيجية معتمدة ومعلنة.	٢,٦٤٥	٨٨٪	عالية	٦
١١	حرص على توثيق مؤشرات الأداء والشواهد المحققة للاستراتيجية.	٢,٧٢٦	٩١٪	عالية	١
١٢	تراعي قائدة المدرسة نقاط القوة والضعف عند صياغة الخطة الاستراتيجية.	٢,٦٤٧	٨٨٪	عالية	٥
١٣	تراعي قائدة المدرسة الفرص والتهديدات عند صياغة الخطة الاستراتيجية.	٢,٦٠٦	٨٧٪	عالية	٧
١٤	ترتبط خطط المدرسة التنفيذية ارتباطا وثيقاً بالخطة الاستراتيجية.	٢,٦٥٧	٨٩٪	عالية	٤
١٥	تقترح قائدة المدرسة البرامج والأنشطة التي تساهم في تحقيق الخطة الاستراتيجية للمدرسة.	٢,٦٦٦	٨٩٪	عالية	٢
١٦	تضع قائدة المدرسة بدائل استراتيجية لمواجهة المخاطر المحتملة.	٢,٥٨٩	٨٦٪	عالية	٨
١٧	تقيم قائدة المدرسة الأداء بناء على درجة الالتزام بأنشطة الخطة الاستراتيجية.	٢,٦٥٨	٨٩٪	عالية	٣

يتضح من الجدول (٧) أن أكثر العبارات توفر من وجهة نظر عينة الدراسة حسب ترتيب الوزن النسبي كانت العبارة (١١) حيث وقعت في نطاق التوفر بدرجة عالية بوزن نسبي (٢,٧٢٦) ونسبة مئوية (٩١٪)، بينما كانت العبارة (١٦) في الترتيب الأخير من حيث الوزن النسبي لعبارات هذا المحور حيث وقعت في نطاق التوفر بدرجة عالية ايضا ولكن بوزن نسبي (٢,٥٨٩) ونسبة مئوية (٨٦٪)، وقد يرجع ذلك إلى أن وضع قائدات المدرسة بدائل استراتيجية لمواجهة المخاطر المحتملة يحتاج إلى مزيد من الجهد مقارنة بالممارسات الأخرى بما يعني أن تركيزهم على الواقع ومواجهة المخاطر بعد حدوثها الأمر الذي يتطلب اعطائهم بعض الدورات التدريبية حول التفكير الاستراتيجي لتعديل تلك الممارسة وتحقيق الجودة. وتتفق مع دراسة (الحرملية،٢٠٢٠) التي أكدت أهمية ارتفاع درجات الممارسات الإدارية لمدراء المدارس في التعليم الأساسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة ومواجهة التحديات التي تواجه ممارسة أدوارهم البارزة.

-النتائج الخاصة بترتيب العبارات المتعلقة بالمجال الثالث الخاص بالموارد البشرية حسب أوزانها النسبية، وذلك في الجدول التالي:

جدول (٨) ترتيب العبارات الخاصة بالموارد البشرية حسب أوزانها النسبية

م	العبارة	الوزن النسبي	النسبة المئوية	مستوى الموافقة	ترتيب العبارة
١٨	تضع قائدة المدرسة خطط لتطوير قدرات منسوباتها بناء على احتياجاتهم التدريبية.	٢,١٨٩	٧٣٪	متوسطة	٦
١٩	تضع قائدة المدرسة وصفاً وظيفياً لجميع منسوباتها من معلمات و إداريات.	٢,٢٠٩	٧٤٪	متوسطة	٣
٢٠	توجد لوائح تبين حقوق منسوبات المدرسة وواجباتهم.	٢,١٣٢	٧١٪	متوسطة	٩

م	العبارة	الوزن النسبي	النسبة المئوية	مستوى الموافقة	ترتيب العبارة
٢١	تفوض قائدة المدرسة صلاحيات كافية لتمكين منسوباتها من أنجاز مهامهم.	٢,٢٠٩	٧٤٪	متوسطة	٣
٢٢	تكافئ قائدة المدرسة الأداء المتميز لمنسوباتها من المعلمات والإداريات.	٢,١٨٣	٧٣٪	متوسطة	٧
٢٣	تنمي قائدة المدرسة أسلوب الرقابة الذاتية لمنسوباتها.	٢,٢٠٨	٧٤٪	متوسطة	٥
٢٤	تطلع قائدة المدرسة منسوباتها من المعلمات والإداريات على نتائج تقييم أدائهم.	٢,٢٥٨	٧٥٪	متوسطة	١
٢٥	تحفز قائدة المدرسة منسوباتها للالتحاق ببرامج تدريبية في مجالات تخصصية وثقافية واجتماعية وغيرها.	٢,٢٤٠	٧٥٪	متوسطة	٢
٢٦	تعطي قائدة المدرسة منسوباتها حق الاعتراض والتظلم على نتائج التقييم.	٢,١٤٢	٧١٪	متوسطة	٨
٢٧	توفر المدرسة نظاماً شفافاً وعادلاً لترقية منسوباتها من المعلمات والإداريات.	٢,١٠٠	٧٠٪	متوسطة	١٠

يتضح من الجدول (٨) أن أكثر العبارات توفر من وجهة نظر عينة الدراسة حسب ترتيب الوزن النسبي كانت العبارة (٢٤) حيث وقعت في نطاق التوفر بدرجة متوسطة بوزن نسبي (٢,٢٥٨) ونسبة مئوية (٧٥٪)، وهو الأمر الذي يتطلب أن تقوم قائدة المدرسة باطلاع منسوباتها من المعلمات والإداريات على نتائج تقييم أدائهم حتى يتثنى لهم الاستفادة منه في تعديل سلوكهم كتغذية مرتدة تساعدهم على تطبيق معايير الجودة بالمدرسة، بينما كانت العبارة (٢٧) في الترتيب الأخير من حيث الوزن النسبي لعبارات هذا المحور حيث وقعت في نطاق التوفر بدرجة متوسطة ايضا ولكن بوزن نسبي (٢,١٠٠) ونسبة مئوية (٧٠٪)، وقد يرجع ذلك إلى قلة توفير المدرسة نظاماً شفافاً وعادلاً لترقية منسوباتها من المعلمات والإداريات فالأقدمية هي الاساس دون النظر إلى الجهد المبذول والتفوق في العمل وهو الامر الذي

يتطلب تعديل ليتم تطبيق معايير الأنموذج الأوربي (EFQM) لإدارة الجودة. وهذا يتفق مع دراسة تي(Tee,٢٠١٣) التي أوصت بأهمية أجراء الدراسة للكشف عن أثر الأنموذج للتميز المدرسي Sem على ممارسات وثقافة المدرسة بسنغافورة.

- النتائج الخاصة بترتيب العبارات المتعلقة بالمجال الرابع الخاص بالموارد المادية والمالية حسب أوزانها النسبية، وذلك في الجدول التالي:

جدول (٩) ترتيب العبارات الخاصة بالموارد المادية والمالية حسب أوزانها النسبية

م	العبارة	الوزن النسبي	النسبة المئوية	مستوى الموافقة	ترتيب ال عبارة
٢٨	تحدد المدرسة احتياجاتها المادية بدقة وفقاً للخطة المعتمدة.	٢,٠٢	٦٧٪	متوسطة	٣
٢٩	تمتلك المدرسة مباني وتجهيزات مدرسية كافية(أبنية، قاعات دراسية، مختبرات، مقاصف، نوادي رياضية وغيرها).	١,٧٥	٥٨٪	متوسطة	٧
٣٠	تمتلك المدرسة وسائل اتصالات حديثة بين كافة المستفيدين(بريد إلكتروني، موقع إلكتروني، مواقع أخرى).	١,٩٥	٦٥٪	متوسطة	٤
٣١	تستفيد قائدة المدرسة من التقنيات المتوفرة وتوظيفها بشكل فعال في العمليات الإدارية.	٢,٠٣	٦٨٪	متوسطة	٢
٣٢	يوجد بالمدرسة برنامج صيانة دورية ووقائية.	١,٨٨	٦٣٪	متوسطة	٦
٣٣	تمتلك المدرسة قاعدة بيانات شاملة ومحدثة للاستفادة منها: بيانات خاصة بالمعلمات والموظفات ،والقرارات وغيرها.	٢,٠٤	٦٨٪	متوسطة	١
٣٤	تمتلك المدرسة موقعاً إلكترونيا خاصاً بها لتقديم الخدمات للمستفيدين.	١,٩٢	٦٤٪	متوسطة	٥

يتضح من الجدول (٩) أن أكثر العبارات توفر من وجهة نظر عينة الدراسة حسب ترتيب الوزن النسبي كانت العبارة (٣٣) حيث وقعت في نطاق التوفر بدرجة متوسطة بوزن نسبي (٢,٠٤) ونسبة مئوية (٦٨٪)، وهو الأمر الذي يتطلب أن تمتلك المدرسة قاعدة بيانات شاملة ومحدثة للاستفادة

منها: بيانات خاصة بالمعلمات والموظفات، والقرارات وغيرها، بينما كانت العبارة (٢٩) في الترتيب الأخير من حيث الوزن النسبي لعبارات هذا المحور حيث وقعت في نطاق التوفر بدرجة متوسطة ايضا ولكن بوزن نسبي (١,٧٥) ونسبة مئوية (٥٨٪)، وقد يرجع ذلك إلى قلة امتلاك عدد من المدراس لمباني وتجهيزات مدرسية كافية (أبنية، قاعات دراسية، مختبرات، مقاصف، نوادي رياضية، وغيرها) وهو الامر الذي يتطلب تعديل ليتم تطبيق معايير الأنموذج الأوربي (EFQM) لإدارة الجودة. وتتفق مع دراسة(الهلالي،٢٠١٨) التي وضحت أهمية بناء تصور مقترح لتقويم الأداء المؤسسي في مدارس التعليم العام في ضوء توفير ابعاد الأداء المتميز ومنها اهمية توفر البعد المالي والتنمية البشرية وتقنية المعلومات للمستفيدين داخل وخارج البيئة المدرسية وتطورها.

- النتائج الخاصة بترتيب العبارات المتعلقة بالمجال الخامس الخاص بالعمليات والإجراءات حسب أوزانها النسبية، وذلك في الجدول التالي:

جدول (١٠) ترتيب العبارات الخاصة بالعمليات والإجراءات حسب أوزانها النسبية

م	العبارة	الوزن النسبي	النسبة المئوية	مستوى الموافقة	ترتيب العبارة
٣٥	تتسم العمليات الإدارية في المدرسة بالوضوح.	٢,٥٦٨	٨٦٪	عالية	٧
٣٦	يسود المدرسة جو من الثقة بين منسوباتها والطالبات وأولياء الأمور.	٢,٥٨١	٨٦٪	عالية	٥
٣٧	تضع قائدة المدرسة قوانين تضبط سير العملية التعليمية والإدارية.	٢,٦٧٥	٨٩٪	عالية	١
٣٨	تطور قائدة المدرسة العمليات الإدارية بناء على التغذية الراجعة من منسوبات المدرسة.	٢,٦١٥	٨٧٪	عالية	٤
٣٩	تعالج قائدة المدرسة المشكلات المتعلقة بالازدواجية في أداء المهام.	٢,٥٦٢	٨٥٪	عالية	٨

م	العبارة	الوزن النسبي	النسبة المئوية	مستوى الموافقة	ترتيب العبارة
٤٠	تهيئ قائدة المدرسة بيئة صفية تعزز تعلم الطالبات.	٢,٦٤٢	٨٨٪	عالية	٢
٤١	تحرص على بناء علاقات تعاون مع مؤسسات أخرى في أطار الشراكات والتبادل المعرفي وتطوير المناهج.	٢,٥٧٧	٨٦٪	عالية	٦
٤٢	تشجع قائدة المدرسة منسوباتها على المشاركة في المؤتمرات والاجتماعات التربوية وزيارة المدارس الرائدة.	٢,٦٢١	٨٧٪	عالية	٣

يتضح من الجدول (١٠) أن أكثر العبارات توفر من وجهة نظر عينة الدراسة حسب ترتيب الوزن النسبي كانت العبارة (٣٧) حيث وقعت في نطاق التوفر بدرجة عالية بوزن نسبي (٢,٦٧٥) ونسبة مئوية (٨٩٪)، بينما كانت العبارة (٣٩) في الترتيب الأخير من حيث الوزن النسبي لعبارات هذا المحور حيث وقعت في نطاق التوفر بدرجة عالية ايضا ولكن بوزن نسبي (٢,٥٦٢) ونسبة مئوية (٨٥٪)، وقد يرجع ذلك إلى أن معالجة قائدات المدرسة للمشكلات المتعلقة بالازدواجية في أداء المهام تحتاج إلى مزيد من الجهد مقارنة بممارسات مجال العمليات والإجراءات الأخرى لتحقيق الجودة على ضوء الانموذج الاوروبي. وتتفق مع دراسة(الهلالي،٢٠١٨) التي أكدت على أهمية تطبيق القيادات لمعايير الأنموذج الأوربي ومنه العمليات الإدارية الداخلية وإبراز أهم إجراءات العمل بجودة عالية ودقة في الممارسات الإدارية وفق النموذج الأوربي للتميز.

- النتائج الخاصة بترتيب العبارات المتعلقة بالمجال السادس الخاص بالخدمات المقدمة للمجتمع حسب أوزانها النسبية، وذلك في الجدول التالي:

جدول (١١) ترتيب العبارات الخاصة بالخدمات المقدمة للمجتمع حسب أوزانها النسبية

م	العبارة	الوزن النسبي	النسبة المئوية	مستوى الموافقة	ترتيب العبارة
٤٣	تهتم المدرسة بالتغطية الإعلامية لأنشطتها وإنجازاتها.	١,٦٠٠	٥٣٪	ضعيفة	١
٤٤	تتيح المدرسة مرافقها من أجل الأنشطة المجتمعية	١,٥٧٠	٥٢٪	ضعيفة	٢
٤٥	تعقد المدرسة أنشطة متنوعة(احتفالات، ندوات، معارض وغيرها).	١,٥٥٣	٥٢٪	ضعيفة	٤
٤٦	تمتلك المدرسة نظاماً سهلاً لاستقبال شكاوي واقتراحات المجتمع المحلي.	١,٥٤٥	٥٢٪	ضعيفة	٥
٤٧	تحرص المدرسة على بناء علاقات جيدة مع المجتمع المحلي.	١,٥٧٠	٥٢٪	ضعيفة	٢
٤٨	توجد مؤشرات لقياس مساهمة المدرسة في خدمة المجتمع المحلي وضمان إيجابيتها.	١,٥٣٤	٥١٪	ضعيفة	٦
٤٩	تستقطب قائدة المدرسة الجهات الخبيرة من مؤسسات المجتمع لتقديم دعم نوعي.	١,٥٣٤	٥١٪	ضعيفة	٦

يتضح من الجدول (١١) أن أكثر العبارات توفر من وجهة نظر عينة الدراسة حسب ترتيب الوزن النسبي كانت العبارة (٤٣) حيث وقعت في نطاق التوفر بدرجة ضعيفة بوزن نسبي (١,٦٠٠) ونسبة مئوية (٥٣٪)، وهو الأمر الذي يتطلب ضرورة أن تهتم المدرسة بالتغطية الإعلامية لأنشطتها وإنجازاتها حتى تحصل على سمعة جيدة بين نظرائها وحتى تكون بيت خبرة لغيرها، بينما كانت العبارتين (٤٨) و(٤٩) في الترتيب الأخير من حيث الوزن النسبي لعبارات هذا المحور حيث وقعت في نطاق التوفر بدرجة ضعيفة ايضا ولكن بوزن نسبي (١,٥٣٤) ونسبة مئوية (٥١٪)، وقد يرجع ذلك إلى قلة وجود مؤشرات لقياس مساهمة المدرسة في خدمة المجتمع المحلي وضمان

أيجابيتها بالإضافة لقلة قيام قائدة المدرسة باستقطاب الجهات الخبيرة من مؤسسات المجتمع لتقديم دعم نوعي، وهو الامر الذي يتطلب تعديل ليتم تطبيق معايير الأنموذج الأوربي (EFQM) لإدارة الجودة.

ثانياً: الاجابة على السؤال الثاني: للدراسة والمتعلق بمعرفة هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تقديرات منسوبات المدرسة (معلمات، وإداريات) للأداء المؤسسي لقائدات مدارس التعليم العام بمدينة أبها في ضوء معايير الأنموذج الأوربي EFQM لأداره الجودة وتعزى لمتغيرات: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي)؟ وذلك فيما يلي:

جدول (١٢) يوضح الفروق بين استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة إجمالاً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	الوظيفة	العدد	الوزن النسبي	قيمة الفاء	الدلالة الإحصائية
القيادة والإدارة	دبلوم عالي	٦٦	٢,٦٥٢	١,٥٥٤	٠,٢١٢
	بكالوريوس	٤٣٦	٢,٦٩٦		
	ماجستير	٢٨	٢,٥٣٦		
	الإجمالي	٥٣٠	٢,٦٨٢		
التخطيط المؤسسي	دبلوم عالي	٦٦	٢,٦٤٠	٣,٠١٨	٠,٠٥٠
	بكالوريوس	٤٣٦	٢,٦٦٥		
	ماجستير	٢٨	٢,٤٢٠		
	الإجمالي	٥٣٠	٢,٦٤٩		
الموارد البشرية	دبلوم عالي	٦٦	٢,١١٥	٠,٣٥٢	٠,٧٠٣
	بكالوريوس	٤٣٦	٢,٢٠١		
	ماجستير	٢٨	٢,١٣٢		
	الإجمالي	٥٣٠	٢,١٨٧		
الموارد المادية والمالية	دبلوم عالي	٦٦	١,٩٢٤	٠,٤٤٥	٠,٦٤١
	بكالوريوس	٤٣٦	١,٩٥٥		
	ماجستير	٢٨	١,٨٠٦		
	الإجمالي	٥٣٠	١,٩٤٣		

المحور	الوظيفة	العدد	الوزن النسبي	قيمة الفاء	الدلالة الإحصائية
العمليات والإجراءات	دبلوم عالي	٦٦	٢,٦٤٠	١,٢٤٢	٠,٢٩٠
	بكالوريوس	٤٣٦	٢,٦١٠		
	ماجستير	٢٨	٢,٤٤٦		
	الإجمالي	٥٣٠	٢,٦٠٥		
الخدمات المقدمة للمجتمع	دبلوم عالي	٦٦	١,٥٠٤	٠,٢٧٩	٠,٧٥٧
	بكالوريوس	٤٣٦	١,٥٧٠		
	ماجستير	٢٨	١,٤٩٠		
	الإجمالي	٥٣٠	١,٥٥٨		
إجمالي الاستبانة	دبلوم عالي	٦٦	٢,٢٧١	١,١٤٢	٠,٣٢٠
	بكالوريوس	٤٣٦	٢,٣٠٩		
	ماجستير	٢٨	٢,١٦٦		
	الإجمالي	٥٣٠	٢,٢٩٧		

أسفرت نتائج الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بالنسبة لإجمالي محاور الأنموذج الأوربي (EFQM) لأداره الجودة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة الفاء (١,١٤٢) بدلالة (٠,٣٢٠)؛ وقد يرجع ذلك إلى اتفاق آراء عينة الدراسة حول أن درجة توافر هذه المعايير في أداء قائدات مدارس التعليم العام بمدينة أبها متوسطة وهو الامر الذي يتطلب زيادة تحسين الواقع. وتتفق مع دراسة (العنزي،٢٠١٩) التي وضحت عدم وجود فروق لاستجابات افراد العينة بسبب اختلاف فئات المؤهل العلمي في جميع المجالات وعليه أوصت بتدريب مديري المدارس على مفاهيم أدارة التميز من خلال عقد الندوات وورش العمل والنشرات التوجيهية وبث الوعي بأهمية تطبيق عناصر أدارة التميز وفق النموذج الأوربي للتميز.

- الفروق بين محاور الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة وذلك في الجدول التالي:

جدول (١٣) يوضح الفروق بين استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة إجمالاً تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	العدد	الوزن النسبي	قيمة الفاء	الدلالة الإحصائية
القيادة والإدارة	– أقل من ٥ سنوات	١٧	٢,٦٠١	٢,٥٤٣	٠,٠٨٠
	من (٥) سنوات إلى (١٠) سنوات	١٥٣	٢,٦١٤		
	من (١٠) سنوات فأكثر	٣٦٠	٢,٧١٥		
	الإجمالي	٥٣٠	٢,٦٨٢		
التخطيط المؤسسي	– أقل من ٥ سنوات	١٧	٢,٥٦٦	١,٥٣٥	٠,٢١٦
	من (٥) سنوات إلى (١٠) سنوات	١٥٣	٢,٥٩٦		
	من (١٠) سنوات فأكثر	٣٦٠	٢,٦٧٦		
	الإجمالي	٥٣٠	٢,٦٤٩		
الموارد البشرية	– أقل من ٥ سنوات	١٧	٢,٠٨٢	٦,٤٥٣	٠,٠٠٢
	من (٥) سنوات إلى (١٠) سنوات	١٥٣	١,٩٨٧		
	من (١٠) سنوات فأكثر	٣٦٠	٢,٢٧٧		
	الإجمالي	٥٣٠	٢,١٨٧		
الموارد المادية والمالية	– أقل من ٥ سنوات	١٧	١,٩٠٨	٢,٨٢٢	٠,٠٦٠
	من (٥) سنوات إلى (١٠) سنوات	١٥٣	١,٨١٢		
	من (١٠) سنوات فأكثر	٣٦٠	٢,٠٠٠		
	الإجمالي	٥٣٠	١,٩٤٣		
العمليات	– أقل من ٥ سنوات	١٧	٢,٣٧٥	٢,٦٧٦	٠,٠٧٠

المحور	سنوات الخبرة	العدد	الوزن النسبي	قيمة الفاء	الدلالة الإحصائية
والإجراءات	من (٥) سنوات إلى (١٠) سنوات	١٥٣	٢,٥٥٣		
	من (١٠) سنوات فأكثر	٣٦٠	٢,٦٣٨		
	الإجمالي	٥٣٠	٢,٦٠٥		
الخدمات المقدمة للمجتمع	– أقل من ٥ سنوات	١٧	١,٦٢٢	٣,٠٨٧	٠,٠٤٦
	من (٥) سنوات إلى (١٠) سنوات	١٥٣	١,٤١٧		
	من (١٠) سنوات فأكثر	٣٦٠	١,٦١٥		
	الإجمالي	٥٣٠	١,٥٥٨		
إجمالي الاستبانة	– أقل من ٥ سنوات	١٧	٢,٢١٤	٥,٦٢٤	٠,٠٠٤
	من (٥) سنوات إلى (١٠) سنوات	١٥٣	٢,١٨٨		
	من (١٠) سنوات فأكثر	٣٦٠	٢,٣٤٧		
	الإجمالي	٥٣٠	٢,٢٩٧		

أسفرت نتائج الجدول(١٣) عن وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بالنسبة لإجمالي محاور الأنموذج الأوربي (EFQM) لإدارة الجودة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح (١٠) سنوات فأكثر، حيث بلغت قيمة الفاء (٥,٦٢٤) بدلالة (٠,٠٠٤)؛ وقد يرجع ذلك إلى أن هذه الفئة هي صاحبة الخبرة الأكبر مقارنة بالفئتين الأخريين وبالتالي كثرة التجارب التي مروا بها فيما يتعلق بتطبيق معايير الجودة والحاجة إلى تطوير المدارس وتجويد الاداء بها وربط الأداء بخطط التنمية واحتياجات الواقع والاهتمام برضا المستفيد، كل هذه الخبرات المتراكمة جعلتهم أكثر اتفاقا في الرأي مقارنة بغيرهم. واتفقت مع دراسة(الحرملية،٢٠٢٠) التي أكدت عدم وجود

فروق في درجة الممارسات الإدارية لمدراء المدارس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وأوصت بتدريب مدراء المدارس على الممارسات الإدارية المطلوبة في ضوء مجتمع اقتصاد المعرفة والتركيز على الأدوار الجديدة للمدير ليكون داعم ومطور للمعرفة في المدرسة. أيضاً دراسة(العنزي،٢٠١٩) في عدم وجود فروق لاستجابات العينة بسبب اختلاف سنوات الخبرة في جميع المجالات ، وأوصت بتدريب مديري المدارس على مفاهيم أدارة التميز من خلال عقد الندوات وورش العمل لأهمية تطبيق عناصر أدارة التميز وفق النموذج الأوربي للتميز.

- الفروق بين محاور الدراسة وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي وذلك في الجدول التالي:

جدول (١٤) يوضح الفروق بين استجابات أفراد العينة علي محاور الاستبانة إجمالاً تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

المحور	المسمى الوظيفي	العدد	الوزن النسبي	قيمة التاء	الدلالة الإحصائية
القيادة والإدارة	أكاديمي	٣٢٣	٢,٧١٦	١,٩٣٩	٠,٠٥٣
	إداري	٢٠٧	٢,٦٢٩		
التخطيط المؤسسي	أكاديمي	٣٢٣	٢,٦٦٥	٠,٨٧٠	٠,٣٨٥
	إداري	٢٠٧	٢,٦٢٤		
الموارد البشرية	أكاديمي	٣٢٣	٢,١٩٨	٠,٣٥٦	٠,٧٢٢
	إداري	٢٠٧	٢,١٧١		
الموارد المادية والمالية	أكاديمي	٣٢٣	١,٩٠١	١,٤٥٠-	٠,١٤٨
	إداري	٢٠٧	٢,٠٠٨		
العمليات والإجراءات	أكاديمي	٣٢٣	٢,٦١٤	٠,٤٢٩	٠,٦٦٨
	إداري	٢٠٧	٢,٥٩٢		
الخدمات المقدمة للمجتمع	أكاديمي	٣٢٣	١,٥٣٥	٠,٨٠٠-	٠,٤٢٤
	إداري	٢٠٧	١,٥٩٤		
إجمالي الاستبانة	أكاديمي	٣٢٣	٢,٣٠٠	٠,١٧٥	٠,٨٦١
	إداري	٢٠٧	٢,٢٩٢		

أسفرت نتائج الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بالنسبة لإجمالي محاور الأنموذج الأوربي (EFQM) لأداره الجودة وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي، حيث بلغت قيمة التاء (٠,١٧٥) بدلالة (٠,٨٦١)؛ وقد يرجع ذلك إلى اتفاق آراء عينة الدراسة حول أن درجة توافر هذه المعايير في أداء قائدات مدارس التعليم العام بمدينة أبها متوسطة وهو الامر الذي يتطلب زيادة تحسين الواقع.

وبناءً على نتائج الدراسة توصي الدراسة بما يلي:

١- نشر ثقافة الجودة بين منسوبي مدارس التعليم العام من (قائدات ومعلمات وإداريات وطالبات وشركاء المدارس من المراكز والمؤسسات الاجتماعية وأولياء الأمور) لتحقيق تطلعات وآمال المجتمع والرضا عن مخرجات التعليم.

٢- بناء جسور الثقة بين قائدات المدارس ومنسوباتها من (المعلمات والإداريات) من خلال تعزيز جوانب التشجيع والتحفيز والدعم وتحسين البيئة المدرسية، وتطوير آليات التواصل الاجتماعي داخل وخارج المدرسة.

٣- الاهتمام بتطوير لوائح وأنظمة وإجراءات العمل بشكل واضح ومتفق عليه واطلاع منسوبي المدرسة عليها لتفعيل الأداء المؤسسي في التعليم من خلال تطبيق معايير الأنموذج الأوربي (EFQM) لتطوير واقع العمل المدرسي وتحسينه.

٤- أعادة النظر في أنظمة وآليات تقييم الأداء المتبعة في المدارس مع ضرورة اطلاع (المعلمات والإداريات) على مستوى أدائهم بشكل دوري لوضع خطط للتحسين المستمر.

٥- توفير التمويل والميزانيات والموارد اللازمة لعمليات تطوير البيئة المدرسية.

٦- وضع خطط لتأهيل وتدريب منسوبي المدارس لممارسة وتطبيق معايير أدارة الأداء المؤسسي لضمان تحقيق المدارس لرؤيتها وأهدافها المنشودة نحو التميز والجودة.

٧- اعتماد أسلوب التقييم الذاتي الدوري المستمر للوقوف على مدى التطورات المتحققة من فترة لأخرى واستخدام النتائج كتغذية راجعة في عمليات التخطيط للمستقبل.

٨- اهتمام وزارة التعليم وإداراتها، بتوفير حوافز، ومكافآت، وشهادات تقدير، واحتفالات تكريم، لجميع الفعاليات والأنشطة الإبداعية والنوعية، لتنمية روح الإبداع وتحقيق الأداء المتميز في المدارس.

***

المراجع العربية:

الألفي، هاني رزق عبدالجواد(٢٠١٦): الأنموذج الأوربي للتميز ومتطلبات استيفاء معاييره بجامعة حائل، مستقبل التربية العربية، ع(١٠٤)، مج(٢٣)، مصر، ص ص ١٢-٣٨

الجعبري، تغريد عيد (٢٠٠٩): دور أدارة التميز في تطوير أداء مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الحليل، فلسطين.

الحرملية، أمل عبدالله(٢٠٢٠): الممارسات الإدارية لمديري المدارس في ضوء متطلبات مجتمع اقتصاد المعرفة بسلطنة عمان، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، مج (٤)،ع(١٦)، مصر، ص ص ١٢٣- ١٥٦

الحية، وليد نمر أسماعيل(٢٠١٥): درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للإدارة الاستراتيجية وعلاقتها بتحقيق التميز الإداري من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير تخصص الإدارة التربوية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الدجني، أياد علي(٢٠١١):دور التخطيط الاستراتيجي في جودة الأداء المؤسسي "دراسة وصفية تحليلية في الجامعات النظامية الفلسطينية"، رسالة دكتوراه في التربية، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

الراشد، محمد(٢٠١١):أدارة الجودة الشاملة "دراسة نظرية" ونموذج مقترح ، مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، ع(٢)،مج(١٧)، ص ص ١-٣٠

الزائري، طارق(٢٠١٤):مدى إسهام جائزة وزارة التربية والتعليم للتميز في تحسين الأداء الإداري لمديري المدارس بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

السلمي، علي(٢٠٠٢): أدارة التميز نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

المشرف، لمياء عبدالله، الجارودي، ماجدة أبراهيم(٢٠١٦):متطلبات تطبيق أدارة التميز في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ع(٤)،الجزء(٢).

العنزي، خالد جاسم محمد(٢٠١٩): درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت لإدارة التميز في ضوء النموذج الأوربي للتميز، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، سوريا.

العسيري، محمد علي محمد(٢٠١٩): تطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية في المملكة العربية السعودية، مجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع(١١)، مصر، ص ص ١١٧-١٥٠

الغامدي ،جمعان خلف جمعان(٢٠١٢):ممارسة مديري مدارس التعليم العام للقيادة التحويلية بمحافظة المخواة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

المزين،أحسان بن علي، والغامدي، رافع بن سعيد(٢٠١٠):النموذج الأوربي للتميز: فوائد ومعايير، اللقاء السنوي الخامس عشر(تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات)، الجمعية السعودية للعلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، ص ص ٧٥٤-٧٦٤

الهلالي، سها حمود(٢٠١٨):تقويم الأداء المؤسسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء بطاقة الأداء المتوازن، المجلة التربوية الأردنية، الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، مج(٣)، ع(٤)،ص ص ٢٩٥-٣٢١

أبو الجدائل، حاتم بن صلاح سنوسي(٢٠٠٨):الإدارة الاستراتيجية في صناعة النقل الجوي، الجزء(٣): تنفيذ وتقويم الاستراتيجية، الجيزة: مركز الخبرات المهنية للإدارة "بميك".

أبو عبده، فاطمة عيسى(٢٠١١): درجة تطبيق معايير أدارة الجودة الشاملة في مدارس نابلس من وجهة نظر المديرين فيها ، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح، نابلس.

آل مزروع، بدر بن سلمان(٢٠١٠): بناء نموذج لتحقيق التميز في أداء الأجهزة الأمنية، رسالة دكتوراه، قسم العلوم الإدارية، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.

أحمد، محمد جاد حسين(٢٠١٥): تطوير الأداء المؤسسي بجامعة جنوب الوادي في ضوء التميز للمؤسسة الأوربية لأداره الجودة: النموذج الأوربي لأداره التميز، مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ع (٧)،ص ١٤٨

تدريبEFQM (٢٠١١): تدريب EFQM "تعلم، تواصل، طور" ، ترجمة وتعريب مركز الملك فهد بن عبد العزيز للجودة، السعودية.

خفاجي، كمال(٢٠٠٩):تطبيق ممارسة معايير التميز الإداري للكفايات الإدارية من قبل منسوبات أدارة مدارس رياض الأطفال والمشرفات التربويات بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

رستم، رفعت(٢٠٠٤): التخطيط الاستراتيجي في التعليم الجامعي، مجلة علمية تصدر سنويا عن وحدة الجودة في الجامعة الإسلامية، مج(١)، ع (١)، الجامعة الإسلامية، غزة.

رشيد، صالح عبد الرضا، جلاب، أحسان دهش(٢٠٠٨): الإدارة الاستراتيجية "مدخل تكاملي "،دار المناهج للنشر والتوزيع، ط(١)، الأردن.

عبيدات، ذوقان(٢٠١٢): البحث العلمي" مفهومة، وأدواته، وأساليبه"، إشراقات للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن.

عبدالسلام، نادية محمد(٢٠٠٣):الإحصاء الوصفي في العلوم النفسية والتربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص٥٣

عبدالرؤوف، حجاج، ومحمد، زرقون(٢٠١١): نموذج الجائزة الأوربية للجودةEFQM دراسة تحليلية، بحث مقدم للملتقى الوطني حول" أدارة الجودة الشاملة وتنمية أداء المؤسسة، بتاريخ ١٣-١٤ /١٢ / ٢٠١٠، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية ، جامعة مولاي طاهر، الجزائر.

ناصف، ميرفت وهاشم، نهلة (٢٠١٠): رؤية مقترحة لتحقيق التميز بالمدارس المصرية في ضوء جوائز التميز الدولية ، مجلة دراسات تربوية اجتماعية ، كلية التربية جامعة حلوان، ع (٣)، مج (١٦).ص ص ١٠٦ - ١٣٨

هلال، محمد(٢٠١١): الإدارة من أجل التميز "الأسس والمفاهيم"، ديبك للنشر والتوزيع، مصر.

وزارة التعليم (٢٠٠٩): مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز – يرحمه الله – لتطوير التعليم العام. وكالة الأنباء السعودية، الرياض.

***

المراجع الأجنبية:

Amina ,N & Tury ahebwa A(٢٠١٥):Institutional Efficiency in Selected Universities in Uganda Journal of Education and Practice ١٦(١٠),pp:٢٠- ٩٧

EFQM(٢٠١٧):EFQM Global Excellence Award ٢٠١٧(Recognition Book),p,٤٤ P.٤٤,Available,at:http://www.efqmo,org.

Marguerite Gretel , et al(٢٠٠٦): Methods in educational research : from theory to practice, new York: John Wiley & Sons, Inc., P.١٤٦.

Margaret, Miller. (٢٠١٣). An invest ga on into the impact of Mission Statements on School Development planning, Degree of Doctorate of Education University of Durham.

Moradzadeh,V(٢٠١٥):Foundation for Quality Management EFQM Model Feasibility Europe(EFQM)in Education Institutions. Journal Of Quality in Higher Education ,Vol(٢),January,pp:١-٢٢

Sheffield Hallam University(٢٠٠٣):EFQM Excellence Model Higher Education Version ٢٠٠٣,Referenced in ١٥-٢-٢٠١٣

http://vpaa.epfl.ch/files / content/sites/vpaa /files/ACC-EFQM%٢٠ Excellence% ٢٠ Model% ٢٠٢٠٠٣٪٢٠ENG.pdf/

Tee ,N G BAK(٢٠١٣):The Singapore School Excellence Model Educational Research for Policy and ١٢ Practice ٢,٢٧-٣٩,٢٠١٣.

***

قِصَص الأطْفَالِ الرقميَّة الإسلاميَّة في التطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة "دِرَاسَةٌ تحليليةٌ تربويَّةٌ"

د. هيلة بديع مسفر الجوفان
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

قِصَص الأطْفَالِ الرقميَّة الإسلاميَّة في التطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة

دراسَةٌ تحليليةٌ تربويَّةٌ

د. هيلة بديع مسفر الجوفان

قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٦/١٢ / ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ٢/ ٨/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدِّرَاسَةُ إلى التعرُّف على المعايير التربَويّة والفنيّة والتقنيّة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة، ومدى توافُر هذه المعايير في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة في التطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، وتقديم مقترحاتٍ لتطويرها.

وقد استخدمت الباحِثَةُ في صياغة المعايير المنهج (الوصفيَّ الوثائقيَّ)، وفي توافر هذه المعايير منهج (تحليل المحتوى) من خلال تصميم استمارات تحليل، وتم تطبيقُها على عينةٍ بلغت (٣٤) قصة، وقد توصَّلت الدِّرَاسَةُ إلى مجموعةٍ من النتائج، جاءت كالتالي:

١) صياغة (١١) معيارًا تربويًّا لقِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة، توافرت إلى حدٍّ ما في التطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة .

٢) صياغة (٢٧) معيارًا فنيًّا أدبيًّا لقِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة، توافرت في التطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة.

٣) صياغة (٢٠) معيارًا تقنيًّا لقِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة، توافرت إلى حدٍّ ما في التطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة .

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الباحِثَةُ بالعمل على توافر المعايير التي أظهرت نتائج الدِّرَاسَة التحليلية أنها غير متوافرة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة في التطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة. هدفت الدِّرَاسَةُ إلى التعرُّف على المعايير التربَويّة والفنيّة والتقنيّة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة، ومدى توافُر هذه المعايير في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة في التطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، وتقديم مقترحاتٍ لتطويرها.

الكلمات المفتاحية: قِصَص الأطْفَال– القِصَص الرقميَّة – التطبيقات الإلكترونيَّة

Islamic Digital Children Storeis in Arab Electronic Applications: Educational analytical study

Dr. Hilaa Badie Masfir Aljawfan
Department of Fundamentals of Education
College of Education.
AL-Imam Muhammad Bin Saudi Islamic University

Abstract:

The study aimed to identify the educational artistic; and technical standards in Islamic digital stories for children, the extent of the availability of these standards in Islamic digital children's stories in Arab electronic applications, and present proposals for their development. The researcher used the documentary descriptive approach in formulating the criteria. Concerning the availability of these standards, she used the content analysis approach by designing analysis forms. They were applied to a sample of (٣٤) stories, and the study reached a set of results, as follows:

١. Formulating (١١) educational standards for the Islamic digital stories for children, which were available to some extent in Arab electronic applications.
٢. Formulating (٢٧) artistic and literary standards for the Islamic digital stories for children, available in the Arab electronic applications.
٣. Formulating (٢٠) technical standards for the Islamic digital stories for children, which were available to some extent in Arab electronic applications.

In light of the previous results, the researcher recommended working on the availability of criteria that the results of the analytical study showed. It is not available in Islamic digital children's stories in Arab electronic applications.

key words: Children's stories – Digital stories – Electronic Applications.

المقدّمةُ:

تُعَدُّ القصةُ أحد أساليب التربية الإسلاميَّة، وقد ورد في القرآن الكريم والسنة النبويَّة العديد من القِصَص، كما أن التراث الإسلاميَّ غنيٌّ بالقِصَص الهادفة والممتعة؛ فمن خلالها يقدم الكثير من المبادئ والقيم والمعارف بأسلوبٍ شيقٍ وممتع وجذَّاب.

والقصةُ من أبرزِ أنواع أدب الطفل المحببة لديه؛ حيث تتميز بالمتعة والتشويق، وتعد متنفَّسًا لخيال الطفل مدربة لذهنه وعواطفه وانفعالاته، وموجهة لعمليات التفكير واتجاهاته، مكتشفة لطاقات الطفل ومواهبه وإبداعاته، محررة له من قيود الزمان والمكان (نهي إسكندر، ٢٠١٧، ص١٥١).

كما أنها تسهم بشكلٍ فعَّالٍ في إكساب الطفل المهارات؛ كالقراءة والكتابة والحساب والمهارات الحياتية والمهارات الإبداعية؛ من خلال تحفيز خيال الطفل (إيمان شكر،٢٠١٥، ص ٢٣٩).

ومع التطوُّر في مجال التكنلوجيا تطوَّرت القصة؛ فظهرت القِصَص الإلكترونيَّة والرقميَّة، وهي قِصَص- كما تشير نيفين علي (٢٠١٦، ص٢٨١)، - قائمةٌ على الوسائط المتعددة؛ مثل الصورة والصوت والفيديو والنص والمؤَثِّرات الصوتية والحركة.

فقد تدخَّلت التكنولوجيا في حكاية القِصَص للأطفال؛ لتسهم بفاعليةٍ في توضيح المعلومات بالصوت والصورة والحركة، وليزيد فهم الطفل للقصة بعمق، وتشد انتباهه لها وتركيزه، فيشعر بالمتعة أثناء عرضِها (صباح السيد ،٢٠١٧، ص١٣٢).

فلم تعُدْ قِصَص الأطْفَال كما كانت سابقًا؛ إمَّا شفهيَّة تعتمد على الراوي، أو مطبوعة في كتيبات وتحمل رسوم معبِّرة عن القصة وأحداثها، أو أسطر في كتب مقروءة.

وتنبّه وفاء المنجومي (٢٠١٦) إلى وجود خلطٍ كبيرٍ بين طبيعة وشكل القِصَص الإلكترونيَّة والقِصَص الرقميَّة، فالإلكترونيَّة هي نقل القصة الورقية إلى نسخة إلكترونية أشبه بما يحصل في الجرائد والمجلات، أما القِصَص الرقميَّة فتتميز بتفعيل الصور والرسوم والمؤَثِّرات الصوتية والبصرية وحتى الأنشطة التفاعُليَّة المتداخلة أو الختامية؛ بحيث توظف القِصَص الرقميَّة الإمكانات الإلكترونيَّة بما يتوافق مع النص القِصَصي أو الطبيعة التفاعُليَّة المتاحة.

فالقِصَص الرقميَّة هي شكلٌ جديد للقصة يوظَّف الذكاء الاصطناعي فيها، وقد أظهرت درَاسَة (choi) أن تعليم الأطْفَال يمكن تطويره بشكلٍ كبيرٍ من خلال تطبيق الذكاء الاصطناعي على رواية قِصَص الأطْفَال التفاعُليَّة (٢٠١٩.p١).

وترى باريت (barrett,٢٠٠٦,p٥) أن رواية القصة الرقميَّة من الاستراتيجيات التحفيزية العالية، التي يمكن من خلالها تشكيل الاتجاهات والمساعدة في عمليات صنع القرار.

وهذا ما توصَّلت إليه درَاسَة يانج و (Yang & Wu,٢٠١٢)؛ حيث وجدت أداء الطلاب الذين درسوا باستخدام رواية القصة الرقميَّة أفضل فيما يتعلق بالإنجاز والتفكير الناقد والدافعية للتعلم.

كما تلعب القِصَص الإلكترونيَّة دورًا كبيرًا في تنمية المفاهيم لدى الأطْفَال، وتزويدهم بالمعلومات والمعارف؛ لما فيها من عناصر التشويق والجذب، التي تسهل على الطفل فهم الكثير من الحقائق والمعلومات التي ترويها القصة. (Chalufour & Worth, ٢٠٠٦, p١٠٠).

لذا؛ يمكن القول أن القِصَص الرقميَّة أصبحت من الوسائل المهمَّة الحديثة في تربية الطفل وتعليمه، بل إنها وسيلة فعالة في بناء الكثير من القيم والاتجاهات والمعارف، وعلى المربّين المساهمة في رفع مستوى جودتها؛ لتحقيق الأهداف التربَويّة والتعليميَّة المرجوَّة منها.

مُشكلةُ الدِّرَاسَةِ:

تتميز القِصَص الرقميَّة بالعديد من المميزات والإمكانات؛ ما جعلها تؤثر– كما تذكر بعاد الخالص (٢٠١٩، ص٧٦) – على نمو الطفل في جميع المجالات النمائية المعرفية والاجتماعية والعاطفية والأخلاقية واللغوية والجسيمة.

فالقِصَص الرقميَّة مواد بصرية وسمعية فعَّالة؛ حيث تعرض المحتوى مدموج بالصوت أو السرد البشري والنصوص أو الكلمات المكتوبة مع الصور والحركات والرسوم ثنائية وثلاثية الأبعاد (الزهراء الفيومي، ٢٠١٩م، ص ٢٣٦-٢٣٧).

وذكر جيلز (gils,٢٠٠٠٥) بعض مميزات القِصَص الرقيمة في مجال التعليم، منها: جعْل التعليم خبرة شخصية، والتدريب على موضوعات مهمة وجعلها أكثر إقناعًا، خلق مواقف حياتية حقيقية بطرق سهلة ورخيصة.

كما أنها تقدِّم المفاهيم الحياتية المجرَّدة بصورة مرئيَّة ومسموعة، من خلال مواقف وأحداث القصة؛ ما يجعها أكثر وضوحًا، وبالتالي تساعد الطفل على اكتساب المهارات والخبرات والمفاهيم (العرينان، ٢٠١٥، ص٤٢).

وقد كشفت درَاسَة وفاء المنجومي (٢٠١٦، ص ٤٨) اتِّجاه عددٍ كبيرٍ من الأطْفَال نحو استخدام الهواتف الذكيَّة والحواسيب اللوحيَّة والكفيَّة في قراءة القِصَص، كذلك أشارت منال موسى (٢٠١٧)، إلى ظهور كمٍّ كبير من القِصَص الرقميَّة وإقبال الأطْفَال عليها.

غير أن ظهور كمٍّ كبير من قِصَص الأطْفَال الرقميَّة وإقبال الأطْفَال عليها؛ نظرًا لما تحويه من عوامل جذب وإثارة وتشويق وإمكانات تقنيةٍ عديدة، إلا أنها قد تكون غير ملائمة للأطفال، والهدف الأساس منها تجاريّ ماديّ (منال موسى، ص٣٦٨، ٢٠١٧)؛ ما يستدعي دراستها وتحليل مضامينها.

وقد نبَّهت وفاء المنجومي (٢٠١٦، ص٤٨) إلى قلة وندرة الدِّرَاسَات البحثيَّة العربيَّة التي تتناول تحليل محتوى تطبيقات القِصَص الرقميَّة المقدَّمة للأطفال عبر المتاجر الإلكترونيَّة.

كما أوصت درَاسَةُ أحمد وأخرون (٢٠١٦، ص٢٤٨) بإجراء درَاسَةٍ تقويميةٍ للقِصَص الرقميَّة المتوفِّرة على شبكة الإنترنت ودورها في تعليم الأطْفَال.

في حين يرى رضوان وسلوى الجيار (٢٠١٩) أنه من الضروري درَاسَة ما تقدمة شبكة الإنترنت ووسائل الاتصال الإلكترونيَّة من قِصَص لأطفالنا مع أهمية ربط الطفل بجذوره وتراثه.

حيث نجد توجُّه بعض التطبيقات العربيَّة إلى تصميم قِصَص أطفال إسلامية، وتعد القِصَص الدينية نوعًا من أنواع قِصَص الأطْفَال وهي إحدى الوسائل الإيجابية لتكوين عقيدتهم وتهذيبهم وتقديم القدوة والمثل الصالحة ومبادئ الإيمان (أحمد،٢٠١٧، ص١٤٢).

ويتميز التراث الإسلاميُّ ومصادر الدين الإسلامي بقِصَص تعد ثروةً للمربي المسلم في بناء شخصية ومعارف الطفل المسلم سواء في الجانب المعرفيّ أو الجانب الوجدانيّ أو الجانب المهاريّ.

لذا؛ ستتناول الدِّرَاسَةُ الحاليةُ قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة في التطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، ولتحديد ووضوح مشكلة البحث؛ قامت الباحِثَة بدرَاسَة استطلاعية تهدف إلى الكشف عن التطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة التي تقدم قِصَص أطفال إسلامية، ويمكن إجمال ما توصلت إليه الباحث من الدِّرَاسَة الاستطلاعية فيما يلي:

- بعض التطبيقات تحوي قِصَص أطفال متنوعة، منها قِصَص أطفال إسلامية، كتطبيق (قِصَص الأطْفَال).
- بعض التطبيقات مخصصة لهذا النوع من قِصَص الأطْفَال؛ كتطبيق (قِصَص الأخلاق الإسلاميَّة للأطفال).
- بعض التطبيقات مخصصة لقِصَص الأطْفَال الإسلاميَّة لكن تحوي قِصَص عامة وغير إسلامية؛ كتطبيق (قِصَص وحكايات إسلاميَّة).

أسئلةُ الدِّرَاسَةِ:

تسعى الدِّرَاسَة إلى لإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما المعاييرُ التربَويّة والفنيّة والتقنيّة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة؟

٢- ما مدى توافرِ المعايير التربَويّة والفنيّة والتقنيّة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة؟

٣- ما المقترحاتُ التربَويّة لتطوير قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة؟

أهدافُ الدِّرَاسَة:

تهدفُ الدِّرَاسَة إلى التعرُّف على:

١- المعاييرِ التربَويّة والفنيّة والتقنيّة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة.

٢- توافرِ المعايير التربَويّة والفنيّة والتقنيّة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة.

٣- المقترحاتِ التربَويّة لتطوير قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة.

أهميةُ الدِّرَاسَة:

١- أهميةُ درَاسَة قِصَص الأطْفَال الرقميَّة درَاسَة تربويَّة، فهي إحدى أهم الوسائط الإلكترونيَّة المتاحة للأطفال في مختلف الأعمار، وتتضمن رسومًا متحركة ومؤَثِّرات صوتية جذَّابة للطفل، تقدم له العديد من المفاهيم والمهارات، وتخاطب حاستي السمع والبصر، وتجسد شخصيات يراها

الطفل كأنها واقع، فتزيد من دافعيته للتعلم (منال موسى، ص٣٧٩، ٢٠١٧).

٢- أهمية الوقوف على جوانب القوة والضعف في قِصَص الأطْفَال الإسلاميَّة الرقميَّة، التي تهدف إلى غرس المبادئ والقيم الإسلاميَّة وتعزّز من قيم الهويَّة في نفس الطفل. فالقِصَص الرقميَّة تسهم إذا ما أحسن تصميمها في تحقيق غاياتها في الترفيه والتعلم والتربية (أحمدو أسماء محمد ومحمد، ٢٠١٦ ص٦).

٣- المساهمة في توجيه نظر مُعِدّي ومنتجي قِصَص الأطْفَال الإسلاميَّة الرقميَّة نحو العناصر التربَويّة الضروريَّة في تصميم وإنتاج هذا النوع من القِصَص المعبر عن عقيدتنا وهويتنا.

حُدودُ الدِّرَاسَة:

اقتصرت الدِّرَاسَة على التطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، التي تقدم قِصَص أطفال رقمية إسلامية، من خلال المتجر الإلكتروني (Appie Stor) ومتجر (google play).

***

مُصطلحاتُ الدِّرَاسَة:

القِصَص الرقميَّة: عرَّفها عبد الباسط (٢٠١٠، ص٢٠٠) بأنها: حكاية نثرية واقعية أو خيالية قائمة على استخدام برمجية فوتوستورى (PhotoStory٣) للمزج المنظم لكل من الصور والنصوص والمؤَثِّرات الصوتية والتعليق الصوتي بغرض تجسيد الأحداث والشخصيات والمواقف؛ لتحقيق أهداف محددة.

في حين يعرفها بانسزويكي (Banaszewski,٢٠١٤.p٥٣) بأنها: مجموع من القِصَص تدور حول موضوع محدَّد أضيف إليها مزيج من الوسائط المتعددة؛ كالصوت والصورة والنصوص والمؤَثِّرات الصوتية والرسوم الكرتونية المتحركة، لإنتاج قِصَص رقمية بأسلوب شيق بغرض توظيفها في العملية التعليمية.

التطبيقات الإلكترونيَّة: تعرفها وفاء المنجومي (٢٠١٦، ص٦٣) "بأنها مجموعة من البرمجيات المتوافرة عبر المتاجر الإلكترونيَّة للوسائط الرقميَّة الحديثة، والتي تقدم خدمات وأغراض مختلفة يستطيع المستخدم الاختيار منها حسب حاجته، سواء لأغراض تعليمية، أو ترفيهية، أو عملية".

***

الإطارُ النظريُّ، والدِّرَاسَات السابقة:

يشير نجيب (١٩٩١، ص٣١) إلى أن الكتابة للأطفال يجب فيها مراعاة ثلاثة اعتبارات، هي:

١. الاعتباراتُ التربَويّة والسيكولوجية.

٢. الاعتبارات الأدَبيَّة.

٣. الاعتبارات الفنيّة المرتبطة بنوع الوسيط.

لذا؛ يتناول الإطارُ النظريُّ المحاور التالية: الجوانب التربَويّة والسيكولوجية في قِصَص الأطْفَال ثم البناء الفنيّ (الأدبي) لقِصَص الأطْفَال ثم الجوانب التقنيّة في قِصَص الأطْفَال الإلكترونيَّة.

أولا: الجوانب التربَويّة والسيكولوجية في قِصَص الأطْفَال:

تُعدُّ القصةُ أسلوبًا تربويًّا مهمًّ في تربية الطفل؛ فمن خلالها- كما يشير أحمد (٢٠١٧، ص١٣٢) - يمكن بث المثُل العليا والقيم الفاضلة، ويكتسب الطفل من خلال معايشته لأحداث القصة وتوحده مع شخصياتها وتفاعله معها العديد من القيم والعادات وأنماط السلوك المرغوبة.

كما نجد تعددًا لأنواع القِصَص المقدمة للأطفال، وهناك من قسَّمها من حيث المضمون إلى أنواع عدة حسب تنوع الشخصيات والموضوع العام لها، ومن أهم هذه الأنواع القِصَص الإسلاميَّة (الدينية) (هديل العرينان، ٢٠١٥، ص٢٥).

وهي كما تشير سميرة أبو غزال (٢٠١٦، ص ١٦-١٧)، تدور حول أحداث مستمدة من القرآن الكريم والسنة وسيرة الأنبياء وحياة الصحابة

والصالحين والحياة العامة، وتتناول العقائد والعبادات والمعاملات والبطولات الإسلاميَّة بهدف بناء الشخصية الإسلاميَّة.

ويحدد الشيخ (١٩٩٧، ص١٢٤)، أهداف القِصَص الإسلاميَّة بما يلي:

- ترسيخ العقيدة الإسلاميَّة في نفس الطفل، وربطه بالقرآن الكريم والسنة النبوية وتاريخه الإسلامي.
- تعريف الطفل بالقيم الأخلاقية الفاضلة، وغرس إعجابه بها.
- تحذير الطفل من السلوكيات الخطأ المنافية لمبادئ الدين الإسلامي وآدابه.
- تقديم المفاهيم الدينية بصورة محسوسة؛ ليسهل على الطفل فهمها.
- تقديم إجابات عن بعض التساؤلات التي تثار في ذهن الطفل حول الله والملائكة.
- تعريف الطفل بالمعاني السامية والمثل العليا والقدوة الحسنة.

وحتى تُحققُ القِصَص الإسلاميَّةُ أهدافَها؛ من الضروري أن تتفق مع درجة نمو الطفل الإدراكي، وكذلك نموه اللغوي، لتؤتي ثمارها؛ فالكتابة للأطفال- كما يشير أحمد (٢٠١٧، ص ص١٩٤-١٩٥)- نوع من أنواع التربية، والكاتب للطفل هو مربٍّ بالدرجة الأول، لذا؛ يجب أن تحل الاعتبارات التربَويّة محل الصدارة في أي عمل موازنة بين الاعتبارات الأخرى؛ لأن العلم بها يمثل القاعدة الأساسية الأولى لتشييد أدب أطفال ناجح وسليم، ومن الاعتبارات التربَويّة المهمة أن يكون الأديب الذي يكتب للأطفال مُلِمًّا بخصائص كل مرحلة عمريَّةٍ، وبخاصَّةٍ ما يتصل بالنمو الإدراكيّ واللغويّ للطفل، وأن يحدد قبل الكتابة الفئة العمرية التي سيكتب لها.

ويشير أبو معال (١٩٨٨م، ص ص ٢٢- ٢٥)، إلى أن لكل مرحلة من مراحل نمو الطفل ما يناسبها من أنواع الأدب، في ضوء مراحل نمو الطفل الإدراكي ومراحل نموه اللغوي، التي يمكن إجمالها فيما يلي:

مراحل النموّ الإدراكيّ:

١- من عمر (٣-٥) سنوات: يكون الطفل متصل بأبويه، ويعرف البيئة الضيقة المتمثلة في البيت وما يحيطه وما يشاهده فيها، ولا يتجاوز إحساس الطفل في هذه المرحلة سوى الشعور بالبيئة المحيطة؛ لذا فإن أنسب أنواع الأدب هو الحكايات والقِصَص الواقعيَّة المعبرة عن هذه البيئة المحددة، ويمكن تسمية هذه المرحلة بالمرحلة الواقعيَّة والخيال المحدود بالبيئة.

٢- من عمر (٥-٨) سنوات: يتطلَّع الطفل في هذه المرحلة إلى معرفة ما وراء الظواهر الواقعيَّة، فيتخيَّل أن وراءها شيئًا؛ لذا يجنح بخياله إلى سماع قِصَص الأدب الخيالي، ويمكن تسمية هذه المرحلة بمرحلة الخيال الحرّ.

٣- من عمر (٨-١٢) سنة: تظهر لدى الطفل غريزة حب المقاتلة والسيطرة والغلبة؛ لذا فإن الأدب الملائم هو قِصَص البطولة والمغامرات، ويجب أن نختار القِصَص ذات المعنى السليم الخالي من الطيش والتهوُّر، والأدب العربي والإسلامي غني بقِصَص البطولة والشجاعة؛ كهجرة الرسول صلى الله عليه وسلم، ويمكن تسمية هذه المرحلة بمرحلة المغامرة والبطولة.

مراحل النموِّ اللغويِّ:

تطلق كلمة لغة على التعبير الصوتي بالكلام والتعبير البصري بالكتابة، ويمكن تقسيم النمو اللغوي عند الطفل إلى عدة مراحل، هي:

١- مرحلةُ ما قبل الكتابة من سن (٣-٦) سنوات: وهي المرحلة التي تسبق بداية تعلم الطفل الكتابة والقراءة، لذا فإن البديل يكون في تقديم القصة من خلال التعبير الصوتيّ الشفويّ بالكلام؛ أي عن طريق اللغة التي يمكن أن يفهمها بسهولة.

٢- مرحلةُ الكتابة المبكرة من سن (٦-٨) سنوات: وتكون مقدرة الطفل على فهم اللغة المكتوبة محدودة وفي نطاق ضيق؛ لذا يستعمل أساليب مرحلة ما قبل الكتابة مع إضافة بعض الكلمات والعبارات البسيطة.

٣- مرحلة الكتابة الوسيطة من سن (٨-١٠) سنوات: ويكون الطفل فيها قد قطع شوطًا لا بأس به في تعلم القراءة والكتابة؛ لذا يمكن أن يتسع قاموس الطفل لكي نقدم له قصة كاملة موضحة بالرسوم، تساهم فيها الكتابة بدور رئيسٍ، على أن يراعى في العبارات أن تكون بسيطة وسهلة، ومكتوبه بخط النسخ السهل الواضح.

٤- مرحلة الكتابة المتقدمة من سن (١٠-١٢) سنة: ويكون الطفل قد قطع مرحلة كبيرة في تعلُّم اللغة واتسع قاموسه اللغوي إلى درجة كبيرة.

وعند النظر إلى مراحل النموّ الإدراكيّ التي ذكرها أبو معال، يمكن القول: إنها مراحل تساعد في اختيار موضوعات القصة وطريقة عرضها،

فلكل مرحلة عمرية موضوعات تناسبها وأسلوب في العرض ملائم لها، كذلك أهمية تحديد الفئة العمرية المستهدفة، وتكون واضحة لمعد القصة وللمتلقي.

أما بالنسبة لمراحل النمو اللغويّ التي ذكرها أبو معال، فيمكن القول: إنها مراحل مهمة تساعد في اختيار طريقة التعبير الصوتي بالصوت والبصري بالكتابة في إعداد وإخراج قِصَص الأطْفَال.

وترى الباحِثَةُ أن القصة أسلوبٌ من الأساليب التربَويّة المهمة، التي تستخدم في التربية والتعليم؛ لذا من الضروري أن تتضمن جانبًا أو عدة جوانب تربويَّة، ويمكن تصنيف الجوانب التربَويّة التي قد تظهر في مضامين قِصَص الأطْفَال الإسلامية إلى ما يلي: قيم عقدية وتعبُّديَّة – قيم أخلاقيَّة واجتماعيَّة – قيم عقليَّة وعلميَّة – قيم نفسيَّة وجدانيَّة – قيم جسميَّة وصحيَّة – قيم اقتصاديَّة وماليَّة.

***

ثانيًا: الجوانبُ الفنيّة الأدَبيَّة في قِصَص الأطْفَال:

يتكوَّن البناء الفنيّ للقصة من مقوماتٍ أساسية، يمكن إجمالها- كما أوردها أحمد (٢٠٠٤، ص ص ١٩٧-٢٠٨) - فيما يلي:

١- الفكرةُ: وهي موضوع القصة، الذي يكشف لنا حقيقة من الحقائق أو جانبًا من جوانب سلوك الإنسان، وتظل الفكرة في تطوُّر مستمرٍ في القصة، فهي ليست فكرة في القصة عابرة بل تتخذ طريقًا مقبولا ومنطقيًّا في تطوُّرها، وهناك بعض الشروط الواجب توافرُها في الفكرة، هي:

- أن تكون قيِّمَة ومفيدة للأطفال.
- أن تكون خالية من الموضوعات والأفكار القاسية وشديدة الإيلام، أو التي تدعو إلى الحسرة والتشاؤم، خصوصًا في سنوات الطفولة المبكِّرة، كذلك تكون بعيدة عن صور التعذيب والتخويف والموضوعات المجردة.
- لا تظهر الفكرة بصورة الوعظ والإرشاد، أو المثالية التي لا يعرفها الواقع ولا يشهدها الناس.
- أن تنتهي القصة بعبرة أو حكمة أو موعظة حسنة.
- أن تكون الفكرة مناسبة لمراحل نموِّ الطفل.

ومما يجدر التنبيه عليه أن الفكرة وحدها لا تكف في القصة، بل لابد من عمليات إبداعية تنقل الطفل إلى أجواء القصة وتثيره بصوره شيقة وممتعة.

٢- الأحداثُ والحبْكةُ: بالنسبة للأحداث لا تكون مجرد مجموعة من الأخبار والحوادث يضع الكاتب بينها روابط مصطنعة، بل لابد أن تتوارد الأحداث والمواقف بشكل مترابط ومتكامل، وغالبًا ما تبدأ أحداث

القصة بمقدِّمةٍ قصيرةٍ للفكرة، ثم تلي ذلك الحوادث التي تصل إلى العُقدة وهي المشكلة وتحتاج إلى حلٍّ، وهي تثير الرغبة في الكشف ومعرفة الأحداث كلها؛ لذا يجب أن تكون الأحداث مؤَثِّرة وفعَّالة ومتسلسلة في تناسق دون افتعال ولا حشو ولا استطراد، فالأحداث في قِصَص الأطْفَال لا تكون كثيرة، أما الحبكة فهي خطة القصة، ويدخل فيها ما يحدث من الشخصيات وما يحدث لها، وهي الخيط الذي يمسك بنسيج القصة وبنائها كما تشمل على القعدة، ويجب أن يتوافر في الحبكة ما يلي:

- ترابط أحداث القصة ترابطًا وثيقًا ومنطقيًّا.
- أن تتضمن القصة تخطيطًا للأحداث ينتهي إلى قمة الحدث (العقدة)، ويشعر الطفل بارتياحٍ ورضا وسعادة وهو يعيش حل العقدة ويصل إلى نهاية القصة.
- أن يكون الحوار بين الشخصيات طبيعيًّا لا تناقض فيه، وبخاصة في القِصَص المستمدَّة من الواقع.
- التوازن بين مراحل القصة؛ فلا يسرف في المقدمة ولا يبالغ في عرض العقدة وإطالة حوادثها وتأخير الحل.
- ألا تتعدد العُقَد داخل القصة، فالطفل يصعب عليه عادةً إدراك أكثر من عقدة في القصة..

وبصفة عامة، هناك صورتان رئيستان لبناء الحبكة القِصَصية، هما:

صورة البناء: وفيها لا تكون بين الوقائع علاقة كبيرة وتعتمد وحدة السرد على شخصية البطل بحيث يمثل العمود الفقري الذي يربط بين أجزاء القصة.

صورة العضوية: وفيها يرسم الكاتب تصميمًا هيكليًّا واضحًا للقصة، وينظم الحوادث والشخصيات فيها، بحيث يؤدي كل منها دوره في مكانه المناسب للوصول إلى النهاية المرسومة.

٣ – الشخصيات: عند رسم شخصيات القصة يجب مراعاة ما يلي:

- لا تظهر الشخصيات بمستوى يفوق المستوى الواقعي للأطفال أو يظهرون مثاليين لا نقص فيهم.
- لا تكون القصة قائمة على بطل مركزيٍّ واحد، بل ينبغي أن تشتمل على أبطال في عدة نواح من الحياة.
- أن تتصرف الشخصيات في القصة كما تتصرف شبيهاتها في الحياة إذا وضعت تحت تأثير الظروف نفسها.
- يراعى رسم التكوين الجسمي وملامح الشخصية بحيث يراها الطفل مجسمة أمامه، قد يقارنها بنفسه أو بشخصية يحبها أو يكرها.
- أن تكون طبيعية توافق الفطرة السليمة للشخصية.
- أن تعمل الشخصية وتتكلم طبقا لسنها وثقافتها وخلفيتها الاجتماعية والجغرافية.
- ألَّا تتقارب الشخصيات في أسمائها وصفاتها او في بعض خصائصها حتى لا تتداخل في مخيلة الطفل.
- ألَّا يزيد عدد الشخصيات عن مستوى قدرة الطفل على التذكر والاستيعاب.

- اختيار شخصيات تستهوي الطفل، سواء أكانت من حيوانات او أبطال معروفين.

ومما يجدر التنبيه عليه أن الشخصيات تنقسم إلى قسمين هما:

الشخصيةُ المتطورة: وهي التي تنمو وتتطور مع موافق القصة.

الشخصيةُ الثابتة: وهي التي لا يحدث تغيير في تكوينها.

٤ – السرد والحوار والوصف: هناك ثلاث طرق للسرد، وهي:

١–الطريقة المباشرة وفيها يروي المؤلف ما يحدث في القصة، وهي أكثر الطرق انتشارًا ومناسبة للأطفال في مختلف المراحل العمرية، وخصوصًا في مرحلة الطفولة المبكرة؛ لأنها تقرِّب الأحداث والصور للطفل من خلال الوصف والسرد.

٢– طريقة السرد الذاتيّ: وفيها تروى الأحداث على لسان المتكلم وفي الغلب بطل القصة ٣– طريقة الوثائق: وفيها يعتمد المؤلف على الوثائق كالمذكرات واليوميات والخطابات ويتخذ منها أدوات لبناء قصة متصلة الأجزاء.

ويغلب في قِصَص الأطْفَال نقل الأحداث والمواقف من صورتها الواقعية إلى صورة لغوية يمثلها القارئ بطريقة تجعله يتخيلها كأنها يراها بعينه، لكن يستحسن أن يستخدم الكاتب أسلوب الحوار أحيانا حتى لا يمل الطفل.

٥– البيئة الزمانية والمكانية: يؤثر زمان القصة ومكانها في الأحداث والشخصيات والموضوع ويبعثان فيها الحياة؛ لذا يجب أن تكون خلفية

القصة وجوها العام صحيحين وسليمين زمانًا ومكانًا، سواء أكانا في عالمنا أو في عالم آخر.

٦-البناء: تتكون القصة من مجموعة من الأحداث التي يؤلف بينها الكاتب، وهناك طرق لبناء القصة وأبسطها تتكون من ثلاث مراحل هي: المقدمة- العقدة -الحل، وفي قِصَص الأطْفَال يراعى البساطة في البناء والحبكة مع الابتعاد عن التعقيد وتشابك الأحداث.

٧- اللغة والأسلوب: ينبغي أن يراعي من يكتب للأطفال ما يلي:

- الاعتماد على الحوار أكثر من السرد.
- استخدام الجمل البسيطة لا المركبة.
- استخدام الكلمات المألوفة.
- عدم المباعدة بين ركني الجملة.
- استخدام الألفاظ الدالة على الانفعالات.
- قلة الأسطر في عرض الأحداث
- المزاوجة بين الخبر والإنشاء.
- البعد عن استخدام المصطلحات الفنيّة.
- قلة الجمل الاعتراضية.

***

ثالثًا: الجوانبُ التقنيّةُ في قِصَص الأطْفَال الإلكترونيَّة.

تُعَدُّ القِصَص الإلكترونيَّة أداة فعالة في توصيل المفاهيم المختلفة للأطفال، فهي تعتمد على وسائل تكنولوجية مختلفة، كما أنها ذات إمكانات عديدة وتعمل على إثراء المواقف التعليمية بالمنبهات والمثيرات السمعية والبصرية، مما يخلق حالة من الرضا والاقتناع عند الأطْفَال، وذلك نتيجة عناصر التشويق والإبهار والوضوح، فهي تساعد على اكتساب المفاهيم بطريقة مبسطة وميسرة ومحببه للأطفال (Valencia,٢٠١٢,p١٢)

فالتطوراتُ التقنيّة انتجت أشكالا جديدة لقِصَص الأطْفَال، فظهرت القِصَص الرقميَّة التي أضافت كما تذكر وفاء المنجومي (٢٠١٦، ص٥٢) لأدب قِصَص الأطْفَال خصائص ومميزات من الإمكانات السمعية والبصرية والتفاعُليَّة.

وتشير نهي إسكندر (٢٠١٧، ص١٦٤)، إلى نوعٍ من القِصَص الرقميَّة وهي (القصة التفاعُليَّة) التي تعتمد في بنائها على إمكانات الحاسب وتنوع في توظيفها، فقد تكون متشعِّبةً قيد التأليف، تعتمد على تفاعل القارئ مع الكاتب، وقد تكون متشعبة تعتمد في تفاعل التقنيّات داخل النصِّ.

وعنصرُ التفاعُليَّة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة تجعل الطفل نشطا مشاركا إيجابيا وليس متلق سلبي للمعرفة، يبني المعرفة من خلال نشاطه ومشاركته الفعالة (وفاء المنجومي، ٢٠١٦، ص٥٤)

وقد وضعت منال موسى (٢٠١٧، ص٤٢٢) معايير فنيَّة لقِصَص الأطْفَال الإلكترونيَّة، وهي على النحو التالي:

- وضوح الصوت والصورة بالقصة.
- وضوح الألوان والخلفيات وظهورها بشكلٍ جذَّاب.
- الصور والرسوم في القصة مناسبة.
- جودة الصوت في التعليق الصوتيّ لأحداث القصة.
- مراعاة دقَّة الألوان في عرض ملفات الفيديو.
- تغير الأداء الصوتيّ للشخصية الواحدة بتغيير البيئة النفسية للحدث في القصة.
- استخدام مؤَثِّرات صوتية بالقصة واضحة ومألوفة للأطفال.
- الصوت القائم بالتعليق خال من عيوب النطق وسلامة مخارج الألفاظ والحروف.
- تتناسق الألوان بالصور لتنمية الإحساس بالجمال لدى الأطْفَال.
- مراعاة التبايُن اللونيّ بين الألوان المستخدمة للخلفية والأشكال الأمامية.
- تجسِّد صوت بعض الإنفعالات؛ مثل: (الضحك، البكاء، الفرح...) بالقصة.

كما حددت بعاد الخالص (٢٠١٧، ص٨٩) معايير جودة قِصَص الأطْفَال الإلكترونيَّة من حيث العرض، بما يلي:

- الصورة: تخلق أجواءً مريحةً تتطابق مع كل القصة.
- الصوت والحركة: تتناسبُ وتتناغم سرعة الصوت مع أحداث القصة.
- الصوت: واضحٌ ويجذِب الأطْفَال للاستماع للقصة ويوجد تنويعٌ في نبرات الصوت.

- المؤَثِّراتُ التصويرية: تثير عواطف الطفل وتتطابق بشكلٍ كبيرٍ مع القصة.
- المؤَثِّراتُ الصوتية: كافية، ولا تشتِّت الانتباه وتضيف أجواء إلى القصة.
- الانتقال في أحداث القصة التصويرية: يتم الانتقال في مقاطع القصة وأحداثها بسهولةٍ ويسرٍ وبتناسق.
- سمعيّ وبصريّ: يوجد اتِّساق بين الصور والصوت في كل القصة.
- مدة القصة: صول القصة ملائمٌ؛ ليست طويلة ولا قصيرة، لا يتعدى (٢٠) دقيقة ويتناسب مع خصائص الأطْفَال وتركيزهم.
- عرضُ القصة: تعرض بطريقة جذَّابة وممتعة للأطفال وتشجعهم على الاستمرار بالمشاهدة.
- مظهر الطفل: المظهر الخارجيُّ لجميع الشخصيات في القصة مقبولٌ، ويتناسب مع أعمار الشخصيات وأدوارها.

***

الدِّرَاسَات السابقةُ:

تناولت دراساتٌ عدةٌ قِصَص الأطْفَال الرقميَّة والإلكترونيَّة من ناحية فاعليتها وأثرها وتصميمها، وستكتفي الباحِثَةُ بعرض الدِّرَاسَات التي تناولت تحليل محتوى هذه القِصَص، والدِّرَاسَات التي تناولت معايير قِصَص الأطْفَال الرقميَّة والإلكترونيَّة؛ لقربها من مشكلة الدِّرَاسَة الحالية، وهي:

- دِرَاسَةُ موسى ووفاء سلامة (٢٠٠٤)، بعُنوان: القِصَص الإلكترونيَّة المقدمة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

هدفت الدِّرَاسَةُ إلى تقويم الواقع الفعليّ لقِصَص الأطْفَال الإلكترونيَّة في مرحلة ما قبل المدرسة، والتعرُّف على جوانب القوة والضعف فيها، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وجاء من نتائج الدِّرَاسَة وضع معيارٍ لتقويم قِصَص الأطْفَال الإلكترونيَّة في مرحلة ما قبل المدرسة يتكوَّن من تسعةِ مجالاتٍ.

- دِرَاسَةُ مهدي ودرويش وريما الجرف (٢٠١٦). بعُنوان: فاعلية استراتيجية في القِصَص الرقميَّة في إكساب طالبات الصف التاسع الأساسيّ بغزة المفاهيم التكنولوجية.

هدفت الدِّرَاسَةُ إلى التوصُّل لمعايير تكنولوجيا التعلم الإلكتروني اللازم اتباعها عند تصميم القِصَص الرقميَّة، والكشف عن التصميم التعليمي للقِصَص الرقميَّة والإستراتيجية المقترحة وفقها واللازمة لتنمية المفاهيم التكنولوجية، وقد استخدم الباحثون المنهج التكنولوجي في تطوير المنظومات

التعليمية والمنهج التجريبي، وجاء من نتائج الدِّرَاسَة وضع قائمة معايير تكنولوجيا التعلم الإلكترونيّ لتصميم القِصَص الرقميَّة.

- دراسَة وفاء المنجومي (٢٠١٦). بعُنوان: تحليل محتوى تطبيقات قِصَص الأطْفَال المقدمة عبر المتاجر الإلكترونيَّة للهواتف الذكية والحواسيب اللوحيَّة والكفيَّة.

هدفت الدِّرَاسَةُ إلى تحليل محتوى تطبيقات القِصَص الرقميَّة المقدمة للأطفال عبر المتاجر الإلكترونيَّة للهواتف الذكية والحواسيب اللوحية والكفية، في مرحلة الطفولة المتوسِّطة للتعرف على درجة تحقق العناصر المكونة لها في كلٍّ من: محور الكتابي ومحور الرقمي، وجاء من نتائج الدِّرَاسَة: ضعف محتوى القِصَص الرقميَّة وعدم توظيف الإمكانات الرقميَّة بشكل صحيحٍ.

- دراسَة محمد ووليد وأسماء (٢٠١٦)، بعُنوان: معايير تصميم القِصَص الرقميَّة التفاعُليَّة وإنتاجها لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

هدفت الدِّرَاسَةُ إلى وضع نموذجٍ لمعايير تصميم وإنتاج القِصَص الرقميَّة التفاعُليَّة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بما يتناسب مع خصائص تلك المرحلة، وتم استخدام منهج تحليل الوثائق وتحليل البرامج. وقد توصلت الدِّرَاسَة إلى تسعة مجالات و١٥ معيارًا.

- دراسَة سحر يوسف (٢٠١٦). بعنوان: مواقع أدب الأطْفَال الإسلاميَّة المتاحة على الإنترنت (دراسَة تحليلية).

هدفت الدِّرَاسَةُ إلى الكشف عن أدب الأطْفَال الإسلاميّ؛ كالقِصَص والمسرحيات والأناشيد في مواقع شبكة الإنترنت، بالإضافة إلى التحقق من

مدى اتفاق تلك المواقع مع معايير تقييم مواقع الأطْفَال على الإنترنت، وتم استخدام منهج تحليل المحتوى، وجاء من نتائج الدِّرَاسَة أن أغلب المواقع هدفت إلى ترسيخ عقيدة التوحيد.

- دِرَاسَة منال موسى (٢٠١٧). بعنوان: المعايير التربَويّة والفنيّة والتقنيّة لإنتاج وتصميم القِصَص الإلكترونيَّة المقدَّمة لطفل الروضة في ضوء المعايير القومية لرياض الأطْفَال.

هدفت الدِّرَاسَةُ إلى تحديد المعايير التربَويّة والفنيّة والتقنيّة اللازمة لتصميم وإنتاج القِصَص الإلكترونيَّة المقدَّمة لأطفال الروضة في ضوء المعايير القومية لرياض الأطْفَال، واستخدمت الباحِثَةُ المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصَّلت الدِّرَاسَة إلى تحديد المعايير التربَويّة والمعايير الفنيّة والمعايير التقنيّة ومعايير البناء الفنيّ اللازمة لتصميم القِصَص الإلكترونيَّة المقدمة لأطفال الروضة.

- دِرَاسَةُ بعاد الخالص (٢٠١٩). بعنوان: تحليل القِصَص الإلكترونيَّة المستخدمة في رياض الأطْفَال في محافظة القدس في ضوء معايير أدب الأطْفَال ومعايير جودة القِصَص الإلكترونيَّة.

هدفت الدِّرَاسَة إلى تحليل القِصَص الإلكترونيَّة المستخدمة في رياض الأطْفَال في محافظة القدس في ضوء معايير أدب الأطْفَال، واستخدمت الباحِثَة تحليل المضمون، وجاء من نتائج الدِّرَاسَة: أن ٣٠ قصة أظهرت العلاقة الإيجابية بين الأطْفَال، و٢٠ قصة تثير خيال الطفل، و١٨ قصة تظهر العلاقة الإيجابية بين الطفل والراشد، و١٧ قصة تشجّع الأطْفَال على

التساؤل، و١٥ قصة تحاكي بيئة الطفل، كما لم تظهر أي قصة تعريف بتراث الطفل والشعوب الأخرى أو تعزّز استقلالية الطفل.

- دراسَة إسلام رضوان وسلوى الجيار (٢٠١٩). بعنوان: الشخصية التراثية في القِصَص المقدمة عبر مواقع الأطْفَال الإلكترونيَّة العربيَّة: دراسَة تحليلية.

هدفت الدِّرَاسَةُ إلى الكشف عن الشخصيات التراثية في عيِّنة من القِصَص المقدمة عبر مواقع الأطْفَال الإلكترونيَّة العربيَّة، وقد تم استخدام المنهج المسحيَّ والتحليلي، وكان من بين نتائج الدِّرَاسَة أن القِصَص المستمدة من التراث العربي والديني جاءت في المرتبة الأول ثم المستمدة من الأدب العالمي، ومعظم القِصَص التي خضعت للدرَاسَة والتحليل كتبت بالطريقة المباشرة في السرد القِصَصي، ثم تليها طريقة السرد الذاتي، وأخيرًا طريقة الوثائق.

التعليقُ على الدِّرَاسَاتِ السابقة:

تلتقي الدِّرَاسَةُ الحالية مع الدِّرَاسَات السابقة في جزئية تحليل محتوى عينة من القِصَص الإليكترونية الرقميَّة المقدمة للطفل، ماعدا دراسَة مهدي ودرويش وريما الجرف (٢٠١٦).

وتختلف الدِّرَاسَة الحالية عن الدِّرَاسَات السابقة في طبيعة المعايير التي تم صياغتها لقِصَص الأطْفَال ونوع القِصَص التي تم تحليلها.

وقد أفادت الدِّرَاسَة الحالية من الدِّرَاسَة السابقة في صياغة مشكلة الدِّرَاسَة، وصياغة المعايير المرتبطة بمشكلة الدِّرَاسَة.

منهجُ البحثِ، وإجراءاتُهُ:

اشتمل البحثُ على مرحلتين:

١- مرحلةِ صياغة معايير قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة في التطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة في المجال التربَويّ والمجال الفنيّ والمجال التقنيّ، وفي هذه المرحلة استخدمت الباحِثَة المنهج الوصفي الوثائقي، الذي يهدف- كما يشير العساف (١٤٣٨هـ، ص١٣٠)- إلى تشخيص الواقع، من خلال استنباط الأدلة الكيفية من المصادر المعاصرة ذات العلاقة بمشكلة البحث.

٢- مرحلةِ قياس مدى توافر المعايير التربَويّة والفنيّة والتقنيّة في عينة من قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة في التطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، وفي هذه المرحلة استخدمت الباحِثَةُ منهج تحليل المحتوى، من خلال استمارات تحليل من إعداد الباحِثَة، ويُعَدُّ تحليل المحتوى- كما يشير ريتشارد بن لويس دونهيو وروبرت ثورب (١٩٩٢، ص ص١٠-١١)- أكثر الأدوات نفعًا في مجال وسائل الاتصال، وهو أسلوب منظم لتحليل ومعالجة مضمون الرسائل، ويستطيع الباحثُ بهذه المعلومات أن يقدِّم وصفًا دقيقًا، كما يمكنه أن يتنبأ بسلوك المتلقِّي.

***

مجتمعُ الدِّرَاسَة:

يتكوَّن مجتمعُ الدِّرَاسَة الحالية من جميع التطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، التي تقدم قِصَص أطفال رقمية إسلامية، من خلال متاجر الهواتف الذكية والحواسيب اللوحية والكفية، وهما: متجر (Google play)، ومتجر (App store)، وقد لاحظت الباحِثَةُ وجود بعض التطبيقات في كلا المتجرين؛ كتطبيق (حكايات بالعربي).

وقد استبعدت الباحِثَةُ التطبيقات المدفوعة، واقتصرت الدِّرَاسَة على التطبيقات المجانية، واستبعدت تطبيقات القِصَص التي لا تتضمن قِصَص إسلامية مخصصة للأطفال كتطبيقات قِصَص الأنبياء وقِصَص الحضارة الإسلاميَّة، كذلك تم استبعاد التطبيقات التي تعاني من مشاكل في التصفح والتشغيل حتى تاريخ ٢٩-سبتمر – ٢٠٢٠، ويمكن إجمال مجتمع الدِّرَاسَة فيما يلي:

جدول رقم (١) يوضح مجتمع الدِّرَاسَة

نوع التطبيق	متجر(Google play) و متجر(App store).
تطبيقات خاصة بقِصَص الأطْفَال الإسلاميَّة	-قِصَص الأنبياء للأطفال بدون نت - قِصَص الأنبياء. -قِصَص الأنبياء للأطفال -قِصَص وحكايات إسلامية - قِصَص الأنبياء للأطفال مصورة -قِصَص الاخلاق الإسلاميَّة للأطفال
تطبيقات خاصة بقِصَص الأطْفَال عمومًا، وتتضمن قِصَصا إسلامية	-قِصَص أطفال - قِصَص أطفال - قِصَص للطفل - قِصَص قصيرة -قِصَص أطفال مصورة بدون نت هادفة - قِصَص الأطْفَال- قِصَص أطفال مصورة - حكايات بالعربي
المجموع	١٤

عَيِّنَةُ الدِّرَاسَة:

قامت الباحِثَةُ بحَصْر عدد القِصَص الإسلاميَّة الموجودة في كل تطبيق، واختارت عينة عشوائية من كل تطبيق، وقد لاحظت الباحِثَة أن أنواع قِصَص التطبيق الواحد يحمل قاسمًا مشتركًا، ماعدا تطبيق (قِصَص أطفال) الذي تضمن ثلاثة أنواع؛ (بالصورة- بالصوت والصورة – فيديو)؛ لذا تم تحليل ثلاث قِصَص لكل نوع، أما باقي التطبيقات فقد تم تحليل قصة واحدة من كل عشر قِصَص، والجدول التالي يوضح عدد القِصَص الإسلاميَّة في كل تطبيق وعدد القِصَص التي تم تحليلُها.

جدول رقم (٢) يوضح القِصَص في متجر (Google play) ومتجر (App store).

م	أسم التطبيق	عدد قِصَص الأطْفَال الإسلاميَّة في التطبيق	القصة التي تم تحليلها
	قِصَص الأنبياء للأطفال	١٣	قصة (يونس عليه السلام)
١٠	قِصَص الأنبياء.	٨	قصة (إبراهيم عليه السلام)
٢٠	قِصَص وحكايات إسلامية	٩١	تسع قِصَص هي:(حكم البراءة)(الموعظة)(كم صديقا لديك) (القطة الرحيمة) (جزاء المعروف) (الطاعة)(السؤال الصعب) (الحكمة) (ورقة التوت)
٣٠	قِصَص الأنبياء للأطفال مصورة	١١	قصة (سليمان عليه السلام)
٤٠	قِصَص الاخلاق الإسلاميَّة للأطفال	٦	قصة (الأم الحكيمة)
٥٠	قِصَص الأنبياء للأطفال بدون نت	١٩	قصتان هما: (نبي الله هود) و(يوسف عليه السلام)
٦٠	قِصَص أطفال	٣٣	ثلاث قِصَص هي: -من تبويب قِصَص الحيوان في القرآن بالصورة، وعدد (١٠) تم تحليل قصة (الغراب المعلم). -من تبويب قِصَص الأنبياء للأطفال بالصور، وعددها (٨) تم حليل قصة (صالح عليه السلام).

م	أسم التطبيق	عدد قِصَص الأطْفَال الإسلاميَّة في التطبيق	القصة التي تم تحليلها
			-من تبويب قِصَص الحيوان في القرآن للأطفال فيديو، وعددها (١٥) تم تحليل قصة (طين عيسى)
٧.	قِصَص أطفال	٢	قصة (الأمانة)
٨.	قِصَص أطفال مصورة بدون نت هادفة	٥	قصة (المحافظة على الصلاة)
٩.	قِصَص الأخلاق الإسلاميَّة للأطفال	٦	قصة (رد الجميل)
١٠.	قِصَص أطفال مصورة	١٣	قصة (الخشبة العجيبة)
١١.	حكايات بالعربي	٦٩	سبع قِصَص هي: -من تبويب قِصَص إسلامية وعددها (٤٦) قصة تم تحليل خمس قِصَص هي:(خروف العيد) (أصحاب الفيل) (بناء الكعبة) (فضل سورة الفاتحة) (الإسراء والمعراج) -من تبويب قِصَص الأنبياء وعددها (١٠) قِصَص تم تحليل: (سفينة نوح عليه السلام) - من تبويب حول الرسول وعددها ١٣ قصة تم تحليل: (أنس بن مالك)
١٢.	قِصَص للطفل	١٠	قصة (أصحاب الجنة)
١٣.	قِصَص قصيرة	٤٤	أربع قِصَص هي: (مصعب بن عمير حامل الراية) (قصة العجل السمين) (شعيب عليه السلام) (موسى والخضر)
	المجموع	٣٣٠	٣٤

الصدقُ والثباتُ:

يُقصدُ بالصدق صلاحية الأداة لقياس ما وضعت لقياسه، لذا عرضت الباحِثَة استمارة التحليل التي تم تصميمُها من قبل الباحِثَة على مجموعة من المحكمين في التربية وأدب الطفل، وتم تعديل الاستمارة في ضوء ملحوظاتهم.

وتكوَّنت الأداة في صوتها النهائية من العناصر التالية:

أولا: المعايير التربَويّة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة: ١١ معيارًا.

ثانيًا: المعايير الفنيّة والأدَبيَّة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، وتم تقسيمها إلى أربعةِ مجالاتٍ: أ) مجال الفكرة: ٥ معايير. ب) مجال البناء والأحداث والحبكة: ٤ معايير. ج) مجال الشخصيات: ٩ معايير. د) مجال اللغة والأسلوب: ٩ معايير.

ثالثًا: المعايير التقنيّة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، وتم تقسيمها إلى ثلاثةِ مجالات:

أ) مجال الصوت: ٦ معايير. ب) الصورة والحركة: ٧ معايير. ج) التحكم والتفاعل: ٧ معايير.

أما الثبات فيُقصد به توصُّل الباحث إلى النتائج نفسها عند إعادة تطبيق نفس أداة البحث على نفس المضمون، ولقياس الثبات؛ قامت الباحِثَة بإعادة تحليل القِصَص بفاصل زمني أربعة أسابيع عن التحليل الأول، وللتأكُّد من ثبات أداة الدِّرَاسَة؛ استخدمت الباحِثَة معادلة هولستي (Holsti)، حيث قامت الباحِثَة بتحليل محتوى قِصَص الأطْفَال الإلكترونيَّة (٣٤ قصة) عينة الدِّرَاسَة على فترتين متباعدتين بفارق زمني مدته شهر، ثم استخدمت معادلة (هولستي)؛ لحساب معامل الاتفاق بين التحليلين على النحو التالي، وجاءت النتائج على النحو التالي.

معامل الثبات لمعادلة هولستي = ٢م / ن١+ن٢ (رتشارد بن وآخرون،١٩٩٢)

حيث:

م = عدد النقاط التي تم الاتفاق عليها.

ن١، ن٢ = عدد النقاط التي تم تحليلها في المرتين.

وقد جاءت نسبة الاتفاق بين التحليلين: الأول والثاني للقنوات الإخبارية السعودية على النحو التالي:

= ٢ (٢٣) / ٢٥ + ٢٥

= ٤٦ / ٥٠

= ٩٢٪

ومن خلال ما سبق، يتضح أن نسبة الاتفاق بين التحليلين قد بلغت (٩٢٪)، وهي نسبة اتفاق عالية (طعيمة، ٢٠٠٤).

***

النتائجُ، ومناقشتُها:

أولا: المعايير التربَويّة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة في التطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة:

جدول رقم (٣) يوضِّح التكرارات والنسب المئوية والمُتوسِّطات الحسابية والانحراف المعياري للمعايير التربَويّة

م	المعيار	متوافر		متوافر إلى حد ما		غير متوافر		المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
١	تحديد الفئة العمرية المستهدفة من القصة.	٧	٢٠,٦	٠	٠	٢٧	٧٩,٤	١,٤١	٠,٨٢١	٥
٢	تحديد أهداف تربويَّة واضحة ومحددة في القصة.	٠	٠	٧	٢٠,٦	٢٧	٧٩,٤	١,٢١	٠,٤١٠	٦
٣	يرتبط المحتوى بالأهداف التربَويّة المحددة مسبقًا.	٧	٢٠,٦	٠	٠	٢٧	٧٩,٤	١,٤١	٠,٨٢١	٥
٤	مناسبة المحتوى للمستوى الإدراكي للفئة العمرية المستهدفة.	٢٨	٨٢,٤	٦	١٧,٦	٠	٠	٢,٨٢	٠,٣٨٧	٣
٥	مناسبة المحتوى للمستوى اللغوي للفئة العمرية المستهدفة.	٣٣	٩٧,١	١	٢,٩	٠	٠	٢,٩٤	٠,٣٤٣	٢
٦	يتصف المحتوى بالصحة والدقة في المعلومة.	٣٤	١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣,٠٠	٠,٠٠	١
٧	يتصف المحتوى بالمتعة والترفيه.	٢١	٦١,٨	١٢	٣٥,٣	١	٢,٩	٢,٥٩	٠,٥٥٧	٤
	يتناول المحتوى قيم تربويَّة في واحد أو أكثر من المجالات التالية:									
٨	قيم عقدية وتعبدية.	٦٤								
	قيم أخلاقية واجتماعية.	٥٦								
	قيم عقلية وعلمية.	٧								
	قيم نفسية وجدانية.	٩								
	قيم جسمية وصحية.	٤								
	قيم اقتصادية ومالية.	٤								
٩	تتضمن القصة تغذية راجعة ترتبط بالأهداف التربَويّة المحددة مسبقًا.	٠	٠	١	٢,٩	٣٣	٩٧,١	١,٠٣	٠,١٧١	٧

١٠	المدة الزمنية للقصة تتراوح من ٢٠-٣٠ دقيقة.	٣٤	١٠٠	٠	٠	٠	٣,٠٠	٠,٠٠	١
١١	تتضمن القصة أنشطة تفاعُليَّة مناسبة للفئة العمرية المستهدفة.	٠	٠	١	٢,٩	٣٣	٩٧,١	١,٠٣	٧
المتوسِّط الحسابيُّ العام							٢,٠٣	٠,٢٤٧	-

يتَّضِحُ من خلال الجدول السابق أن المعايير التربَويّة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة تضمنت (١١) معيارًا، وقد تراوح معدل التناول لتلك المعايير ما بين (١,٠٣ إلى ٣,٠٠)، وهي معدلات تقع بالفئات (الأولى، الثانية، الثالثة) من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن تناول تلك المعايير يتراوح ما بين (متوفر، متوفر إلى حدٍّ ما، غير متوفر).

بلغ المتوسِّط الحسابي العام للمحور المتعلق بالمعايير التربَويّة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة (٢,٠٣ من ٣)، وهذا المتوسِّط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي، والتي تشير إلى درجة متوفر إلى حدٍّ ما، أي المعايير التربَويّة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة متوفرة إلى حد ما.

والعبارات التالية تناقش بنوع من التفصيل أهم المعايير التربَويّة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، وذلك على النحو التالي:

١. جاء المعيارين رقم (٦-١٠)، وهما: (يتصف المحتوى بالصحة والدقة في المعلومة، المدة الزمنية للقصة تتراوح من ٢٠-٣٠ دقيقة) بالمرتبة الأولى بين المعايير التربَويّة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات

الإلكترونيَّة العربيَّة بمتوسط حسابي (٣,٠٠) وانحراف معياري (٠,٠٠)، وهذا يدل على أن المحتوى يتصف بالصحة والدقة في المعلومة، المدة الزمنية للقصة تتراوح من ٢٠-٣٠ دقيقة.

٢. جاء المعيار رقم (٥)، وهو: (مناسبة المحتوى للمستوى اللغوي للفئة العمرية المستهدفة) بالمرتبة الثانية بين المعايير التربَويّة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة بمتوسط حسابي (٢,٩٤) وانحراف معياري (٠,٣٤٣)، وهذا يدل على مناسبة المحتوى للمستوى اللغوي للفئة العمرية المستهدفة.

٣. جاء المعيار رقم (٤)، وهو (مناسبة المحتوى للمستوى الإدراكي للفئة العمرية المستهدفة) بالمرتبة الثالثة بين المعايير التربَويّة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة بمتوسط حسابي (٢,٨٢) وانحراف معياري (٠,٣٨٧)، وهذا يدل على مناسبة المحتوى للمستوى الإدراكي للفئة العمرية المستهدفة.

٤. جاء المعياريان رقم (١-٣)، وهما: (تحديد الفئة العمرية المستهدفة من القصة- يرتبط المحتوى بالأهداف التربَويّة المحددة مسبقًا) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (١,٤١) وانحراف معياري (٠,٨٢١)، وجاء المعيار رقم (٢) وهو (تحديد أهداف تربويَّة واضحة ومحددة في القصة) بالمرتبة قبل الأخيرة بين المعايير التربَويّة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة بمتوسط حسابي (١,٢١)

وانحراف معياري (٠,٤١٠)، وهذا يدل على ضعف توافر هذه المعاير في القِصَص.

٥. جاء المعياريان رقم (٩-١١)، وهما: (تتضمَّن القصة تغذية راجعة ترتبط بالأهداف التربَويّة المحددة مسبقًا، تتضمن القصة أنشطة تفاعُليَّة مناسبة للفئة العمرية المستهدفة) بالمرتبة الأخيرة بين المعايير التربَويّة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة بمتوسط حسابي (١,٠٣) وانحراف معياري (٠,١٧١)، وهذا يدل على أن القصة لا تتضمن تغذية راجعة ترتبط بالأهداف التربَويّة المحددة مسبقًا، ولا تتضمن القصة أنشطة تفاعُليَّة مناسبة للفئة العمرية المستهدفة.

كما يتَّضِح من الجدول أن محتوى قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، تناول قيم تربويَّة عدة جاءت بالترتيب التالي: ١-قيم عقدية وتعبدية (٦٤) مرة. ٢- قيم أخلاقية واجتماعية (٥٦) مرة. ٣- قيم نفسية وجدانية (٩) مرات. ٤- قيم عقلية وعلمية (٧) مرات. ٥- قيم جسمية وصحية (٤) مرات. ٦-قيم اقتصادية ومالية (٤) مرات.

***

ثانيًا: المعايير الفنيّة الأدَبيَّة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة:

وتتكون من أربعة مجالات: أ) مجال الفكرة). ب) مجال البناء والأحداث والحبكة). ج) مجال الشخصيات). د) مجال اللغة والأسلوب، وهي على النحو التالي:

أ) مجال الفكرة:

جدول رقم (٤) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمُتوسِّطات الحسابية والانحراف المعياري لمجال لفكرة

م	المعيار	متوافر		متوافر إلى حد ما		غير متوافر		المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
١	أن تكون خالية من الموضوعات والأفكار القاسية وشديدة الإيلام.	٣٢	٩٤,١	١	٢,٩	١	٢,٩	٢,٩١	٠,٣٧٩	١
٢	أن تكون خالية من الموضوعات المجردة.	٢٨	٨٢,٤	٥	١٤,٧	١	٢,٩	٢,٧٩	٠,٤٧٩	٣
٣	تظهر الفكرة بصورة بعيدة عن الوعظ والإرشاد.	٢٧	٧٩,٤	٦	١٧,٦	١	٢,٩	٢,٧٦	٠,٤٩٦	٤
٤	تظهر الفكرة بصورة بعيدة عن المثالية التي لا يعرفها الواقع ولا يشهدها الناس.	٣١	٩١,٢	٢	٥,٩	١	٢,٩	٢,٨٨	٠,٤٠٩	٢
٥	أن تنتهي القصة بعبرة أو حكمة أو موعظة حسنة.	٢٨	٨٢,٤	٥	١٤,٧	١	٢,٩	٢,٧٩	٠,٤٧٩	٣
	المتوسِّط الحسابي العام							٢,٨٣	٠,٤٠٦	–

يَتَّضِحُ من خلال الجدول السابق أن مجال الفكرة، تضمن (٥) معايير، وقد تراوح معدل التناول لتلك المعايير ما بين (٢,٧٦ إلى ٢,٩١)، وهي معدلات تقع بالفئة (الثالثة) من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن تناول تلك المعايير متوفرة.

بلغ المتوسِّط الحسابي العام لمجال الفكرة (٢,٨٣ من ٣)، وهذا المتوسِّط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي، والتي تشير إلى درجة متوفر، أي توفر معايير الفكرة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة.

والعباراتُ التالية تناقش بنوعٍ من التفصيل أهم المعايير التربَويّة المتعلقة بمجال الفكرة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، وذلك على النحو التالي:

١. جاء المعيار رقم (١)، وهو: (أن تكون خالية من الموضوعات والأفكار القاسية وشديدة الإيلام) بالمرتبة الأولى بين المعايير التربَويّة المتعلقة بمجال الفكرة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، بمتوسط حسابي (٢,٩١) وانحراف معياري (٠,٣٧٩)، وهذا يدل على أن القِصَص خالية من الموضوعات والأفكار القاسية وشديدة الإيلام.

٢. جاء المعيار رقم (٤)، وهو: (تظهر الفكرة بصورة بعيدة عن المثالية التي لا يعرفها الواقع ولا يشهدها الناس) بالمرتبة الثانية بين المعايير التربَويّة المتعلقة بمجال الفكرة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، بمتوسط حسابي (٢,٨٨) وانحراف معياري (٠,٤٠٩)، وهذا يدل على ظهور الفكرة بصورة بعيدة عن المثالية التي لا يعرفها الواقع ولا يشهدها الناس.

٣. جاء المعيار رقم (٣)، وهو: (تظهر الفكرة بصورة بعيدة عن الوعظ والإرشاد) بالمرتبة الأخيرة بين المعايير التربَويّة المتعلقة بمجال الفكرة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، بمتوسط حسابي (٢,٧٦) وانحراف معياري (٠,٤٩٦)، وهذا يدل على ظهور الفكرة بصورة بعيدة عن الوعظ والإرشاد.

ب) مجال البناء والأحداث والحبكة:

جدول رقم (٥) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمُتوسّطات الحسابية والانحراف المعياري لمجال البناء والأحداث والحبكة

م	المعيار	متوافر		متوافر إلى حد ما		غير متوافر		المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
١	تبدأ أحداث القصة بمقدمة قصيرة للفكرة.	٣٢	٩٤,١	٢	٥,٩	٠	٠	٢,٩٤	٠,٢٣٩	١
٢	تلي المقدمة أحداث مترابطة ومؤثِّرة ومتسلسلة تصل إلى العقدة.	٢٧	٧٩,٤	٧	٢٠,٦	٠	٠	٢,٧٩	٠,٤١٠	٢
٣	العقدة تثير الرغبة في الكشف ومعرفة الحل.	٢٥	٧٣,٥	٨	٢٣,٥	١	٢,٩	٢,٧١	٠,٥٢٤	٣
٤	تلي العقدة حل لها ونهاية للقصة تشعر الطفل بارتياح ورضا.	٢٦	٧٦,٥	٥	١٤,٧	٣	٨,٨	٢,٦٨	٠,٦٣٨	٤
المتوسّط الحسابي العام								٢,٧٨	٠,٤١٦	–

يتَّضح من خلال الجدول السابق أن مجال البناء والأحداث والحبكة، تضمن (٤) معايير، وقد تراوح معدل التناول لتلك المعايير ما بين (٢,٦٨ إلى ٢,٩٤)، وهي معدلات تقع بالفئة (الثالثة) من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، وتُشيرُ النتيجةُ السابقة إلى أن تلك المعايير متوفرة.

بلغ المتوسّط الحسابي العام لمجال البناء والأحداث والحبكة (٢,٧٨ من ٣)، وهذا المتوسّط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي، والتي تشير

إلى درجة متوفر، أي توفر معايير البناء والأحداث والحبكة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة.

والعبارات التالية تناقش بنوع من التفصيل أهم المعايير التربَويّة المتعلقة بمجال البناء والأحداث والحبكة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، وذلك على النحو التالي:

١. جاء المعيار رقم (١)، وهو: (تبدأ أحداث القصة بمقدِّمة قصيرة للفكرة) بالمرتبة الأولى بين المعايير التربَويّة المتعلقة بمجال البناء والأحداث والحبكة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، بمتوسط حسابي (٢,٩٤) وانحراف معياري (٠,٢٣٩)، وهذا يدل على بدء أحداث القصة بمقدمة قصيرة للفكرة.

٢. جاء المعيار رقم (٢)، وهو: (تلي المقدمة أحداث مترابطة ومؤَثِّرة ومتسلسلة تصل إلى العقدة) بالمرتبة الثانية بين المعايير التربَويّة المتعلقة بمجال البناء والأحداث والحبكة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، بمتوسط حسابي (٢,٧٩) وانحراف معياري (٠,٤١٠)، وهذا يدل على أنه تلي المقدمة أحداث مترابطة ومؤَثِّرة ومتسلسلة تصل إلى العقدة.

٣. جاء المعيار رقم (٣) وهي (العقدة تثير الرغبة في الكشف ومعرفة الحل) بالمرتبة الثالثة بين المعايير التربَويّة المتعلِّقة بمجال البناء والأحداث والحبكة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة،

بمتوسط حسابي (٢,٧١) وانحراف معياري (٠,٥٢٤)، وهذا يدل على أن العقدة تثير الرغبة في الكشف ومعرفة الحل.

٤. جاء المعيار رقم (٤)، وهو: (تلي العقدة حل لها ونهاية للقصة تشعر الطفل بارتياح ورضا) بالمرتبة الرابعة بين المعايير التربَويّة المتعلقة بمجال البناء والأحداث والحبكة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، بمتوسط حسابي (٢,٦٨) وانحراف معياري (٠,٦٣٨)، وهذا يدل على تلي العقدة حل لها ونهاية للقصة تشعر الطفل بارتياحٍ ورضا.

ج) مجال الشخصيات:

جدول رقم (٦) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمُتوسِّطات الحسابية والانحراف المعياري لمجال الشخصيات

م	المعيار	متوافر		متوافر إلى حد ما		غير متوافر		المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
١	تظهر الشخصيات بمستوى قريب من المستوى الواقعي للأطفال بعيده عن الشخصيات المثالية.	٣٢	٩٤,١	١	٢,٩	١	٢,٩	٢,٩١	٠,٣٧٩	٣
٢	تشمل على أبطال في عدة نواح من الحياة بعيدة عن بطل مركزي واحد.	٣٢	٩٤,١	٢	٥,٩	٠	٠	٢,٩٤	٠,٢٣٩	٢
٣	أن تتصرف الشخصيات في القصة كما تتصرف شبيهاتها في الحياة إذا وضعت تحت تأثير الظروف نفسها.	٢٨	٨٢,٤	٦	١٧,٦	٠	٠	٢,٨٢	٠,٣٨٧	٥
٤	يراعى رسم التكوين الجسمي وملامح الشخصية بحيث يراها الطفل مجسمة أمامه.	١٣	٣٨,٢	٦	١٧,٦	١٥	٤٤,١	١,٩٤	٠,٩١٩	٦
٥	أن تكون طبيعية توافق الفطرة السليمة للشخصية.	٢٩	٨٥,٣	٥	١٤,٧	٠	٠	٢,٨٥	٠,٣٥٩	٤

م	المعيار	متوافر		متوافر إلى حد ما		غير متوافر		المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
٦	أن تعمل الشخصية وتتكلم طبقا لسنها وثقافتها وخلفيتها الاجتماعية والجغرافية.	٣٢	٩٤,١	٢	٥,٩	٠	٠	٢,٩٤	٠,٢٣٩	٢
٧	البعد عن تقارب الشخصيات في أسمائها وصفاتها او في بعض خصائصها.	٣٤	١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣,٠٠	٠,٠٠	١
٨	عدد الشخصيات مناسب لمستوى قدرة الطفل على التذكر والاستيعاب.	٣٢	٩٤,١	٢	٥,٩	٠	٠	٢,٩٤	٠,٢٣٩	٢
٩	اختيار شخصيات تستهوي الطفل سواء كانت من حيوانات او أبطال معروفين.	٢٨	٨٢,٤	٦	١٧,٦	٠	٠	٢,٨٢	٠,٣٨٧	٥
المتوسّط الحسابي العام								٢,٨٠	٠,٢٧٤	–

يتَّضح من خلال الجدول السابق أن مجال الشخصيات، تضمن (٩) معايير، وقد تراوح معدل التناول لتلك المعايير ما بين (١,٩٤ إلى ٣,٠٠)، وهي معدلات تقع بالفئتين (الأولى، الثالثة) من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، وتُشيرُ النتيجةُ السابقةُ إلى أن تلك المعايير توجد بدرجة (متوفرة، غير متوفرة).

بلغ المتوسِّط الحسابي العام لمجال الشخصيات (٢,٨٠ من ٣)، وهذا المتوسِّط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي، والتي تشير إلى درجة متوفر، أي توفر معايير مجال الشخصيات في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة.

والعبارات التالية تناقش بنوع من التفصيل أهم المعايير التربَويّة المتعلقة بمجال الشخصيات في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، وذلك على النحو التالي:

١. جاء المعيار رقم (٧)، وهو: (البعد عن تقارب الشخصيات في أسمائها وصفاتها او في بعض خصائصها) بالمرتبة الأولى بين المعايير التربَويّة المتعلقة بمجال الشخصيات في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، بمتوسط حسابي (٣,٠٠) وانحراف معياري (٠,٠٠)، وهذا يدل على وجود بعد عن تقارب الشخصيات في أسمائها وصفاتها او في بعض خصائصها.

٢. جاء المعايير رقم (٢-٦-٨)، وهي: (تشمل على أبطال في عدة نواح من الحياة بعيدة عن بطل مركزيٍّ واحدٍ، أن تعمل الشخصية وتتكلم طبقا لسنها وثقافتها وخلفيتها الاجتماعية والجغرافية، عدد الشخصيات مناسب لمستوى قدرة الطفل على التذكر والاستيعاب) بالمرتبة الثانية بين المعايير التربَويّة المتعلقة بمجال الشخصيات في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، بمتوسط حسابي (٢,٩٤) وانحراف معياري (٠,٢٣٩)، وهذا يدل على شمول القصة على أبطال في عدة نواح من الحياة بعيدة عن بطل مركزي واحد، وأيضًا الشخصيات في القِصَص تعمل وتتكلم طبقًا لسنِّها وثقافتها وخلفيتها الاجتماعية والجغرافية، وعدد الشخصيات في القصة مناسب لمستوى قدرة الطفل على التذكر والاستيعاب.

٣. جاء المعيار رقم (١)، وهو: (تظهر الشخصيات بمستوى قريب من المستوى الواقعي للأطفال بعيدة عن الشخصيات المثالية) بالمرتبة الثالثة بين المعايير التربَويّة المتعلقة بمجال الشخصيات في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة

الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، بمتوسط حسابي (٢,٩١) وانحراف معياري (٠,٣٧٩)، وهذا يدل على ظهور الشخصيات في القِصَص بمستوى قريب من المستوى الواقعيّ للأطفال بعيده عن الشخصيات المثاليّة.

٤. جاء المعيار رقم (٤)، وهي: (يراعى رسم التكوين الجسمي وملامح الشخصية بحيث يراها الطفل مجسمة أمامه). بالمرتبة الأخيرة بين المعايير التربَويّة المتعلقة بمجال الشخصيات في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، بمتوسط حسابي (١,٩٤) وانحراف معياري (٠,٩١٩)، وهذا يدل على عدم مراعاة رسم التكوين الجسمي وملامح الشخصية في القِصَص بحيث لا يراها الطفل مجسمة أمامه.

د) اللغةُ والأسلوب:

جدول رقم (٧) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمُتوسِّطات الحسابية والانحراف المعياري لمجال اللغة والأسلوب

م	المعيار	متوافر		متوافر إلى حد ما		غير متوافر		المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
١	الاعتماد على الحوار أكثر من السرد.	١٤	٤١,٢	١٢	٣٥,٣	٨	٢٣,٥	٢,١٨	٠,٧٩٧	٩
٢	استخدام الجمل البسيطة لا المركبة.	٢٤	٧٠,٦	١٠	٢٩,٤	٠	٠	٢,٧١	٠,٤٦٢	٥
٣	استخدام الكلمات المألوفة.	٣٣	٩٧,١	١	٢,٩	٠	٠	٢,٩٧	٠,١٧١	١
٤	استخدام الألفاظ الدالة على الانفعالات.	١٠	٢٩,٤	٢٣	٦٧,٦	١	٢,٩	٢,٢٦	٠,٥١١	٧
٥	قلة الأسطر في عرض الأحداث.	١٨	٥٢,٩	٥	١٤,٧	١١	٣٢,٤	٢,٢١	٠,٩١٤	٨
٦	المزاوجة بين الخبر والإنشاء.	١٩	٥٥,٩	١٤	٤١,٢	١	٢,٩	٢,٥٣	٠,٥٦٣	٦
٧	البعد عن استخدام المصطلحات الفنيّة.	٢٩	٨٥,٣	٥	١٤,٧	٠	٠	٢,٨٥	٠,٣٥٩	٣

م	المعيار	متوافر		متوافر إلى حد ما		غير متوافر		المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
٨	قلة الجمل الاعتراضية.	٢٧	٧٩,٤	٧	٢٠,٦	٠	٠	٢,٧٩	٠,٤١٠	٤
٩	خلو النص من الأخطاء اللغوية والإملائية والشكلية.	٣١	٩١,٢	٣	٨,٨	٠	٠	٢,٩١	٠,٢٨٨	٢
	المتوسّط الحسابي العام							٢,٦٠	٠,٤١٥	–

يتَّضِحُ من خلال الجدول السابق أن مجال اللغة والأسلوب، تضمن (٩) معايير، وقد تراوح معدل التناول لتلك المعايير ما بين (٢,١٨ إلى ٢,٩٧)، وهي معدلات تقع بالفئتين (الثانية، الثالثة) من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن تلك المعايير توجد بدرجة (متوفرة، متوفرة إلى حدٍّ ما).

بلغ المتوسّط الحسابي العام لمجال اللغة والأسلوب (٢,٦٠ من ٣)، وهذا المتوسّط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي، والتي تشير إلى درجة متوفر، أي توفر معايير مجال اللغة والأسلوب في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة.

والعبارات التالية تناقش بنوع من التفصيل أهم المعايير التربَويّة المتعلقة بمجال اللغة والأسلوب في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، وذلك على النحو التالي:

١. جاء المعيار رقم (٣) وهو: (استخدام الكلمات المألوفة) بالمرتبة الأولى بين المعايير التربَويّة المتعلقة بمجال اللغة والأسلوب في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، بمتوسط حسابي

(٢,٩٧) وانحراف معياري (٠,١٧١)، وهذا يدل على استخدام الكلمات المألوفة.

٢. جاء المعيار رقم (٩)، وهو: (خلو النص من الأخطاء اللغوية والإملائية والشكلية) بالمرتبة الثانية بين المعايير التربَويّة المتعلقة بمجال اللغة والأسلوب في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، بمتوسط حسابي (٢,٩١) وانحراف معياري (٠,٢٨٨)، وهذا يدل على خلو النص في القِصَص من الأخطاء اللغوية والإملائية والشكلية.

٣. جاء المعيار رقم (٧)، وهو: (البعد عن استخدام المصطلحات الفنيّة) بالمرتبة الثالثة بين المعايير التربَويّة المتعلقة بمجال اللغة والأسلوب في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، بمتوسط حسابي (٢,٨٥) وانحراف معياري (٠,٣٥٩)، وهذا يدل على أنه يوجد بُعد عن استخدام المصطلحات الفنيّة في القِصَص.

٤. جاء المعيار رقم (٨)، وهو: (قلة الجمل الاعتراضية) بالمرتبة الرابعة بين المعايير التربَويّة المتعلقة بمجال اللغة والأسلوب في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، بمتوسط حسابي (٢,٧٩) وانحراف معياري (٠,٤١٠)، وهذا يدل على قلة الجمل الاعتراضية.

٥. جاء المعيار رقم (٥)، وه: (قلة الأسطر في عرض الأحداث) بالمرتبة قبل الأخيرة بين المعايير التربَويّة المتعلقة بمجال اللغة والأسلوب في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، بمتوسط

حسابي (٢,٢١) وانحراف معياري (٠,٩١٤)، وهذا يدل على قلة الأسطر في عرض الأحداث إلى حد ما.

٦. جاء المعيار رقم (١)، وهو: (الاعتماد على الحوار أكثر من السرد) بالمرتبة الأخيرة بين المعايير التربَويّة المتعلقة بمجال اللغة والأسلوب في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، بمتوسط حسابي (٢,١٨) وانحراف معياري (٠,٧٩٧)، وهذا يدل على أنه يعتمد على الحوار اكثر من السرد في القِصَص بدرجة إلى حد ما.

***

ثالثًا: المعايير التقنيّة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة:

وتتكون من ثلاثة مجالات:

أ) مجال الصوت. ب) مجال الصورة والحركة. ج) التحكم والتفاعل. وهي على النحو التالي:

أ) مجال الصوت:

جدول رقم (٨) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمُتوسِّطات الحسابية والانحراف المعياري لمجال الصوت

م	المعيار	متوافر		متوافر إلى حد ما		غير متوافر		المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
١	وضوح الصوت وجودته.	٤	١١,٨	٠	٠	٣٠	٨٨,٢	١,٢٤	٠,٦٥٤	١
٢	استخدام مؤثِّرات صوتية مناسبة لأجواء القصة ولا تشتت انتباه الطفل.	٣	٨,٨	٠	٠	٣١	٩١,٢	١,١٨	٠,٥٧٦	٣
٣	التنوع في نبرات الصوت (عال متوسط منخفض) بما يتناسب مع أحداث القصة.	٣	٨,٨	١	٢,٩	٣٠	٨٨,٢	١,٢١	٠,٥٩٢	٢
٤	يظهر في الصوت بعض الانفعالات كالضحك – البكاء – الفرح.	٣	٨,٨	٠	٠	٣١	٩١,٢	١,١٨	٠,٥٧٦	٣
٥	الصوت خال من عيوب النطق ومخارج الألفاظ والحروف.	٤	١١,٨	٠	٠	٣٠	٨٨,٢	١,٢٤	٠,٦٥٤	١
٦	تتزامن سرعة الصوت مع أحداث القصة.	٤	١١,٨	٠	٠	٣٠	٨٨,٢	١,٢٤	٠,٦٥٤	١
	المتوسِّط الحسابي العام							١,٢١	٠,٥٩٩	–

يتَّضح من خلال الجدول السابق أن مجال الصوت، تضمن (٦) معايير، وقد تراوح معدل التناول لتلك المعايير ما بين (١,١٨ إلى ١,٢٤)، وهي معدلات تقع بالفئة (الأولى) من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن تلك المعايير غير متوفرة.

بلغ المتوسِّط الحسابي العام لمجال الصوت (١,٢١ من ٣)، وهذا المتوسِّط يقع بالفئة الأولى من المقياس المتدرج الثلاثي، والتي تشير إلى درجة غير متوفر، أي أنه لا تتوفر معايير مجال الصوت في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة.

والعبارات التالية تناقش بنوع من التفصيل أهم المعايير التقنيّة المتعلقة بمجال الصوت في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، وذلك على النحو التالي:

١. جاء المعايير رقم (١-٥-٦)، وهي: (وضوح الصوت وجودته، الصوت خال من عيوب النطق ومخارج الألفاظ والحروف، تتزامن سرعة الصوت مع أحداث القصة) بالمرتبة الأولى بين المعايير التقنيّة المتعلقة بمجال الصوت في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، بمتوسط حسابي (١,٢٤) وانحراف معياري (٠,٦٥٤)، وهذا يدل على عدم وضوح الصوت وجودته في القِصَص، وأيضاً الصوت به عيوب في النطق ومخارج الألفاظ والحروف، ولا تتزامن سرعة الصوت مع أحداث القصة.

٢. جاء المعيار رقم (٣)، وهو: (التنوع في نبرات الصوت (عال متوسط منخفض) بما يتناسب مع أحداث القصة) بالمرتبة الثانية بين المعايير التقنيّة المتعلقة بمجال الصوت في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، بمتوسط حسابي (١,٢١) وانحراف معياري

(٠,٥٩٢)، وهذا يدل على عدم وجود تنوع في نبرات الصوت (عال متوسط منخفض) بما يتناسب مع أحداث القصة.

٣. جاء المعياران رقم (٢-٤)، وهما: (استخدام مؤَثِّرات صوتية مناسبة لأجواء القصة ولا تشتت انتباه الطفل، يظهر في الصوت بعض الانفعالات كالضحك – البكاء – الفرح) بالمرتبة الثالثة بين المعايير التقنيّة المتعلقة بمجال الصوت في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، بمتوسط حسابي (١,١٨) وانحراف معياري (٠,٥٧٦)، وهذا يدل على عدم استخدام مؤَثِّرات صوتية مناسبة لأجواء القصة ولا تشتِّت انتباه الطفل، ولا يظهر في الصوت بعض الانفعالات؛ كالضحك – البكاء – الفرح.

ب) الصورة والحركة:

جدول رقم (٩) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمُتوسِّطات الحسابية والانحراف المعياري لمجال الصورة والحركة

م	المعيار	متوافر		متوافر إلى حد ما		غير متوافر		المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
١	وضوح الصورة وجودتها.	١٣	٣٨,٢	٣	٨,٨	١٨	٥٢,٩	١,٨٥	٠,٩٥٨	١
٢	الصور والرسومات مناسبة للقصة.	١٢	٣٥,٣	٤	١١,٨	١٨	٥٢,٩	١,٨٢	٠,٩٣٦	٢
٣	تتناسب الصور مع أحداث القصة.	١٢	٣٥,٣	٤	١١,٨	١٨	٥٢,٩	١,٨٢	٠,٩٣٦	٢
٤	استخدام خلفيات زمانية مناسبة لأحداث القصة.	١١	٣٢,٤	٥	١٤,٧	١٨	٥٢,٩	١,٧٩	٠,٩١٤	٣
٥	استخدام خلفيات مكانية مناسبة لأحداث القصة.	١١	٣٢,٤	٥	١٤,٧	١٨	٥٢,٩	١,٧٩	٠,٩١٤	٣
٦	استخدام الألوان بما يناسب أحداث القصة.	١٣	٣٨,٢	٣	٨,٨	١٨	٥٢,٩	١,٨٥	٠,٩٥٨	١

م	المعيار	متوافر		متوافر إلى حد ما		غير متوافر		المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
٧	استخدام الحركات بما يناسب أحداث القصة.	٣	٨،٨	٠	٠	٣١	٩١،٢	١،١٨	٠،٥٧٦	٤
المتوسّط الحسابي العام								١،٧١	٠،٨٣٣	–

يتَّضح من خلال الجدول السابق أن مجال الصورة والحركة، تضمن (٧) معايير، وقد تراوح معدل التناول لتلك المعايير ما بين (١،١٨ إلى ١،٨٥)، وهي معدلات تقع بالفئتين (الأولى، الثانية) من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن تلك المعايير (غير متوفرة، متوفر إلى حد ما).

بلغ المتوسِّط الحسابي العام لمجال الصورة والحركة (١،٧١ من ٣)، وهذا المتوسِّط يقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي، والتي تشير إلى درجة متوفر إلى حد ما، أي أن معايير مجال الصورة والحركة متوفرة بدرجة إلى حد ما.

والعبارات التالية تناقش بنوع من التفصيل أهم المعايير التقنيّة المتعلقة بمجال الصورة والحركة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، وذلك على النحو التالي:

١. جاء المعياران رقم (١-٦)، وهما: (وضوح الصورة وجودتها، استخدام الألوان بما يناسب أحداث القصة) بالمرتبة الأولى بين المعايير التقنيّة المتعلقة بمجال الصورة والحركة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، بمتوسط حسابي (١،٨٥) وانحراف معياري

(٠,٩٥٨)، وهذا يدل على عدم وجود وضوح الصورة وجودتها في قِصَص الأطْفَال، وايضاً لا يستخدم الألوان بما يناسب أحداث القصة.

٢. جاء المعياران رقم (٢-٣)، وهما: (الصور والرسومات مناسبة للقصة- تتناسب الصور مع أحداث القصة) بالمرتبة الثانية بين المعايير التقنيّة المتعلقة بمجال الصورة والحركة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، بمتوسط حسابي (١,٨٢) وانحراف معياري (٠,٩٣٦)، وهذا يدل على عدم تناسب الصور والرسومات مع القصة، وأيضاً عدم تناسب الصور مع أحداث القصة.

٣. جاء المعياران رقم (٤-٥)، وهما: (استخدام خلفيات زمانية مناسبة لأحداث القصة- استخدام خلفيات مكانية مناسبة لأحداث القصة) بالمرتبة الثالثة بين المعايير التقنيّة المتعلقة بمجال الصورة والحركة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، بمتوسط حسابي (١,٧٩) وانحراف معياري (٠,٩١٤)، وهذا يدل على عدم استخدام خلفيات زمانية مناسبة لأحداث القصة، وأيضاً عدم استخدام خلفيات مكانية مناسبة لأحداث القصة.

٤. جاء المعيار رقم (٧)، وهو: (استخدام الحركات بما يناسب أحداث القصة) بالمرتبة الأخيرة بين المعايير التقنيّة المتعلقة بمجال الصورة والحركة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، بمتوسط حسابي (١,١٨) وانحراف معياري (٠,٥٧٦)، وهذا يدل على عدم استخدام الحركات بما يناسب أحداث القصة.

ج) التحكُّم والتفاعُلُ:

جدول رقم (١٠) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمُتوسِّطات الحسابية والانحراف المعياري لمجال التحكم والتفاعل

م	المعيار	متوافر		متوافر إلى حد ما		غير متوافر		المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
١	الانتقال بسهولة ويسر بين أحداث القصة ومقاطعها	١٢	٣٥,٣	١٦	٤٧,١	٦	١٧,٦	٢,١٨	٠,٧١٦	٦
٢	سهولة تحميل التطبيق وتصفحه.	٣٤	١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣,٠٠	٠,٠٠	١
٣	وجود شاشة تفاعُليَّة تسهل الاستخدام (التسريع- الرجوع- الخروج)	٢١	٦١,٨	١٣	٣٨,٢	٠	٠	٢,٦٢	٠,٤٩٣	٢
٤	سهولة تكبير او تصغير الشاشة من قبل الطفل	١٤	٤١,٢	١٩	٥٥,٩	١	٢,٩	٢,٣٨	٠,٥٥١	٤
٥	توافر قائمة للبحث في (الموضوع- الفئة العمرية- مدة القصة)	٠	٠	٠	٠	٣٤	١٠٠	١,٠٠	٠,٠٠	٧
٦	توافر خدمة الدعم والتواصل الفنيّ.	٦	١٧,٦	٠	٠	٢٨	٨٢,٤	٢,١٨	٠,٣٨٧	٥
٧	إمكانية تقييم القصة وإبداء الرأي فيها.	١٣	٣٨,٢	٠	٠	٢١	٦١,٨	٢,٣٨	٠,٤٩٣	٣
	المتوسّط الحسابي العام							٢,٢٥	٠,٣٢٧	

يتَّضح من خلال الجدول السابق أن مجال التحكم والتفاعل، تضمن (٧) معايير، وقد تراوح معدل التناول لتلك المعايير ما بين (١,٠٠ إلى ٣,٠٠)، وهي معدلات تقع بالفئتين (الأولى، الثانية، الثالثة) من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن تلك المعايير (غير متوفرة، متوفر إلى حد ما، متوافر).

بلغ المتوسِّط الحسابيُّ العام لمجال التحكم والتفاعل (٢,٢٥ من ٣)، وهذا المتوسِّط يقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي، والتي تشير إلى درجة متوفر، أي أن معايير مجال التحكم والتفاعل متوفرة إلى حدٍّ ما.

والعباراتُ التاليةُ تناقش بنوع من التفصيل أهم المعايير التقنيّة المتعلقة بمجال التحكُّم والتفاعُل في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، وذلك على النحو التالي:

١. جاء المعيار رقم (٢)، وهو: (سهولة تحميل التطبيق وتصفحه) بالمرتبة الأولى بين المعايير التقنيّة المتعلقة بمجال التحكُّم والتفاعُل في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، بمتوسط حسابي (٣,٠٠) وانحراف معياري (٠,٠٠)، وهذا يدل على وجود سهولة في تحميل التطبيقات وتصفحها.

٢. جاء المعيار رقم (٣)، وهو: (وجود شاشة تفاعُليَّة تسهل الاستخدام (التسريع- الرجوع- الخروج)) بالمرتبة الثانية بين المعايير التقنيّة المتعلقة بمجال التحكم والتفاعل في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، بمتوسط حسابي (٢,٦٢) وانحراف معياري (٠,٤٩٣)، وهذا يدل على أنه يوجد شاشة تفاعُليَّة تسهِّل استخدام قِصَص الأطْفَال.

٣. جاء المعيار رقم (٧)، وهو: (إمكانية تقييم القصة وإبداء الرأي فيها) بالمرتبة الثالثة بين المعايير التقنيّة المتعلقة بمجال التحكم والتفاعل في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، بمتوسط حسابي (٢,٣٨) وانحراف معياري (٠,٤٩٣)، وهذا يدل على إمكانية تقييم القصة وإبداء الرأي فيها.

٤. جاء المعيار رقم (٤)، وهو: (سهولة تكبير او تصغير الشاشة من قبل الطفل) بالمرتبة الرابعة بين المعايير التقنيّة المتعلقة بمجال التحكم والتفاعل في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، بمتوسط حسابي (٢,٣٨) وانحراف معياري (٠,٥٥١)، وهذا يدل على سهولة تكبير او تصغير الشاشة من قبل الطفل.

٥. جاء المعيار رقم (٥)، وهو: (توافر قائمة للبحث في (الموضوع- الفئة العمرية- مدة القصة)) بالمرتبة الأخيرة بين المعايير التقنيّة المتعلقة بمجال التحكم والتفاعل في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، بمتوسط حسابي (١,٠٠) وانحراف معياري (٠,٠٠)، وهذا يدل على عدم توافر قائمة للبحث في (الموضوع- الفئة العمرية- مدة القصة)) في قِصَص الأطْفَال.

***

النتائجُ، والمقترَحاتُ:

أولا: النتائجُ:

توصَّلت الدِّرَاسَة إلى العديد من النتائج، يمكن إجمالها فيما يلي:

١) صياغة (١١) معيارًا تربويًّا لقِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة، توافرت إلى حدٍّ ما في التطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة.

٢) صياغة (٢٧) معيارًا فنيًّا أدبيًّا لقِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة، جاءت على النحو التالي:

أ) مجال الفكرة: (٥) معايير، توافرت في التطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة.

ب) مجال البناء والأحداث والحبكة: (٤) معايير، توافرت بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة.

ج) مجال الشخصيات: (٩) معايير، توافرت في التطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة.

د) مجال اللغة والأسلوب: (٩) معايير، توافرت في التطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة.

٣) صياغة (٢٠) معيارًا تقنيًّا لقِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة، جاءت على النحو التالي:

أ) مجال الصوت: (٦) معايير، غير متوافرة في التطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة.

ب) مجال الصورة والحركة: (٧) معايير، متوافرة إلى حد ما في التطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة.

ج) مجال التحكُّم والتفاعُل: (٧) معايير، متوافرة إلى حد ما في التطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة.

ثانيًا: المقترَحاتُ

في ضوء النتائج التي تمَّ التوصُّل إليها، تقدم الباحِثَة المقترحاتِ التالية، وهي:

١- المقترحاتُ الخاصة بالمعايير التربَويّة: العمل على توافر المعايير التربَويّة التي أظهرت نتائج الدِّرَاسَة التحليلية أنها غير متوفرة في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، وهي:

- تحديدُ الفئة العمرية المستهدفة من القصة.
- تحديدُ أهداف تربويَّة واضحة ومحددة في القصة.
- يرتبط المحتوى بالأهداف التربَويّة المحددة مسبقًا.
- تتضمن القصة تغذيةً راجعةً ترتبط بالأهداف التربَويّة المحددة مسبقًا.
- تتضمن القصة أنشطةً تفاعُليَّة مناسبةً للفئة العمرية المستهدفة.

٢- المقترحاتُ الخاصة بالمعايير الفنيّة الأدَبيَّة: العمل على توافر المعايير الفنيّة الأدَبيَّة التي أظهرت نتائج الدِّرَاسَة التحليلية أنها غير متوفرة أو متوافرة إلى حد ما في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، وهي:

- مراعاةُ رسم التكوين الجسميّ وملامح الشخصية.
- استخدامُ الألفاظ الدالَّة على الانفعالات.
- قلة الأسطر في عرض الأحداث.
- الاعتمادُ على الحوار أكثر من السرد.

٣-المقترحات الخاصَّةُ بالمعايير التقنيّة: العمل على توافر المعايير التقنيّة التي

أظهرت نتائج الدِّرَاسَة التحليلية أنها غير متوفرة أو متوافرة إلى حد ما في قِصَص الأطْفَال الرقميَّة الإسلاميَّة بالتطبيقات الإلكترونيَّة العربيَّة، وهي:

- وضوحُ الصوت وجودتُه.
- استخدامُ مؤَثِّراتٍ صوتيةٍ مناسبةٍ لأجواء القصة ولا تشتت انتباه الطفل.
- التنوُّعُ في نبرات الصوت (عال متوسط منخفض) بما يتناسب مع أحداث القصة.
- يظهر في الصوت بعض الانفعالات كالضحك – البكاء – الفرح.
- الصوتُ خالٍ من عيوب النطق ومخارج الألفاظ والحروف.
- تتزامنُ سرعة الصوت مع أحداث القصة.
- وضوحُ الصورة وجودتها.
- الصورُ والرسومات مناسبة للقصة.
- تتناسبُ الصور مع أحداث القصة.
- استخدامُ خلفيات زمانية مناسبة لأحداث القصة.
- استخدامُ خلفيات مكانية مناسبة لأحداث القصة.
- استخدامُ الألوان بما يناسب أحداث القصة.
- استخدامُ الحركات بما يناسب أحداث القصة.
- الانتقالُ بسهولةٍ ويُسرٍ بين أحداث القصة ومقاطعها.
- توافر قائمة للبحث في (الموضوع- الفئة العمرية- مدة القصة).
- توافرُ خدمةِ الدعم والتواصل الفنيّ.

قائمة المراجع

أولاً: المراجعُ العربية:

أبو غزال، سميرة (٢٠١٦). القصة الهادفة وتأثيرها الإيجابي على الطفل. مجلة عين شمس- كلية التربية- الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع١٧٩، ص ص١-٢٨.

أبو معال، عبد الفتاح (١٩٨٨). أدب الأطْفَال: دِرَاسَة وتطبيق. ط٢، الأردن: دار الشروق.

أحمد، محمد ووليد، محمد وأسماء، فتحي (٢٠١٦). معايير تصميم القِصَص الرقميَّة التفاعُليَّة وإنتاجها لتلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة تكنولوجيا التربية، الجمعية العربيَّة لتكنولوجيا التربية، ع٢٩، ص ص ٢٥١-٢٣١.

أحمد، سمير (٢٠١٧). أدب الأطْفَال قراءات نظرية ونماذج تطبيقية. الأردن: دار المسيرة.

أحمد، سمير (٢٠٠٤). قِصَص وحكايات الأطْفَال: وتطبيقاتها العملية. الأردن: دار المسيرة.

إسكندر، نهى (٢٠١٧). فن قصة الطفل من الشفاهية إلى التفاعُليَّة. مجلة سرديات، الجمعية المصرية للدراسات السردية، ع٢٦، ص ص ١٩٢-١٤٧.

بن، ريتشارد، ودونهيو، لويس، وثورب، روبرت (١٩٩٢). تحليل مضمون الإعلام: المنهج والتطبيقات العربيَّة. ترجمة محمد الجوهر. أربد: قدسية للنشر.

عبد الباسط، حسين (٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام برمجية Photostory٣في تنمية مفهوم ومهارات تصميم وتطوير القِصَص الرقميَّة اللازمة لمعلمي الجغرافيا قبل الخدمة. مجلة الجمعية التربَويّة للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع٢٩، ص ص١٩٣-٢٢٠.

العساف، صالح (١٤٣٨). المراحل الثلاث لإعداد البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء.

الخالص، بعاد (٢٠١٩). تحليل القِصَص الإلكترونيَّة المستخدمة في رياض الأطْفَال في محافظة القدس في ضوء معايير أدب الأطْفَال ومعايير جودة القِصَص الإلكترونيَّة. مجلة الطفولة العربيَّة، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربيَّة، مج ٢٠، ع٨٠، ص ص ٨٩-٦٩.

رضوان، إسلام والجيار، سلوى (٢٠١٩). الشخصية التراثية في القِصَص المقدمة عبر مواقع الأطْفَال الإلكترونيَّة العربيَّة: دِرَاسَة تحليلية. مجلة كلية رياض الأطْفَال، جامعة بورسعيد كلية رياض الأطْفَال، ع١٤، ص ص ٢٤٠-١٧٣.

السيد، صباح (٢٠١٧). برنامج مقترح قائم على استخدام القِصَص الرقميَّة لتنمية بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدى طفل رياض الأطْفَال. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربَويّين العرب، ع٩٠، ص ص١٢٢-١٥٦.

شكر، إيمان (٢٠١٥). استخدام رواية القِصَص الرقميَّة في تنمية الهوية الثقافية للأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعه بنها، مج ٢٦، ع١٠٤، ص ص٢٢٩-٢٨٠.

الشيخ، محمد (١٩٩٧). أدب الأطْفَال وبناء الشخصية: منظور تربوي إسلامي. ط٢، دبي: دار العلم.

طعيمة، رشدي (٢٠٠٤). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه- أسسه- استخداماته. القاهرة: دار الفكر العربي.

العرينان، هديل (٢٠١٥). فاعلية استخدام القصة الإلكترونيَّة في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة. بحث مكمل لنيل درجة الماجستير في المناهج وتقنيات التعليم، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

علي، نيفين (٢٠١٦). وحدة مقترحة قائمة على القِصَص الإلكترونيَّة في تنمية بعض المفاهيم لدى أطفال الروضة. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ع١٩، ص ص ٣١٤-٢٧٣

الفيومي، الزهراء (٢٠١٩). استخدام القِصَص الرقميَّة في تنمية مهارات فهم المسموع والمقروء في اللغة العربيَّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. جامعة عين شمس- كلية التربية- الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع٢١٣، ص ص ٢٥٣- ٢٣٣.

المنجومي، وفاء (٢٠١٦). تحليل محتوى تطبيقات قِصَص الأطْفَال المقدمة عبر المتاجر الإلكترونيَّة للهواتف الذكية والحواسيب اللوحية والكفية. مجلة الطفولة العربيَّة، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربيَّة، مج ١٧، ع٦٨، ص ص ٧٣- ٤٧.

مهدي، حسن وعطا درويش وريما الجرف (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية في القِصَص الرقميَّة في إكساب طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة المفاهيم التكنولوجية. جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدِّرَاسَات التربَويّة والنفسية، مج ٤، ع١٣، ص ص ١٨٠-١٤٥

موسى، منال (٢٠١٧). المعايير التربَويّة والفنيّة والتقنيّة لإنتاج وتصميم القِصَص الإلكترونيَّة المقدمة لطفل الروضة في ضوء المعايير القومية لرياض الأطْفَال. مجلة كلية رياض الأطْفَال، جامعة بورسعيد، ع١١، ص ص ٤٣٣-٣٦٣.

موسى، محمد ووفاء سلامة (٢٠٠٤). القِصَص الإلكترونيَّة المقدمة لأطفال مرحلة ماقبل المدرسة. المؤتمر الإقليمي الأول: الطفل العربي في ظل المتغيرات المعاصرة، جامعة عين شمس، القاهرة، ص ص ٥١٤- ٤٦٢.

نجيب، أحمد (١٩٩١م). أدب الأطْفَال: علم وفن. دار الفكر العربي: القاهرة.

يوسف، سحر (٢٠١٦م). مواقع أدب الأطْفَال الإسلاميَّة المتاحة على الإنترنت: دراسَة تحليلية. مجلة بحوث في علم المكتبات والمعلومات، جامعة القاهرة، ع١٧، ص ص٩- ٥٨.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

-Banaszewski,Tom.(٢٠١٤).Digital Storytelling Finds Its Place in the Classroom. Multimedia schools. Journal of technology studies, ٢٣ (١), ٣٣-٤١

-Barrett,helen (٢٠٠٦).Digital Stories in E-Portfolios:Multiple Purposes and Tools.

http://electronicportfolios.org/digistory/purposes.html

- Chalufour,I.& Worth,K.(٢٠٠٦). Science in Kindergarten, National Association for the Education of Young children.

-choi,hyeon (٢٠١٩). an Interactive and Interactive Storyteller. International Conference on Computational Science and Engineering. Conference on Embedded and Ubiquitous Computing.

-Gils,frank (٢٠٠٥).Potential applications of digital storytelling in education. In d Twente Student Conference on IT.University of Twente, Faculty of Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science, Enschede, February.

-Valencia,Spain (٢٠١٢) : The Educational Uses if Digital Storyelling The International Conference on Digital Storytelling.The University of Houston.

- Yang,y &Wu,w (٢٠١٢). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. Institute of Education & Centre for Teacher Education, National Cheng Kung University, ROC

استراتيجية مقترحة لمواجهة التداعيات التربوية للجائحات المعدية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية -جائحة كورونا covid-١٩ أنموذجًا-

أ.د. عبد الله بن فالح السكران
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. عصام جابر رمضان
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

استراتيجية مقترحة لمواجهة التداعيات التربوية للجائحات المعدية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية -جائحة كورونا ١٩-covid أنموذجًا-

أ.د. عبد الله بن فالح السكران
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ. د. عصام جابر رمضان
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٨/٩ / ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ٩/١٠ / ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على الاستراتيجيات المطبقة من قبل بعض الجامعات الدولية أثناء أزمة ١٩-covid وتحديد سبل الاستفادة منها في التعليم الجامعي السعودي بعد جائحة كورونا، وقد أُعتمد المنهج الوصفي الوثائقي حيث سُلِطَ التحليل المكتبي على الاستراتيجيات المطبقة في كل من جامعة بكين بالصين وجامعة تورونتو بكندا وجامعة سلامنكا بإسبانيا، لتحقيق الانتقال السلس إلى التعليم عبر الإنترنت أثناء أزمة١٩-covid. كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي عبر تطبيق استبانة على عينة من طلبة الجامعات السعودية بلغ قوامها (٨٣٣) طالبًا تم التطبيق عليهم بأسلوب معاينة كرة الثلج Sampling Snowball، لتحديد أبرز التداعيات التربوية (التعليمية، والاجتماعية، والنفسية) المترتبة على انتشار جائحة كورونا ١٩-covid، كما تم تطبيق منهج الدراسات المستقبلية بأسلوب ندوة الخبراء على عينة قصدية من المختصين والخبراء بلغ قوامها(٢٧) خبيرًا للوصول إلى الاستراتيجية المقترحة لمواجهة التداعيات التربوية المترتبة على ظهور الجائحات المعدية بالجامعات السعودية، اشتملت على المنطلقات، والأهداف، ومراحل وآليات التطبيق، والجهات المسؤولة عن تنفيذها، وختامًا طرحت الدراسة جملة من التوصيات التي تسهم في تلبية احتياجات الجامعات السعودية بعد جائحة كورونا.

الكلمات المفتاحية: التداعيات التربوية، جائحة كورونا، التعليم عبر الإنترنت، الجامعات السعودية.

A proposed Strategy To confront The Educational Repercussions of infectious pandemics in Saudi universities from the perspective of Education experts - The covid-١٩ pandemic As a Model

Abdullah Faleh ALsakran
Department of Foundations of Education
College of Education
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Essam Gaber Ramadan
Department of Foundations of Education
College of Education
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The purpose of the study is to shed light on the strategies applied by some international universities during the covid-١٩ pandemic and to identify means to make use of them in Saudi universities after the Corona pandemic. Documentary descriptive approach has been used whereby the desk analysis was highlighted on the strategies applied in each of Beijing University in China, the University of Toronto, Canada, and the University of Salamanca, Spain, to achieve a smooth transition to online education during the covid-١٩. The descriptive survey approach was also conducted through a questionnaire to a sample of (٣٨٣) students in Saudi universities, to identify the most prominent educational implications (educational, social, and psychological) resulting from the spread of the Corona pandemic, covid-١٩. The method of future studies was conducted through expert symposium. Based on sample of (٢٧) experts a proposed strategy aroused to confront the educational repercussions of infectious pandemics in Saudi universities. The proposed strategy consisted of starting points, objectives, phases, implementation mechanisms, and the bodies responsible for their implementation of the proposed strategy. Finally, the study proposed a set of recommendations that contribute to meeting the needs of Saudi universities after the Corona pandemic.

key words: Educational implications, Corona pandemic, Online education, Saudi universities

مقدمة:

تواجه الجامعات وقيادتها، بانتظام تحديات صعبة تؤثر على العملية التعليمية والصحة النفسية وجودة الحياة لطلابها وأعضاء هيئة التدريس. وقد تشمل هذه الأحداث الأوبئة الصحية مثل: وباء سارس SARS أو إنفلونزا الخنازير H١. وفي الواقع، تستعد الجامعات للتداعيات التربوية المترتبة على انتشار هذه الأوبئة، وتضع خططًا لمعالجة تعطيل العمليات، والحفاظ على الوظائف الأساسية، ورعاية أفراد مجتمعها الأكاديمي. ومع ذلك، فإن الاضطراب العالمي الناجم عن COVID-١٩ كان غير مسبوقًا، حيث أثر بشكل مباشر على جميع الأفراد في جميع أنحاء العالم على مدى فترة طويلة من الزمن، وهو ما يطرح العديد من التحديات على كافة الجامعات البحثية في العالم.

ففي ٣١ ديسمبر ٢٠١٩م، أبلغت اللجنة الصحية لمدينة ووهان عن مجموعة من (٢٧) حالة من حالات الالتهاب الرئوي الناجمة عن مسببات غير معروفة، مع وجود مصدر أولي يربط ذلك بسوق ووهان لبيع المأكولات البحرية بالجملة. تم تحديد ذلك لاحقًا على أنه فيروس تاجي جديد (٢٠١٩-nCoV). وبحلول ٢٠ يناير ٢٠٢٠م، كان هناك (٢٩٥) حالة مؤكدة مختبريًا في بعض الدول الأخرى، مع (٢٩١) من ووهان بالصين (European Centre for Disease Prevention and Control, ٢٠٢٠). منذ هذه الحالات، كان هناك نموًا كبيرًا في جميع أنحاء العالم. فوفقًا لمنظمة الصحة العالمية (The World Health Organization ,٢٠٢)، في ١٣ مارس ٢٠٢٠م، أعلنت

(٦١) دولة في أفريقيا وآسيا وأوروبا والشرق الأوسط وأمريكا الشمالية وأمريكا الجنوبية عن إغلاق المدارس والجامعات، كما أن العديد من الجامعات فرضت عمليات إغلاق محلية (UNESCO, ٢٠٢٠)، وفي ٣١ مارس ٢٠٢٠م أعلنت منظمة الصحة العالمية أن COVID-١٩ جائحة. وأن البلدان العشرة الأولى من حيث الحالات المبلغ عنها هي: الصين وإيطاليا والولايات المتحدة الأمريكية وإسبانيا وألمانيا وإيران وفرنسا وكوريا الجنوبية وسويسرا والمملكة المتحدة (The World Health Organization ,٢٠٢).

ولقد سارعت العديد من الجامعات في الصين إلى تحويل مناهجها الدراسية إلى البيئة الافتراضية عبر الإنترنت، مع مراعاة توفر التكنولوجيا ومواقع الويب التي يمكن الوصول إليها لتلك البيئة. بينما ركز قطاع التعليم العالي في كوريا الجنوبية وإيران وكندا وإسبانيا وإيطاليا، نحو العمليات التعليمية الخاصة (UNESCO, ٢٠٢٠)، وهو ما وصف باختبار للرشاقة التنظيمية للتعليم الجامعي أثناء أزمة COVID-١٩ حيث تم التركيز في العديد من الاستراتيجيات في تلك الجامعات الدولية على نقل المحتوى إلى بيئة الإنترنت، دون التركيز على علم أصول التدريس عبر الإنترنت (Wu, ٢٠٢٠).

وعلى الصعيد الداخلي راقبت المملكة العربية السعودية وضع COVID-١٩ منذ اكتشافه لأول مرة، وتم وضع الخطط للاستعداد للانتشار المحتمل للمرض إلى المملكة، وشملت هذه التدابير تطبيق التباعد الاجتماعي، كأحد أهم آليات الحد من تفشي وباء كورونا COVID-١٩ (Ebrahim& Memish,٢٠٢٠)، وفي الثاني من مارس ٢٠٢٠م أبلغت السلطات السعودية

عن أول حالة لـ١٩-COVID لمواطن سعودي عائد من إيران عبر البحرين. وفي ٨ مارس ٢٠٢٠م، أعلنت وزارة التعليم السعودية إغلاق المدارس وتعليق التدريس في الجامعات والمؤسسات الأخرى حتى إشعار آخر لتجنب انتشار المرض من خلال هذه الأماكن المجمعة. وشمل القرار جميع المؤسسات التعليمية، بما في ذلك المدارس الحكومية والخاصة ومؤسسات التدريب الفني والمهني.

وبدأت الجامعات السعودية منذ قرار تعليق الدراسة بالتحوّل الكامل للتعليم عن بُعد، بجاهزية أكثر من مليون و(٤٢١) ألف محاضرة وجلسات نقاشية، وقد سجل الحضور لها ما يتجاوز (٤٥٣) ألف طالب وطالبة منذ تعليق الدراسة في الفترة ما بين ٨ مارس وحتى نهاية دوام يوم الخميس ١٣ مارس، وبلغت التسجيلات للمحاضرات الافتراضية المنعقدة خلال تلك الفترة ما يقارب (٢٠٧٦٥) محاضرة افتراضية، وتسجيل دخول على المنصات الإلكترونية للجامعات بلغ (٦٤٥) ألف طالب وطالبة (وزارة التعليم، ١٤٤١هـ).

وفي هذا يشير عثمان(٢٠٢٠م) إلى أن تحقيق استخدام التكنولوجيا الرقمية كأداة ووسيلة في ترقية عملية التعليم والتعلم في الجامعات في ظل تداعيات أزمة كورونا، والبحث عن حلول للأزمة، يقتضي رفع درجة اهتمام ووعي جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات باستخدام التقنية الحديثة ودورها المهم، وذلك بتكثيف الدورات التدريبية وورش العمل والتي من شأنها مساعدة إنجاح العملية التعليمية. وهو ما أكد عليه كل من حمدوني

والسنوسي (٢٠٢٠م) من أن هناك دور للمسؤولية المجتمعية بأبعادها (الأخلاقي، والاجتماعي، والاقتصادي) في تهيئة بيئات التعليم الإلكترونية بأنواعها (المتزامن، والغير متزامن، والمدمج) في الجامعات لمواجهة كافة التداعيات الناتجة من الجائحات المعدية.

ويفرق هودجز وآخرون (Hodges et al., ٢٠٢٠) بين التعليم عبر الإنترنت و التدريس الطارئ عن بعد Emergency Remote Teaching (ERT) ، من أن التعليم عبر الإنترنت يشمل العديد من التجارب التي تم التخطيط لها منذ البداية والمصممة لتكون عبر الإنترنت، فيما يعد التدريس الطارئ عن بعد (ERT)بمثابة تحول مؤقت للعملية التعليمية إلى وضع بديل بسبب ظروف الأزمات، والتي تنطوي على استخدام حلول التعليم عن بعد بالكامل للتعليم أو التعلم التي سيتم تقديمها وجهاً لوجه أو كدورات مختلطة، والتي ستعود إلى وضعها الطبيعي بمجرد انتهاء الأزمة أو الطوارئ، حيث لا يرتكز الهدف الأساسي في هذه الظروف في إعادة إنشاء نظام بيئي تعليمي قوي، بل توفير الوصول المؤقت إلى التعليمات والدعم التعليمي بطريقة سريعة الإعداد ومتاحة بشكل موثوق أثناء الطوارئ أو الأزمات.

وهو ما أشار إليه لورنز–لارغو (Llorens-Largo, ٢٠٢) أنه من الضروري تَذَكُر أن نقل المحتوى التعليمي من البث التناظري إلى السياق الرقمي(الرقمنة) لا يعني بالضرورة أنه تحول رقمي سليم. وهو ما وضحته دراسة نافعة وآخرون (Nafisah et al.,٢٠١٨) أن إغلاق الجامعات التفاعلي يضعف من شبكة التفاعلات الاجتماعية أثناء انتشار الجا

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تختلف تجارب التعليم عبر الإنترنت جيدة التخطيط عن الدورات المقدمة عبر الإنترنت استجابة لأزمة أو كارثة. وهو ما يحتم على الكليات والجامعات التي تعمل على الحفاظ على التعليم أثناء الجائحات المعدية أن تفهم هذه الاختلافات عند تقييم هذا التدريس عن بُعد. فعلى الرغم من أنه يمكن أن يتيح نقل التعليمات عبر الإنترنت مرونة لعملية التدريس والتعلم في أي مكان وفي أي وقت، إلا أن السرعة التي حدث بها هذا الانتقال إلى التعليم عبر الإنترنت أثناء جائحة COVID-١٩هي سرعة غير مسبوقة. فعلى الرغم من أن موظفي وفرق الدعم في عمادات تقنية المعلومات عادةً ما يكونون متاحين لمساعدة أعضاء هيئة التدريس أثناء تطبيق التعليم عبر الإنترنت، إلا أن هذه الفرق تدعم عادةً مجموعة صغيرة من أعضاء هيئة التدريس المهتمين بالتعليم عبر الإنترنت. ففي وقت انتشار الجائحة انخفضت قدرة هؤلاء الأفراد والفرق في تقديم نفس المستوى من الدعم لجميع أعضاء هيئة التدريس في نفس الوقت، مما ترتب عليه لجوء بعض فرق الدعم للارتجال في توفير حلول سريعة لحل المشكلات المتعلقة بتطبيق التعليم عبر الإنترنت في ظروف أقل ما توصف من كونها مثالية.

وهو ما أشار إليه باو (Bao, ٢٠٢٠)أنه بسبب الظهور المفاجئ لـ COVID-١٩ حدث تحول في التعليم الجامعي، أدى إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس واجهوا تحديات متعلقة بنقص الخبرة في التدريس عبر الإنترنت أو التحضير المبكر أو الدعم من فرق تكنولوجيا التعليم. بالإضافة إلى ظهور

العديد من التداعيات التربوية المتعلقة بالطلاب نتيجة العزلة الذاتية بالمنزل، والتي تمثلت في الافتقار إلى المشاركة الأكاديمية النشطة، وصعوبة تحقق موقف تعليمي جيد يشمل عملية الانضباط الذاتي أو المواد التعليمية المناسبة أو بيئات التعلم الجيدة(p. ١١٤) .

كما يرى جيب الله وآخرون(٢٠٢٠م) أنه على الرغم من الانتشار الواسع للعديد من التطبيقات المتميزة المستخدمة في تقديم التعليم الالكتروني والتعلم عن بُعد، إلا أن عملية تقويم الطلاب عن بُعد في التعليم الالكتروني أثناء جائحة كورونا كانت محل جدل ونقاش عند الكثير من الباحثين وأعضاء هيئة التدريس، وذلك نتيجة لعدة أسباب من أهمها وجود العديد من أدوات التقويم الالكتروني والتي تختلف في طبيعتها عن طرق تقويم الطلاب في التعليم التقليدي وكذلك افتقاد أغلبها للسرية والدقة.

ويشير موندول ومحي الدين (Mondol& Mohiuddin, ٢٠٢٠) أن الطلاب غالبًا ما يجدون الفصل الدراسي والحضور المادي لأعضاء هيئة التدريس ضروريان. بعد أن اعتادوا على هذا الوضع طوال حياتهم، وهو ما يشعرهم بالغربة والقلق في الفصول الدراسية عبر الإنترنت كنتيجة لتنشئتهم الاجتماعية، وأنهم لا يمكنهم الاستفادة من الدروس عبر الإنترنت لأنهم غير مقتنعين ولا يزالون يقبلونه كوضع مُكَّمَل(p. ٢٤٣) .

وفيما يتعلق بالجانب الإداري الجامعي، يحدد كل من ريجير وجويل (Regehr and Goel, ٢٠٢٠) العديد من التداعيات التربوية لجائحة كورونا في النطاق الإداري الجامعي تمثلت في تحديات هيكلية وتشغيلية واجتماعية/

نفسية وتواصلية، وذلك عبر خمس مراحل أثناء جائحة كورونا COVID-١٩ تمثلت في: التخطيط المسبق، والاقتراب من الأزمة، الأزمة الفورية، وعدم اليقين لفترات طويلة، والتخطيط لإعادة التشغيل والتعافي.

ويسرد ساهو (Sahu, ٢٠٢٠) أهم التداعيات التربوية لجائحة كورونا، والتي تمثلت في صعوبة مراقبة تقييم الطلاب وكيفية التعامل معهم عبر الإنترنت؛ والتأكد من النزاهة الأكاديمية لدى الطلاب أثناء الاختبارات عبر الإنترنت، كما أنه من الصعوبة إجراء الاختبارات المعملية والعملية واختبارات الأداء عبر الإنترنت، بالإضافة إلى معاناة بعض الطلاب الذين ليس لديهم تغطية جيدة لشبكة الإنترنت من عيوب واضحة أثناء المشاركة في عملية التقييم، مما سيؤثر سلبًا على متوسطات درجاتهم(p.٢) .

كما أشار يوسف(٢٠٢٠م) أنه على الرغم من الكم الهائل من المصادر الإلكترونية المتاحة كالكُتُب والمواقع التعليمية والمنتديات والمكتبات الإلكترونية، إلا أن جائحة وباء كورونا COVID-١٩ بينت أن هذا المحتوى يتفاوت ما بين التخصصات الأكاديمية، وبشكل ينحاز لفئة معينة منها أو يُحتكر لمجالات مُحددة كالعلوم التطبيقية، والهندسية أو اللغويات، بينما نجد أن المحتوى الإلكتروني أقل في الفئات الأُخرى كالعلوم الطبية أو الإنسانية ذات الطابع الأدبي، والديني أو التاريخي. وتتفق النتيجة السابقة مع ما أشارت إليه دراسة أودريوزولا غونزاليس وآخرون (Odriozola-González et al., ٢٠٢٠) من وجود معدلات مرتفعة فيما يتعلق بمقياسي القلق والاكتئاب والتوتر وتأثير الحدث لدى الطلبة في جامعة فايادوليد الحكومية الإسبانية Universidad)

de Valladolid) خلال الأسابيع الأولى من الحجز لـ COVID-١٩ ، ما بين طلاب كليات الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية والقانون مقارنة بالطلاب في كليات الهندسة والعمارة، بينما كانت المعدلات منخفضة لدى أعضاء هيئة التدريس والإداريين مقارنة بالطلاب.

في ضوء ما سبق، يؤكد مورافيك (Moravec ,٢٠٢٠) على أنه "يجب علينا إعداد الطلاب للنجاح في البيئات والسياقات التي قد تختلف اختلافًا كبيرًا عما نشهده اليوم"(p.٣٩). كما يرى هودجز وآخرون (Hodges et al.٢٠٢٠,) أنه يجب ألا نعود ببساطة إلى ممارسات التعليم والتعلم لدينا قبل جائحة COVID-١٩، متناسينً التدريس الطارئ عن بعد (ERT)، وأنه يجب أن تصبح الحاجة المحتملة لـ ERT جزءًا من مجموعة مهارات أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى برمجة التطوير المهني لأي موظفين مشاركين في المهمة التعليمية للكليات والجامعات.

وقياسًا على ما سبق، يؤكد غارسيا بينيالفو(García-Peñalvo, ٢٠٢٠) أنه كلما كانت الإستراتيجية المؤسسية أكثر رسوخًا في مجال التعليم عبر الإنترنت، كلما كان من الأسهل تنفيذ هذا الانتقال الطارئ لمواصلة أنشطة التعليم عبر الإنترنت في الأزمات. ومن ثم تسعى هذه الدراسة إلى طرح استراتيجية مقترحة لمواجهة التداعيات التربوية للجائحات المعدية في الجامعات السعودية وتخطي تحديات التعليم في ظل ما تسببه انتشار هذه الجائحات.

وعليه تحاول الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما أبرز التجارب العالمية المعاصرة في مواجهة التداعيات التربوية المترتبة على انتشار جائحة كورونا ١٩-covid في التعليم الجامعي؟

٢. ما التداعيات التربوية (التعليمية، والاجتماعية، والنفسية) المترتبة على انتشار جائحة كورونا ١٩-covid في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلاب؟

٣. ما الاستراتيجية المقترحة لمواجهة التداعيات التربوية للجائحات المعدية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية؟

أهداف الدراسة

تحاول الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

١. استعراض أبرز التجارب العالمية المعاصرة في مواجهة التداعيات التربوية المترتبة على انتشار جائحة كورونا ١٩-covid في التعليم الجامعي.

٢. الكشف عن التداعيات التربوية (التعليمية، والاجتماعية، والنفسية) المترتبة على انتشار جائحة كورونا ١٩-covid في الجامعات السعودية.

٣. تقديم استراتيجية مقترحة لمواجهة التداعيات التربوية للجائحات المعدية بالجامعات السعودية.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية في المجالين النظري والتطبيقي فيما يلي:

١) جاءت هذه الدراسة لتواكب توصيات العديد من الأدبيات التربوية التي نصت على ضرورة بحث سبل التنفيذ الفعال للتدابير التي تستهدف توفير

التعليم خلال انتشار الجائحات المعدية والأوبئة مثل دراستي Basilaia & (Kvavadze, ٢٠٢٠; Sahu, ٢٠٢٠).

٢) تطرق الدراسة إلى إحدى القضايا الرئيسة خلال الإغلاق الأخير لانتشار جائحة كورونا كما أشارت إليها دراسة بيلي وآخرين (Pelly et al., ٢٠٢٠)، والمتعلقة بالقدرة على التكيف وإدارة عدد كبير من الطلاب، والأنشطة والخدمات التي تقدم في المجتمع الأكاديمي بشكل عام أثناء تطبيق مبادرة الفصول الافتراضية وإتاحة جميع المواد التعليمية عبر الإنترنت الحالية.

٣) من المرجو أن يسهم تبني نتائج الدراسة الحالية من خلال ما يتم طرحه من رؤى وأفكار في تعميق ثقافة مواجهة التداعيات التربوية لانتشار الجائحات المعدية في البيئة الجامعية بالمملكة العربية السعودية.

٤) من المؤَمَّلُ أن تفيد نتائج الدراسة الحالية القائمين على العملية التعليمية بالجامعات السعودية في تحديد كيفية مواجهة كافة التداعيات التربوية المترتبة على انتشار الجائحات المعدية في المستقبل في ظل الاستراتيجية المقترحة بما يوفر الآليات والسبل في دعم تحقيق أهداف العملية التعليمية.

٥) من المتوقع أن تعزز نتائج الدراسة الحالية استعداد الجامعات السعودية لرفع معدل النجاح في طرح خطط تعليمية بديلة عند انتشار أي جائحات معدية في فترة زمنية محدد في ظل توفير الدعم المستمر لكل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة فيما يأتي:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على التداعيات التربوية (التعليمية، والاجتماعية، والنفسية) المترتبة على انتشار جائحة كورونا ١٩-covid من وجهة نظر الطلاب. كما تم الاقتصار على أبرز التجارب العالمية المعاصرة الرائدة في كل من: الصين، وكندا، وإسبانيا، لتميزها في مواجهة التداعيات التربوية المترتبة على انتشار جائحة كورونا ١٩-covid في التعليم الجامعي.
- **الحدود البشرية:** تحدد مجتمع الدراسة في فئتين: (الأولى) الطلاب، و(الثانية) الخبراء التربويون من أعضاء من هيئة التدريس والقيادات في الجامعات السعودية.
- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة على كليات التربية في خمس جامعات من الجامعات السعودية، وتم اختيارها بناءً على التوزيع الجغرافي في كافة مناطق المملكة، وهذه الجامعات هي (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة أم القرى، وجامعة الملك خالد، وجامعة حائل، وجامعة الملك فيصل).
- **الحدود الزمانية:** اقتصرت هذه الدراسة على البيانات التي تم جمعها من عينة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤١/ ١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

تتبنى الدراسة المصطلحات الآتية:

الاستراتيجية Strategy :يعرفها نيكولز(Nickols, ٢٠١٦) على أنها " خطة عمل عامة لتحقيق أهداف وغايات مؤسسية واسعة وطويلة الأجل"(p.٤). وكما يوحي التعريف، فإن الاستراتيجية تتعلق بكيفية تحقيق هدف معين، وتسعى لسد الفجوة بين الغايات والوسائل. وعليه، يمكن تعريف الإستراتيجية إجرائياً على أنها "مجموعة من الطرق، والأساليب والمناهج المنظمة التي يتم السير وفقاً لها من أجل مواجهة كافة التداعيات المترتبة للجائحات المعدية بالجامعات السعودية في الوقت المحدد، وفي ضوء الإمكانات والجهود المالية والمادية المتوفرة".

التداعيات التربوية: الأصل أنه يُقصَدُ بالتداعيات التربوية الانعكاسات أو التأثيرات التعليمية والنفسية، والاجتماعية، الإيجابية أو السلبية نتيجة تفشي فيروس كورونا المستجد على المجتمع الجامعي بالمملكة العربية السعودية. وعلى ضوء عنوان الدراسة فإنه يُقصَدُ بمواجهة التداعيات التربوية للجائحات المعدية، أن الاستراتيجية المقترحة تهدف إلى الحد من أو التخفيف من التداعيات السلبية للجائحات المعدية بالجامعات السعودية من خلال إيقافها أو تحويلها إلى تداعيات إيجابية، لأن المشكلة تتعلق بالأساس بالتداعيات السلبية. وذلك لأن مشكلة الدراسة تنصب في الأساس على التداعيات السلبية، وكيفية الحد منها.

الجائحات المعدية: اختلفت تعريفات الفقهاء للجائحة ما بين موسع ومضيق، وينبني على هذا الاختلاف اختلاف الفقهاء في أحكام الجائحة، حيث قصرها البعض على الآفات السماوية دون الأرضية، ووسع البعض مفهومها لتشمل الآفات الأرضية، وتوسع البعض فجعلها تشمل فعل الآدمي ونحوه (المطيرات، ٢٠٠١، ١٥). ويمكن تعريف الجائحات المعدية إجرائيًا على أنها" أوبئة معدية ما بين البشر من فرد إلى آخر بشكل مباشر، تنتشر على نطاق شديد الاتساع بشكل يتجاوز الحدود الدولية مصاحبًا لضعف القدرة على السيطرة عليها".

***

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: أبرز التجارب العالمية المعاصرة لمواجهة التداعيات التربوية المترتبة على انتشار جائحة كورونا ١٩-covid في التعليم الجامعي:

١- التجربة الصينية (جامعة بكين أنموذجًا):

شهدت الجامعات الصينية هجرة هائلة لم يسبق لها مثيل من التعليم التقليدي في الفصل إلى التعليم عبر الإنترنت. نظرًا لانتشار مرض فيروس كورونا (COVID-١٩) على نطاق واسع في الصين، فوفقًا لمبادرة الحكومة الصينية "التدريس والتعلم بدون توقف" Nonstop Teaching and Learning، بدأت جامعة بكين في إطلاق برامج مباشرة عبر الإنترنت بإجمالي (٢٦١٣) محاضرة عبر الإنترنت للطلاب الجامعيين؛ و(١٨٢٤) دورة تدريسية عبر الإنترنت للخريجين من أجل ضمان تحقيق العملية التعليمية بشكل اعتيادي، لخدمة (٤٤٧٠٠) طالب في المنازل أو مساكن الطلبة (Lei, ٢٠٢٠).

وبناءً على ملاحظات التعليم عبر الانترنت في جامعة بكين، تم تصنيف ست استراتيجيات تدريسية لتحسين التركيز والمشاركة من قبل الطلبة، وهي على النحو التالي(Bao, ٢٠٢٠, ١١٤) :

(أولاً) وضع خطط التأهب للطوارئ للمشاكل غير المتوقعة: نظرًا لأن جميع المقررات الجامعية تم تحويلها إلى وضع التعليم عبر الإنترنت، فقد وضع في الاعتبار أنه قد لا تتمكن أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني الخاصة بالجامعة من استضافة مثل هذا النطاق الكبير من المستخدمين الجدد، فقد يتم إغلاق نظام إدارة التعلم الإلكتروني غالبًا بسبب التحميل الزائد. ومن أجل حل جميع

أنواع القضايا غير المتوقعة في الوقت المناسب، يحتاج أعضاء هيئة التدريس إلى إعداد بدائل قبل بدء الفصول الافتراضية وإبلاغ الطلاب بها مقدمًا.

(ثانيًا) تقسيم محتوى التدريس إلى وحدات أصغر لمساعدة الطلاب على التركيز: كنتيجة لأن العديد من طلاب الجامعات الصينيين أظهروا استمرارًا ضعيفًا في التعلم عبر الإنترنت، الأمر الذي حد بشدة من فعالية تعلمهم (Li, Wu, Yao, & Zhu, ٢٠١٣). وعليه، من أجل ضمان تركيز الطلاب على الدراسة عبر الإنترنت، تحتم على أعضاء هيئة التدريس تقسيم محتوى التدريس داخل الشعبة إلى مواضيع مختلفة واعتماد طريقة التدريس المعيارية. من خلال تقسيم أعضاء هيئة التدريس المحتوى التدريسي إلى عدة وحدات صغيرة تستمر كل منها حوالي ٢٠-٢٥ دقيقة في المحاضرات الافتراضية.

(ثالثاً) التأكيد على استخدام الصوت في المحاضرات الافتراضية: في التدريس عبر الإنترنت، يجب على أعضاء هيئة التدريس إبطاء الكلام بشكل مناسب للسماح للطلاب بالتقاط نقاط المعرفة الرئيسة.

(رابعاً) توفير الدعم عبر الإنترنت لأعضاء هيئة التدريس غير المدربين بشكل كاف على تشغيل المنصات التعليم الافتراضية: في ضوء حقيقة أن معظم أعضاء هيئة التدريس في جامعة بكين غير مدربين بشكل كاف أو مدعوم لتشغيل منصات التعليم عبر الإنترنت، فإن الدعم لتلك الفئة من أعضاء هيئة التدريس يصبح مهمًا بشكل خاص.

(خامساً) تعزيز قدرة التعلم النشط للطلاب خارج القاعات الدراسية الجامعية: مقارنة بالمحاضرات التقليدية داخل القاعات الدراسية الجامعية، فإن

أعضاء هيئة التدريس يتمتعون بسيطرة أقل في القاعات التدريسية الافتراضية، لذا ينبغي على أعضاء هيئة التدريس استخدام طرق مختلفة لتعديل متطلبات التكليفات المنزلية والقراءات للطلاب بشكل معتدل لتعزيز التعلم النشط للطلاب خارج القاعات الدراسية.

(سادسًا) الجمع بين التعليم عبر الإنترنت والتعلم الذاتي دون اتصال بشكل فعال: يجب على أعضاء هيئة التدريس النظر في مرحلتين من التعليم أثناء انتشار فيرس كورونا: مرحلة التعلم الذاتي دون اتصال ومرحلة التعليم عبر الإنترنت. ففي مرحلة التعلم الذاتي غير المتصلة بالإنترنت، يُطلب من الطلاب قراءة الأدبيات الخاصة بالمقرر الدراسي، وتقديم أوراق قصيرة بناءً على قراءتهم للمواد الأساسية قبل بداية المحاضرات، بهذه الطريقة، فإن أعضاء هيئة التدريس يكونوا قادرون على إجراء تعديلات في محتوى التدريس قبل المحاضرات. وفي مرحلة التعليم عبر الإنترنت، يجب على أعضاء هيئة التدريس استخدام أسلوب العصف الذهني والمناقشة للطلاب لتبادل فهمهم بناءً على قراءتهم السابقة للمقرر الدراسي. وبالتالي، سيتم التركيز على التعلم العميق أثناء المناقشة ولن يتعلم الطلاب بصورة مجزئة أو سطحية للمعارف الأكاديمية.

٢- التجربة الكندية (جامعة تورونتو أنموذجًا):

استثمرت جامعة تورنتو الكثير من الوقت والطاقة في تطوير خطط لإدارة الأزمات وحالات الطوارئ. هذا التخطيط المسبق جعلها في وضع جيد خلال الفترات الأولية لوباء١٩-COVID ، ففي عام ٢٠١٨م، قامت الجامعة بتحديث سياستها بشأن الأزمات والتأهب والاستجابة الروتينية للطوارئ والتي أكدت التزام الجامعة بحماية مجتمعها ومرافقها وممتلكاتها من آثار الطوارئ الروتينية وحالات الأزمات العفوية التي لا يمكن التنبؤ بها، من خلال وضع مبادئ توجيهية وإجراءات محددة. ولقد تحددت هذه السياسة في أربع أولويات للجامعة في الاستجابة لحالات الأزمات تمثلت فيما يلي : (University of Toronto Governing Council, ٢٠١٨)

(١) سلامة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين وسكان المجتمع المتضررين.

(٢) احتواء مدى الضرر بما في ذلك وضع أحكام لسلامة وحماية الممتلكات بالحرم الجامعي.

(٣) ضمان اتصالات واضحة وفعالة مع أفراد المجتمع الأكاديمي أثناء الأزمة.

(٤) استعادة العمليات الأكاديمية والبحثية.

ومع انتشار جائحة كورونا ١٩-COVID، كثفت جامعة تورونتو إجراءاتها التحضيرية، حيث تم إنشاء مجموعة عمل تضمنت تمثيلًا من الإرشاد الأكاديمي للطلاب، ولجنة الصحة والسلامة المهنية، ومكتب الدراسة خارج الجامعة، والتسجيل والقبول للطلاب، ومسؤولي المدن الجامعية

والعمليات، بالإضافة إلى مسؤولي الصحة العامة، كما تم تفعيل لجنة الاستمرارية الأكاديمية والتي بدأت في الاجتماع بشكل منتظم (Regehr and Goel, ٢٠٢٠, ٦).

وخلال الأيام الأولى من شهر مارس، عندما أصبح من الواضح بشكل متزايد أن COVID-١٩ له تأثير كبير على عمليات الجامعة، تم طرح تعديلات طفيفة للعمليات الموضحة في خطة الأزمة المدرجة بالجامعة للأزمة تمثلت في الإجراءات التالية(Regehr and Goel, ٢٠٢٠,pp. ٨-٩) :

- إنشاء ست مجموعات عمل لمعالجة الاستمرارية الأكاديمية والطلاب والبحث والموارد البشرية واستمرارية الأعمال والاتصالات، كما تم اختيار كل قائد في المجموعات الست لتكوين ما عرف باسم فريق قيادة الحوادث The Incident Leadership Team (ILT) والذي بدوره كان يجتمع بشكل يومي مع الاستفادة من العمل الذي تم على مدى الأسابيع السابقة لإنشاء مجموعات العمل والذي مكنها من الانطلاق بسرعة.
- تحديد طبيعة عمل الموظفون الذين يستطيعون العمل من المنزل؛ وتحديد الموظفين الذين يحتاجون لمواصلة العمل في الجامعة.
- صدور الإشعارات الرسمية من قبل الموارد البشرية؛ كما تم تكثيف بروتوكولات التنظيف والتعقيم بمباني الجامعة؛ وتم جمع وإمدادات معدات الوقاية الشخصية الهامة وتقاسمها مع المستشفيات ذات الشراكة مع الجامعة.

- تحويل الامتحانات إلى نماذج امتحانات مراقبة على الإنترنت-حيث تم استخدام برامج المراقبة لمراقبة المتقدمين للاختبار من خلال الفيديو، مما يثبت مصداقية وصحة الامتحان-، أو استبدالها بأشكال تقييم بديلة؛ كما تم إلغاء التقديرات (A, B, C.) واعتماد سياسة الدرجات المرنة في الاختبارات.
- قام أعضاء هيئة التدريس وأمناء المكتبات بتطوير مجموعات المساعدة المتبادلة التلقائية، وتقاسم الموارد والاستراتيجيات التعليمية، وتوفير حلقات دراسية على مستوى القاعدة لبعضهم البعض.
- تم استقصاء رضا الطلاب عن الجهود التي يبذلها الموظفون وأعضاء هيئة التدريس من خلال وسائل التواصل الاجتماعي والرسائل النصية الجماعية.
- تحديد الموارد اللازمة لدعم الأنشطة البحثية الطلابية من المنزل، مثل مستودعات المعلومات عبر الإنترنت وأدوات التعاون.
- إدراج مبادرات لتطوع الطلاب الذين لديهم خبرة في مجال الصحة لدعم الاستجابة للوباء كمتطوعين في الاتصال بالصحة العامة، أو توفير رعاية الأطفال وغيرها من أشكال الدعم للعاملين في مجال الرعاية الصحية على الخطوط الأمامية.
- تحقيق التوازن بين الحاجة إلى الاتصالات المتكررة لضمان إعلام جميع أفراد المجتمع الجامعي، من خلال تطبيق نظام الاتصالات الموحدة الذي تم

فحصه من خلال مديري الحوادث لضمان حسن توقيت وتبسيط واتساق المعلومات الإدارية.

ولقد تضمنت خطة إعادة التشغيل والاستعادة في جامعة تورنتو ثلاثة عناصر أساسية: (١) إعادة تعيين مجموعات العمل؛ (٢) إنشاء أماكن للعمل عبر المجموعات لتجنب ازدواجية الجهود أو العمل في الأغراض المتقاطعة؛ و (٣) توفير معلومات معززة للقادة على جميع المستويات عبر المؤسسة.

٣- التجربة الإسبانية (جامعة سلامنكا أنموذجًا):

بدأت الجامعات بإغلاق أبوابها في إسبانيا قبل إقامة حالة الإنذار في ١٤ مارس ٢٠٢٠م، حيث قامت جامعة سلامنكا في ١٢ مارس بتعليق أنشطة التدريس وجهًا لوجه، ونقلها جميعًا إلى التعليم عبر الإنترنت، وهو ما جعل هناك نوع من الاستجابة الطارئة لأعضاء هيئة التدريس لإجراء إعادة تصميم شاملة لبعض الموضوعات التي يعتقد أنها يتم تدريسها وحضورها شخصيًا (أو مزجها في أفضل الحالات)، مع وعيهم أنه بدون القدرة على التخطيط أو التأكد من أن جميع الجهات الفاعلة لديها الحد الأدنى من الوسائل التكنولوجية المطلوبة، فإن المهارات والمواقف الرقمية اللازمة عرضة للتغيير (Madrid's community, ٢٠٢٠).

وقد سلطت جامعة سلامنكا أثناء حالة الطوارئ المتزايدة المتعلقة COVID-١٩ الضوء على وجود ثلاث فجوات عند التحول إلى التدريس عبر الإنترنت في أزمة كورونا (Fernández Enguita, ٢٠٢٠):

- فجوة الوصول، ذات الصلة إلى وجود أو عدم وجود الأجهزة الإلكترونية (هواتف ذكية وحاسوب) / أو الاتصال بالإنترنت.
- فجوة في الاستخدام، والتي تتعلق بوقت الاستخدام وجودته، لأنه سيكون هناك منازل بها أجهزة، ولكن يتم مشاركتها بين أفراد الأسرة.
- فجوة في المهارات تتعلق بالمهارات الرقمية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب لاستخدام المنصات الرقمية بشكل ملائم للأغراض التعليمية، مع قدرة أعضاء هيئة التدريس على إنشاء أو توفير محتوى وأنشطة تعليمية من خلال تلك المنصات.

وهو ما جعل الشبكة الإسبانية لوكالات الجودة الجامعية Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU) تصدر بيانًا تتعهد بالاعتراف بالتغييرات التي تدخلها الهيئات الجامعية وتعلن عنها في تطوير برامج التدريب استجابة لهذا الوضع الاستثنائي؛ واعتماد منهجيات التقييم التي تحقق أفضل استخدام ممكن للموارد الموجودة تحت تصرفها وتتوافق مع معايير الجودة المعمول بها في منطقة التعليم العالي الأوروبية Espacio Europeo de Educación Superior (EHEA) والمتعلقة بضمان الجودة المطبقة على التدريس عبر الإنترنت(REACU, ٢٠٢٠) .

وفي ١٥ أبريل ٢٠٢٠م تم عقد المؤتمر العام لسياسة الجامعة، وذلك لاتخاذ سلسلة من التدابير التي تم تحديدها بالإجماع لتكييفها مع الآثار المتعددة لهذه الأزمة حول أنشطة التدريس، والتي تمثلت فيما يلي (Castells Oliván, & Pingarrón Carrazón, ٢٠٢٠):

- أن تعمل آليات التنسيق الداخلي لتقييم الطلاب من قبل الهيكل الجامعي المكون من أعضاء هيئة التدريس والإداريين وفرق الدعم الفني المسؤول عن دعم العملية التعليمية بالجامعة، بشكل مكثف لضمان عملية انتقالية متناغمة وضمان توافق ذلك مع الإمكانيات الحقيقية للطلاب، في ظل إطار زمني محدود.
- الاتفاق على آلية تنظيم التدريس في الفصول الدراسية الافتراضية، مع تحديد أي منصة افتراضية سوف تستخدم لذلك، وتحديد إجراءات تطوير الممارسات الأكاديمية المنهجية واللاصفية، ومعايير التقييم العامة للطلاب بما يضمن التكيف مع الخصوصية الأكاديمية، وتحديد موعد تقديم وتقييم الأعمال النهائية للبكالوريوس أو الدراسات العليا.
- دمج هذه الوثيقة، بالاتفاق مع وكالات الجودة المعنية، بحيث يكون هناك دليل وثائقي يبرر ويشرح جميع التغييرات الهامة التي أدخلت في نشاط التدريس والتي كان لا بد من تنفيذها خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠م، نتيجة لتأثير الأزمة الصحية Covid-١٩. مما يعطي العملية الأكاديمية برمتها الضمان القانوني.
- إجراء العديد من التعديلات الموجزة في جميع أدلة التدريس بشكل يخضع للمعايير العامة المعتمدة للجامعة، دون أن يعني ذلك تغييرًا في خطة الدراسة فيما يتعلق بمخطط المحتوى التعليمي وتسلسله، والكفاءات الأساسية التي يجب إكسابها للطلاب، وتوزيع الاعتمادات ووقت

الانتهاء من أنشطة المجموعات النظرية والعملية، والمواد الداعمة ونظام التقييم المستخدم.

- الإبلاغ عن كافة التعديلات في المقررات الدراسية لجميع الطلاب المسجلين فيها، من أجل ضمان تكافؤ الفرص وضمان هذا النشر والمعرفة بين جميع الطلاب في كل موضوع، كما أنه يعمل على توفير المعلومات اللازمة لإجراء متابعة الدرجة من قبل أنظمة ضمان الجودة الداخلية ووكالات الجودة.
- استشارة الطلاب حول الإجراءات السابق ذكرها ونشرها في الوقت الأكاديمي اللازم حتى يتمكنوا من تحمل التغيير والاستعداد بشكل مناسب دون أي زيادة في التكليفات على الطلاب.

(ثانيًا) الدراسات السابقة

فيما يلي عرض لأهم الدراسات ذات الصلة كما يلي:

هدفت دراسة صالح(٢٠٢٠م) التعرف على كيفية مواجهة المملكة العربية السعودية لتحديات التعليم في ظل جائحة كورونا، مع الإشارة لتداعيات فيروس كورونا المستجد وتأثيره على التعليم عربيًا ودوليًا، والكشف عن أهم التدابير التي ترتب اتخاذها عليه، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في تحقيق أهدافها. حيث ركزت الدراسة على دور التعليم الافتراضي كحل بديل للتعليم التقليدي في ظل أزمة تعليق الدراسة، كما خصصت الدراسة مبحثًا خاصًا لدراسة التعليم في المملكة العربية السعودية، والتغيرات

التي طرأت عليه جراء أزمة جائحة كورونا، مع التطرق لجهود المملكة في التحول الكامل للتعليم الإلكتروني في فترة أزمة كورونا.

وحاولت دراسة الأمين وآخرون (Almaiah et al.,٢٠٢٠) استكشاف التحديات والعوامل الرئيسة التي أثرت على استخدام نظام التعلم الإلكتروني خلال جائحة COVID-١٩ بالأردن والمملكة العربية السعودية، حيث وظف المنهج النوعي في الدراسة من خلال تطبيق مقابلة شبه مقننة على عينة من الطلاب بلغ قوامها (٣٠) طالبًا، وعينة من أعضاء هيئة التدريس في خمس جامعات أردنية (الجامعة الأردنية والجامعة الهاشمية وجامعة اليرموك وجامعة الأردن للعلوم والتكنولوجيا وجامعة البلقاء) وجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية بلغ قوامها (٢٥) عضوًا، وعينة من خبراء تكنولوجيا المعلومات بلغ قوامها (٤) خبراء، وأثنين من مسئولي وصانعي السياسات في وزارة التعليم العالي الأردنية، ليصبح إجمالي عينة الدراسة(٦١) فردًا. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أهم العوامل الحاسمة التي تؤثر على استخدام نظام التعلم الإلكتروني تمثلت في: العوامل التكنولوجية، وعوامل جودة نظام التعلم الإلكتروني، والجوانب الثقافية، وعوامل الكفاءة الذاتية وعوامل الثقة. بالإضافة إلى ذلك، أشارت النتائج إلى وجود ثلاث تحديات رئيسة تعوق استخدام نظام التعلم الإلكتروني، وهي: مشكلات إدارة التغيير، والمشكلات الفنية لنظام التعلم الإلكتروني، ومشكلات الدعم المالي.

وأجرت كوثر الليمون(٢٠٢٠م) دراسة للكشف عن تحديات تطبيق التعلم الالكتروني خلال جائحة كورونا العالمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة

التدريسية في الجامعات الأردنية، حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي وتطبيق استبانة مكونة من (٢٠) فقرة؛ على عينة عشوائية طبقية مكونة من (١٥٠) عضوًا، وخلصت الدراسة إلى أن تحديات تطبيق التعلم الالكتروني خلال أزمة كورونا العالمية جاءت بدرجة متوسطة، حيث تمثلت أبرز تلك التحديات في عدم اقتناع الطلبة بأهمية استخدام التعلم الالكتروني، وقلة توافر البرمجيات التعليمية.

بينما هدفت دراسة الفراوي(٢٠٢٠م) إلى تناول التعليم الإلكتروني في ليبيا: بين الواقع والمأمول في زمن الوباء، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي، وأشارت نتائج الدراسة أن الجامعات الليبية تعاملت في زمن الوباء بطريقة فردية حسب إمكانياتها المتاحة لتطبيق التعليم الإلكتروني، والذي شمل البث المباشر أو عن طريق محاضرات مسجلة للمادة العلمية لضمان استمرارية المسيرة التعليمية. كما تم التركيز على أهمية التعليم الإلكتروني في ليبيا وخاصة التعليم الجامعي وكيفية تعزيز هذا النظام كبديل مؤقت للتعليم التقليدي خلال هذه الأزمة. واستعراض بعض الوسائل الإلكترونية المتنوعة.

وفي السياق ذاته، تناولت دراسة ابتسام عامر(Amer, ٢٠٢٠) تأثير جائحة COVID-١٩ على التعليم العالي في ليبيا، وذلك لفهم مدى ملائمة طريقة التعلم الإلكتروني في الجامعات الليبية؛ من خلال استخدام البيانات التي تم جمعها من عينة الدراسة باستخدام المنهج الوصفي المسحي عبر تطبيق استبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب والإداريين في بعض

الجامعات الليبية (صبراتة والزاوية وطرابلس وغريان وسبها). حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أن جائحة COVID-١٩ لها تداعيات خطيرة على العملية التعليمية بالجامعات الليبية. كما أظهرت النتائج أيضًا أن الطلاب قادرون على التكيف مع التغيرات من طرق التدريس التقليدية إلى طريقة التعلم عن بعد. ومع ذلك، قد يكون التكيف مع التعلم عن بعد أمرًا صعبًا بالنسبة لموظفي الجامعة الذين يحتاجون إلى مهارات وتقنيات متقدمة، يتم اكتسابها من خلال التدريب، كما بينت نتائج الدراسة أن هناك ضرورة لتخطيط وإعداد التكنولوجيا المطلوبة من أجل سد متطلبات الإبعاد الاجتماعي والتعليم.

ولمعرفة طبيعة بعض المشكلات النفسية كـ(الوحدة النفسية، والاكتئاب والكدر النفسي، والوساوس القهرية، والضجر، واضطرابات النوم، والمخاوف الاجتماعية)، المترتبة على جائحة فيروس كورونا المستجد COVID-١٩ لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعات بجمهورية مصر العربية، استخدمت آمال الفقي وأبو الفتوح (٢٠٢٠م) مقياس للمشكلات النفسية لدى طلبة الجامعة، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت النتائج إلى أن الضجر من أكثر المشكلات النفسية التي يعاني منها طلاب الجامعة في التوقيت الحالي، أما بالنسبة لباقي المشكلات النفسية فقد جاءت بدرجة متوسطة لدى الطلاب.

وللمقارنة بين جدوى استخدام الفصول الافتراضية من إحدى برامج تطبيقات جوجل في دراسة المقررات الدراسية إلكترونيًا بكلية العلوم جامعة

سبها الليبية في ظل الظروف العادية –أي قبل جائحة كورونا– وفي أثناء الأزمات مثل جائحة كورونا (COVID-١٩)، استخدمت دراسة ارحيم (Erhim, ٢٠٢٠)المنهج الوصفي المسحي عبر تطبيق استبانة على عينة من طلبة كلية العلوم في عدة أقسام علمية:(الرياضيات والكيمياء وعلم النبات والحاسوب والفيزياء والأحياء الدقيقة والتقنيات الحيوية) للكشف عن آراء عدد من الطلبة في خريف ٢٠١٩م أي قبل جائحة كورونا بلغ قوامها (٢٩) طالبًا، وعينة أخرى من الطلبة لنفس الأقسام العلمية السابقة خلال الجائحة في ربيع ٢٠٢٠م أثناء الحجر الصحي بلغ قوامها(٤٦) طالبًا. حيث تم التركيز على قياس عدة معايير في هذه الدراسة مثل: سهولة الاستخدام أو الوصول أو التفاعل وغيرها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الاتجاه العام لآراء الطلبة في خريف ٢٠١٩م كانت تجربتهم مفيدة من حيث المعايير التي تم قياسها بنسبة تصل إلى ٦٨,٩٪. أما بالنسبة لفصل ربيع ٢٠١٩م أثناء فترة فيروس كورونا فقد رجعت نسبة الاستفادة من تطبيقات جوجل إلى ٦٠,٤٪. وخلصت الدراسة إلى أن تطبيق التعليم الإلكتروني المساند للعملية التعليمية التقليدية مهم جدًا للتحصيل العلمي للطلاب والتفاعل المباشر مع أعضاء هيئة التدريس وزيادة جودة العملية التعليمية باستخدام الفصول الافتراضية من جوجل. كما طرحت دراسة محروس (٢٠٢٠م) نظرية تربوية معاصرة لإدارة جائحة كورونا (COVID-١٩). واتبعت الدراسة استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث اعتمدت فلسفة النظرية التربوية الجديدة لإدارة جائحة فيروس كورونا المستجد على عدة محاور تمثلت في: تحديد أبعاد

وأفراد هذه الجائحة ومدى صلاحياتهم، مع تصور الشراكة المقترحة لإدارتها، كما تضمنت النظرية عدة مبادئ منها:- القيادة الواعية في إدارة فيروس كورونا COVID-١٩، وغيرها من الكوارث، والتعاون في تنفيذ نماذج المحاكاة في إدارة الجائحة، ومنح أولياء الأمور بعض الصلاحيات الضرورية والهامة لصناعة أي قرار صحي يخص الطلاب في هذا المجال، والتدريب المستمر على بناء النماذج المقترحة حول الاكتشاف المبكر لمرض فيروس كورونا.

وفي محاولة لاقتراح إجراءات إدارية تربوية لضمان جودة التعلم الإلكتروني في الجامعات العربية في زمن الفيروس التاجي وفقاً لمعايير الجودة العالمية في التعلم الإلكتروني. سعت دراسة الهلالي(Alhali, ٢٠٢٠) إلى تقديم لمحة تحليلية عن استخدام التعلم الإلكتروني وجودته في هذه الجامعات. من خلال اتباع المنهج الوصفي التحليلي ومراجعة وتحليل تعريف التعلم الإلكتروني وخصائصه، وضمان جودة مفهوم التعلم الإلكتروني من خلال الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة. وبناء على ذلك، أوصت الدراسة بأن يتبنى القادة التربويون في الجامعات العربية هذه الإجراءات ويطبقونها في ممارساتهم لتطوير وتحسين العملية التعليمية بشكل مستمر.

وفي محاولة لاكتشاف إلى أي مدى يمكن للتدريس والتعلم المبتكر عبر الإنترنت أن يتواءم مع الأزمات الطارئة مثل Covid-١٩ وكيف يمكن أن يكون أكثر فعالية وموجهاً نحو الهدف بجامعة جرين ببنجلاديش Green University of Bangladesh، استخدمت دراسة موندول ومحي الدين (Mondol& Mohiuddin, ٢٠٢٠) المنهج المختلط. بالنسبة للجزء الكمي، تم

جمع البيانات من خلال الاستبانة، بينما تم تطبيق المقابلة في الجزء النوعي من خلال إجراء مجموعات النقاش البؤرية (FGD)، وشملت عينة الدراسة (٣٠) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، و(٥٠) طالبًا من طلاب الجامعة، وتم اختيارهم عشوائيًا من أقسام مختلفة. وكانت الأداة الرئيسة لجمع البيانات هي إجراء استبيان تكون من (١٣) فقرة ركزت على الملاحظة الشخصية وتجارب أعضاء هيئة التدريس والطلاب حول المحاضرات عبر الإنترنت، والتحديات وإمكانية إعطاء المقررات الجامعية عبر الإنترنت، بينما ركزت المقابلات على فعالية الفصول عبر الإنترنت أثناء أزمة Covid-١٩. وبحثت البيانات النوعية المستمدة من الردود المفتوحة من FGD، الصعوبات والاقتراحات من كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب. وبينت النتائج أن أكثر التحديات التي تمثلت في التعليم عبر الإنترنت: نقص التوجيه وتدريب أعضاء هيئة التدريس، وفشل شبكة الإنترنت في كثير من الأحيان وانقطاع التيار الكهربائي في كثير من الأحيان في المناطق الريفية، مما يترتب عليه تعطل عملية وهو ما أدى إلى تأرجح الدافع وقلة المشاركة من قبل الطلاب.

***

التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

من حيث العينة: تنوعت الدراسات السابقة من حيث التطبيق على عينة الدراسة فبعضها تناول التطبيق على الطلبة مثل دراسة الأمين وآخرون (Almaiah et al.,٢٠٢٠)، ودراسة آمال الفقي وأبو الفتوح (٢٠٢٠م)، ودراسة ارحيم(Erhim, ٢٠٢٠) ، ودراسة عامر(Amer, ٢٠٢٠) ، والبعض ركز على أعضاء هيئة التدريس والإداريين، مثل دراسة الأمين وآخرون (Almaiah et al.,٢٠٢٠)، ودراسة كوثر الليمون(٢٠٢٠م)، ودراسة ابتسام عامر(Amer, ٢٠٢٠) ،ودراسة موندول ومحي الدين (Mondol, Mohiuddin, ٢٠٢٠) .

من حيث المنهج: تنوعت المناهج التي استخدمتها الدراسات السابقة لتحقيق أهدافها، فلقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي في دراسة كل من صالح(٢٠٢٠م) ، ودراسة كوثر الليمون(٢٠٢٠م)، ودراسة محروس (٢٠٢٠م)، ودراسة الهلالي (Alhali, ٢٠٢٠)، بينما استخدم المنهج النوعي في دراسة الأمين وآخرون (Almaiah et al.,٢٠٢٠) ودراسة موندول ومحي الدين (Mondol, Mohiuddin, ٢٠٢٠) ، كما استخدم المنهج الوصفي الوثائقي في دراسة الفراوي(٢٠٢٠م)، والمنهج الوصفي المسحي في دراسة ابتسام عامر(Amer, ٢٠٢٠) ودراسة آمال الفقي وأبو الفتوح (٢٠٢٠م) ودراسة ارحيم(Erhim, ٢٠٢٠) .

من حيث مكان إجراء الدراسة: تنوعت البيئات البحثية في الدراسات السابقة فقد تم إجراء دراسات في الأردن والمملكة العربية السعودية مثل

دراسة الأمين وآخرون (Almaiah et al.,٢٠٢٠)، وفي الأردن مثل دراسة كوثر الليمون(٢٠٢٠م)، وفي ليبيا مثل دراسة الفراوي(٢٠٢٠م) و دراسة ابتسام عامر(Amer, ٢٠٢٠) ودراسة ارحيم (Erhim, ٢٠٢٠) ، وفي مصر مثل دراسة آمال الفقي وأبو الفتوح (٢٠٢٠م)، وفي ببنجلاديش مثل دراسة موندول ومحي الدين (Mondol, Mohiuddin, ٢٠٢٠)

كما يتضح أيضًا تميز الدراسة الحالية عن سابقاتها من الدراسات السابقة من خلال عدد من الأمور أهمها: أنها ركزت على التداعيات التربوية (التعليمية، والاجتماعية، والنفسية) المترتبة على انتشار جائحة كورونا -covid ١٩ في الجامعات السعودية وطرح استراتيجية مقترحة لمواجهة هذه التداعيات في المستقبل، وهذا ما لم تبحثه الدراسات السابقة وفق معرفة الباحث.

***

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

بما أن هذه الدراسة استهدفت وضع استراتيجية مقترحة لمواجهة التداعيات التربوية للجائحات المعدية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية، فقد تم استخدام المناهج التالية:

-المنهج الوصفي الوثائقي: للاطلاع على المراجع والوثائق ذات الصلة للتداعيات التربوية (التعليمية، والاجتماعية، والنفسية) المترتبة على انتشار الجائحات المعدية، واستجلاء الأمثل من التجارب العالمية المعاصرة المثلى في مجال مواجهة التداعيات التربوية للجائحات المعدية- جائحة كورونا covid-١٩أنموذجًا-؛ وذلك من خلال ما جمع من معلومات في الإطار النظري والدراسات السابقة، تمهيدًا لتوظيف ذلك في بناء الاستراتيجية المقترحة.

-المنهج الوصفي المسحي: وذلك لتحقيق الهدف الثاني والثالث للدراسة، لتحديد التداعيات التربوية (التعليمية، والاجتماعية، والنفسية) المترتبة على انتشار جائحة كورونا covid-١٩ في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلاب.

- منهج الدراسات المستقبلية عبر استخدام طريقة ندوة الخبراء Panel Discussion لتحقيق الهدف الرابع للدراسة، من خلال ما يلي: الطريقة الاستنتاجية (Deductive)، والطريقة الاستقرائية (Inductive)؛ وذلك

للوصول إلى الاستراتيجية المقترحة لمواجهة التداعيات التربوية للجائحات المعدية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية.

مجتمع وعينة الدراسة

نظر لكبر حجم المجتمع الأصلي للدراسة، فقد تكون مجتمع الدراسة المستهدف من الطلبة في خمس جامعات من الجامعات السعودية الحكومية وتم اختيارها بناءً على التوزيع الجغرافي في كافة مناطق المملكة وهذه الجامعات هي (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة أم القرى، وجامعة الملك خالد، وجامعة حائل، وجامعة الملك فيصل) والبالغ عددهم (٦٧٨٨٤) طالبًا حسب الإحصائيات الواردة من وزارة التعليم للعام الجامعي ١٤٤٢/١٤٤١هـ، والجدول التالي يبين هذا:

جدول (١) يبين توزيع الطلبة في مجتمع الدراسة المستهدف

م	اسم الجامعة	الطلاب	النسبة
١	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٢١٦٣٧	٣١,٩٪
٢	جامعة أم القرى	١٦٩٩٣	٢٥,٠٪
٣	جامعة الملك خالد	١٣٩٢٦	٢٠,٥٪
٤	جامعة حائل	٧٤٥٢	١١,٠٪
٥	جامعة الملك فيصل	٧٨٧٦	١١,٦٪
المجـــموع		٦٧٨٨٤	١٠٠٪

ونظرًا لتطبيق الإجراءات الاحترازية بالتعليم الجامعي السعودي من خلال الدراسة عبر الإنترنت، فقد استخدم أسلوب معاينة كرة الثلج Snowball Sampling في التطبيق على عينة الدراسة وذلك لصعوبة التواصل الشخصي مع مجتمع الدراسة المستهدف، حيث بلغ حجم عينة الدراسة (٣٨٣) طالباً بناءعلى جدول كورجي ومورغان(Krejcie & Morgan, ١٩٧٠) ، حيث تم طرح

استبانة إلكترونية في الفترة ما بين ١٣/ ٩/ ٢٠٢٠م إلى ٢٢/١٢/٢٠٢٠م، طُلب منهم على وجه التحديد إكمال الاستبانة بعد التفكير في تجربتهم مع وباء COVID-١٩ وما ترتب على ذلك من تحول دراستهم إلى الوضع عبر الإنترنت، مع ضمان السرية من خلال الرد على الاستبانة دون الكشف عن هويتهم.

أداة الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة والأدبيات المتصلة بموضوع الدراسة، تم وضع الصورة المبدئية للاستبانة الإلكترونية باستخدام تطبيق Google Forms، حيث تم تقسيم الاستبانة بناء على التداعيات التربوية (التعليمية، والاجتماعية، والنفسية) المترتبة على انتشار جائحة كورونا Covid-١٩.

صدق الأداة

لجأ الباحثان للتحقق من صدق الأداة، إلى صدق المحكمين Trustees) (Validity، للتحقق من صدق الاستبانة تم عرضها على عدد من المختصين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، بلغ عددهم (٨) محكمين، وقد طلب منهم تقديم آرائهم وملاحظاتهم حول مدى وضوح العبارات ومناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة، والدقة العلمية واللغوية لصياغة العبارات ومدى ارتباطها بمحاور الدراسة، وتعديل أو حذف، أو إضافة عبارات أخرى مقترحة. وبعد حساب الصدق الظاهري بين المحكمين تم تحديد معيار (٨٠٪) كمحك للحكم على مناسبة البنود لما أعدت لقياسه، مع الأخذ بعين الاعتبار التعديلات والملاحظات والإضافات التي أدلى بها المحكمين، وفي

ضوء اقتراحاتهم وملاحظاتهم أُجريت بعض التعديلات التي أوصى بها السادة المحكمون .

ثبات أداة الدراسة

تم حساب ثبات درجات الاستبانة باستخدام ثبات الاتساق الداخلي؛ عن طريق حساب معامل ألفا-كرونباخ Alpha de Cronbach للاستبانة ككل ولكل مجال من المجالات الثلاثة على حِدَةٍ، والجدول (٢) يبين قيم معاملات الثبات.

جدول (٢) يوضح معاملات ثبات مجالات الاستبانة ومعامل ثبات الاستبانة ككل بمعادلة ألفا-كرونباخ.

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
التداعيات التعليمية المترتبة على انتشار جائحة كورونا	١٦	٠,٧١
التداعيات الاجتماعية المترتبة على انتشار جائحة كورونا	١٠	٠,٨٦
التداعيات النفسية المترتبة على انتشار جائحة كورونا	١٤	٠,٧٩
الاستبانة ككل	٤٠	٠,٧٨

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن قيم معامل أفا-كرونباخ كانت مقبولة لكل مجال. حيث كانت (٠,٧١؛ ٠,٨٦؛ ٠,٧٩) لكل مجال من مجالات الاستبانة الثلاثة على الترتيب، وكذلك كانت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الاستبانة (٠,٧٨). وهذا يعني أن معاملات الثبات مرتفعة حيث إن قيمتها أعلى (٠,٠٧)؛ ومن ثم يمكن التأكد من ثبات الاستبانة. مما يدل على قوة الاتساق الداخلي للاستبانة؛ مما يجعلها صالحة للتطبيق.

طريقة تصحيح الأداة

من أجل تصنيف التداعيات التربوية المترتبة على جائحة كورونا، فقد اعتمد الباحثان على الأوساط المرجحة والأوزان المئوية للحكم على درجة التداعي التربوي المترتب على جائحة كورونا من خلال ثلاثة مستويات: منخفض ومتوسط ومرتفع، من خلال المعادلة التالية التي تحدد طول الفئة: (الحد الأعلى للأثر- الحد الأدنى للأثر/ عدد المستويات)، (٣-١/٣= ٠,٦٦). وبذلك تكون درجة التداعي المنخفض أقل من ١,٦٦؛ ودرجة التداعي المتوسط من ١,٦٦ وأقل من ٢,٣٣؛ ودرجة التداعي المرتفع من ٢,٣٣ إلى ٣.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تم معالجة بيانات الدراسة بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروف بـ SPSS الإصدار العشرين ٢٠ version.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وينص على: ما التداعيات التربوية (التعليمية، والاجتماعية، والنفسية) المترتبة على انتشار جائحة كورونا ١٩-covid في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلاب؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال وللمجالات ككل، والجدول (٣) يبين ذلك:

جدول (٣) *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة التداعيات لمجالات الدراسة وللأداة ككل.*

م	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	درجة الحاجة
٢	التداعيات الاجتماعية المترتبة على انتشار جائحة كورونا covid-١٩	٢,٣٩	٠,٧٤	٧٩,٧٪	١	مرتفعة
٣	التداعيات النفسية المترتبة على جائحة كورونا covid-١٩	٢,٣٤	٠,٧٥	٧٨,٠٪	٢	مرتفعة
١	التداعيات التعليمية المترتبة على انتشار جائحة كورونا covid-١٩	٢,٣٠	٠,٦٣	٧٦,٧٪	٣	متوسطة
المتوسط العام		٢,٣٤	٠,٧١	٧٨,١٪	مرتفعة	

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الطلاب للتداعيات التربوية (التعليمية، والاجتماعية، والنفسية) المترتبة على انتشار جائحة كورونا covid-١٩ في الجامعات السعودية تراوحت ما بين (٢,٣٠-٢,٣٩)، وبوزن نسبي ما بين (٧٦,٧٪-٧٩,٧٪)، حيث بلغ المتوسط العام للمجالات الثلاثة (٢,٣٤) بوزن نسبي (٧٨,١٪)، وبذلك كانت التداعيات التربوية المترتبة على انتشار جائحة كورونا covid-١٩ من وجهة نظر طلاب الجامعات السعودية تراوحت ما بين متوسطة ومرتفعة للمجالات الثلاثة، وبشكل عام جاء التداعيات بدرجة مرتفعة. وما يمكن قوله إن عينة الطلاب لم يبالغوا في تقديرهم لدرجة التداعيات التربوية المترتبة على انتشار جائحة كورونا covid-١٩ وركزوا على التداعيات الاجتماعية بدليل أنها جاءت في المرتبة الأولى ثم تلتها التداعيات النفسية، ثم أخيرًا التداعيات التعليمية على الترتيب. وبدرجة مرتفعة على الأداة ككل. وقد يعزى ذلك إلى أن أكثر التداعيات لانتشار جائحة كورونا كانت نتيجة فرض

العزلة الاجتماعية، والتي برزت كأكثر الأثار المستقبلية غير المتوقعة لهذه الجائحة بسبب عدم وجود إشارات إلى أزمات مماثلة في الماضي، وما تبعته من تداعيات نفسية ثم أخيرًا تداعيات تعليمية. وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة شاريسا وآخرون (Charissi et al., ٢٠٢٠) من أن التداعيات الاجتماعية أكثر التداعيات التربوية المترتبة على انتشار جائحة كورونا ١٩-covid التي أكدت عليها عينة الدراسة من طلاب الجامعات في اليونان بنسبة وصلت إلى (٩٧،٧٪) والتي تركزت في المعضلة المربكة فيما يتعلق بأفعالهم وأفكارهم حول أدوارهم الاجتماعية، وتنظيم الحياة الاجتماعية، وإدارة الوقت الشخصي. وهو ما فسره برانكا (Pranka, ٢٠١٨) من مصطلح "اضطراب السيرة الذاتية"Biographical disruption لوصف التغييرات الكبيرة في مسار حياة الفرد والاضطرابات الناجمة من انتشار الأمراض المزمنة والطريقة التي يتم بها تهديد الحياة الاجتماعية والثقافية للفرد من خلال تهديد هويته الذاتية.(p. ١)

ولتوضيح نتائج الدراسة بشكل مفصل، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حِدَةٍ، حيث كانت على النحو التالي:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة التحقق لفقرات التداعيات التعليمية المترتبة على انتشار جائحة كورونا ١٩-covid.

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	درجة التحقق
١٥	صعوبة توافر الإرشاد الأكاديمي للطلاب.	٢,٣٩	٠,٧٥	٧٩,٧٪	١	مرتفعة
١	محدودية الأدوات المستخدمة في التدريس (Microsoft Webex, Zoom, Teams, Cisco Blackboard) من حيث الفاعلية والملائمة.	٢,٣٨	٠,٦٧	٧٩,٣٪	٢	مرتفعة
١٦	محدودية الوصول إلى الموارد الدراسية بشكل فعال.	٢,٣٨	٠,٧٨	٧٩,٣٪	٣	مرتفعة
٢	تدني مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.	٢,٣٧	٠,٧٤	٧٩,٠٪	٤	مرتفعة
٣	صعوبة استخدام أدوات التدريس التي يوفرها أساتذة المقرر خلال تطبيق العملية التعليمية عن بعد.	٢,٣٦	٠,٧٨	٧٨,٧٪	٥	مرتفعة
٤	افتقاد بعض الطلاب للانضباط في متابعة أساتذة المقرر أثناء المحاضرات الافتراضية.	٢,٣٥	٠,٧٣	٧٨,٣٪	٦	مرتفعة
٥	صعوبة متابعة التعليقات والتقييم المستمر من الأساتذة المتعلقة بالتقدم في إنجاز التكليفات.	٢,٣٤	٠,٧٠	٧٨,٠٪	٧	مرتفعة
٦	الافتقار إلى المشاركة الأكاديمية النشطة بين الطلاب.	٢,٣٣	٠,٨١	٧٧,٧٪	٨	مرتفعة
٧	قلة توافر معايير التقييم العامة للطلاب التي تضمن التكيف مع الخصوصية الأكاديمية.	٢,٣٢	٠,٧	٧٧,٣٪	٩	متوسطة
٨	ضعف الدافعية لدى بعض الطلاب وأعضاء هيئة التدريس أثناء التدريس عن بعد في العملية التعليمية.	٢,٣٠	٠,٧٣	٧٦,٧٪	١٠	متوسطة
٩	صعوبة تحقق موقف تعليمي جيد يشمل عملية الانضباط الذاتي للطلاب.	٢,٢٥	٠,٧٣	٧٥,٠٪	١١	متوسطة
١٠	تنامي ظاهرة الاحتيال الأكاديمي في اختبار الطلاب أو التكليفات المختلفة كواجبات.	٢,٢٤	٠,٧٨	٧٤,٧٪	١٢	متوسطة
١١	زيادة العبء في أداء المهام التعليمية عن بعد، مقارنة بطرق التعليم التقليدية.	٢,٢٣	٠,٧١	٧٤,٣٪	١٣	متوسطة
١٢	تعميق الفجوة الرقمية بين الطلاب.	٢,٢٢	٠,٧٥	٧٤,٠٪	١٤	متوسطة
١٣	ضعف تنظيم أوقات الفصول الدراسية الافتراضية نتيجة لوجود العديد من المشكلات التقنية.	٢,٢١	٠,٧٤	٧٣,٧٪	١٥	متوسطة
١٤	قلة مواكبة المحتوى التعليمي للانتقال من البث التناظري إلى السياق الرقمي(الرقمنة).	٢,٢٠	٠,٧٤	٧٣,٣٪	١٦	متوسطة
	المتوسط العام للمجال الأول	٢,٣٠	٠,١٤	٧٦,٨٪		متوسطة

(المجال الأول) التداعيات التعليمية المترتبة على انتشار جائحة كورونا covid-١٩: جاءت نتائج تقديرات أفراد عينة الطلبة للتداعيات التعليمية المترتبة على انتشار جائحة كورونا covid-١٩ كما يوضحها جدول (٤).

يُلاحظ من خلال الجدول (٤) أن التداعيات التعليمية المترتبة على انتشار جائحة كورونا covid-١٩ قد تراوح متوسطها الحسابي ما بين (٢,٢٠ -٢,٣٩)، وبوزن نسبي ما بين (٧٣,٣٪-٧٩,٧٪)، حيث بلغ المتوسط العام للمجال (٢,٣٠)، وبوزن نسبي بلغ (٧٦,٨٪)، وبذلك كانت درجة التداعيات التعليمية لهذا المجال مرتفعة للتداعيات التعليمية الثمانية ذوات الأرقام (١٥، ١، ١٦، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦) على الترتيب، بينما كانت متوسطة لباقي التداعيات التعليمية ذات الأرقام (٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤) على الترتيب. ويمكن تفسير هذه النتيجة من أنه على الرغم من اتخاذ الجامعات السعودية للعديد من الإجراءات لتفعيل التعليم عن بعد وحل كافة المشكلات الأكاديمية المتعلقة بتيسير العملية التعليمية، إلا أنه نتيجة التحول السريع في هذا النمط الذي لم يألفه الطلاب بشكل كلي نتيجة لأن المعظم ليس لديهم الخبرة السابقة بهذا النمط من أنماط التعليم، والذي أصبح بشكل إلزامي من كونه اختياري. حيث أشارت عينة الدراسة إلى أن من أهم التداعيات التعليمية التي واجهتهم صعوبة توفر الإرشاد الأكاديمي بشكله التقليدي عبر المنصات الإلكترونية، بجانب التأصيل لفجوة مراعاة الفروق الفردية والافتقاد للفاعلية عبر المنصات التعليمية المختلفة،

بجانب افتقاد الانضباط الدراسي أثناء المحاضرات. وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة خان وآخرون (Khan et al., ٢٠٢١) والتي توصلت إلى أن التداعيات التعليمية المترتبة على جائحة كورونا تركزت من وجهة نظر الطلاب بجامعة دلهي بالهند، في صعوبة مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، بالإضافة إلى انخفاض فاعلية الأنشطة الأكاديمية بين الطلاب

(المجال الثاني) التداعيات الاجتماعية المترتبة على انتشار جائحة كورونا covid-١٩: جاءت نتائج تقديرات أفراد عينة الطلبة للتداعيات الاجتماعية المترتبة على انتشار جائحة كورونا covid-١٩ كما يوضحها جدول (٥)

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة التحقق لفقرات التداعيات الاجتماعية المترتبة على انتشار جائحة كورونا covid-١٩.

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	درجة التحقق
١	تزايد العزلة الاجتماعية بشكل أدى إلى تطور اضطرابات الصحة العقلية.	٢,٥٣	٠,٧٤	٨٤,٣٪	١	مرتفعة
٢	انخفاض الاتصال الاجتماعي والجسدي مع الأقران والأصدقاء.	٢,٥٢	٠,٦٨	٨٤,٠٪	٢	مرتفعة
٤	قلة ممارسة النشاط الرياضي مما ترتب عليه السمنة والزيادة في الوزن.	٢,٤٥	٠,٧٢	٨١,٧٪	٣	مرتفعة
٣	قلة توافر الدعم الاجتماعي الحيوي للصحة العقلية.	٢,٤٤	٠,٧٧	٨١,٣٪	٤	مرتفعة
٥	ارتفاع معدل ساعات متابعة وسائل التواصل الاجتماعي.	٢,٣٨	٠,٧٤	٧٩,٣٪	٥	مرتفعة
٦	محدودية إدارة الوقت نتيجة لطول فترة البقاء في المنزل.	٢,٣٤	٠,٧٩	٧٨,٠٪	٦	مرتفعة
٧	ضعف المشاعر الإيجابية واستراتيجيات التكيف التي تركز على حل المشكلات الاجتماعية في الأسرة.	٢,٣٠	٠,٧٤	٧٦,٧٪	٧	متوسطة
٨	اكتساب أنماط من العادات الاجتماعية الجديدة مثل تجنب وسائل النقل العام، وإلغاء السفر، والعمل من المنزل، وتجنب لمس الوجه، وتخزين الضروريات من الاحتياجات الغذائية، وزيادة عمليات الشراء عبر الإنترنت...الخ.	٢,٢٨	٠,٧٧	٧٦٪	٩	متوسطة
٩	انخفاض مستويات الراحة في تقاسم قضايا الصحة العقلية مع الآخرين.	٢,٢٥	٠,٧٢	٧٥٪	١٠	متوسطة
	المتوسط العام للمجال الثاني	٢,٣٩	٠,٧٤	٧٩,٦٪		مرتفعة

يلاحظ من خلال الجدول (٥) أن التداعيات الاجتماعية المترتبة على انتشار جائحة كورونا ١٩-covid قد تراوح متوسطها الحسابي ما بين (٢,٢٥ -٢,٥٣)، وبوزن نسبي ما بين (٧٥٪-٨٤,٣٪)، حيث بلغ المتوسط العام (٢,٣٩)، وبوزن نسبي بلغ (٧٩,٦٪)، وبذلك كانت درجة التداعيات الاجتماعية لهذا المجال مرتفعة للتداعيات الستة ذوات الأرقام (١، ٢، ٤، ٣، ٥، ٦) على الترتيب، بينما كانت متوسطة لباقي التداعيات الاجتماعية ذات الأرقام (٧، ٨، ٩) على الترتيب. ويمكن تفسير هذه النتيجة من أن فرض إجراءات التباعد الاجتماعي كأحد أهم الإجراءات الوقائية للحد من تفشي جائحة كورونا، كان له عظيم الأثر على الصحة النفسية والعقلية للطلاب وزيادة العزلة الاجتماعية وتبعاتها، من قلة توافر الدعم الاجتماعي وممارسة الأنشطة الرياضية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كاو وآخرين(Cao et al.,٢٠٢٠) والتي بينت ارتباط الضغوطات المرتبطة بـ COVID-١٩ لدى طلاب الجامعات الصينية أثناء الوباء بالجوانب الاجتماعية والتي تركزت في الضغوطات الاقتصادية، والآثار على الحياة اليومية، والتأخير الأكاديمي، وهو ما توصلت إليه نوفيكوف (Novikov, ٢٠٢٠) من وجود العديد من التحديات الاجتماعية والثقافية والفنية التي واجهت طلاب جامعة RUDN University الروسية، تركزت بشكل أساسي في العزلة الاجتماعية، وذلك في محاولة لتحديد تأثير الانتقال في حالات الطوارئ إلى التعلم عبر الإنترنت أثناء جائحة كورونا.

(المجال الثالث) التداعيات النفسية المترتبة على انتشار جائحة كورونا covid-١٩: جاءت نتائج تقديرات أفراد عينة الطلبة للتداعيات النفسية المترتبة على انتشار جائحة كورونا covid-١٩ كما يوضحها جدول (٦).

جدول (٦) *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة التحقق لفقرات التداعيات النفسية المترتبة على انتشار جائحة كورونا covid-١٩.*

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	درجة التحقق
١	زيادة المخاوف على الأداء الأكاديمي	٢,٦٥	٠,٧٦	٨٨,٣٪	١	مرتفعة
٢	زيادة اضطراب الرهاب الاجتماعي بين أفراد الأسرة	٢,٥٩	٠,٦٩	٨٦,٣٪	٢	مرتفعة
٧	زيادة مستويات التوتر بشأن التأثيرات الاقتصادية المترتبة على فقدان بعض الأسر لمصدر دخلها الثابت.	٢,٥٦	٠,٧١	٨٥,٣٪	٣	مرتفعة
٥	ارتفاع معدلات الاضطرابات في أنماط النوم.	٢,٥٤	٠,٧٥	٨٤,٧٪	٤	مرتفعة
٦	وجود صعوبة في التركيز	٢,٣٥	٠,٧٧	٧٨,٣٪	٥	مرتفعة
٨	زيادة الاجهاد الذهني نتيجة صعوبة إدارة الوقت	٢,٣٢	٠,٧٤	٧٧,٣٪	٦	متوسطة
٣	الشعور بالملل بسبب الحجر الصحي.	٢,٣١	٠,٧٨	٧٧,٠٪	٧	متوسطة
٩	ظهور بعض الأفكار الاكتئابية بين الطلاب نتيجة الخوف على صحتهم وصحة أقاربهم.	٢,٢٩	٠,٧٢	٧٦,٣٪	٨	متوسطة
٤	انخفاض التفاعلات الاجتماعية بسبب الحجر الصحي.	١,٤٩	٠,٧٩	٤٩,٧٪	٩	منخفضة
المتوسط العام للمجال الثالث		٢,٣٤	٠,٧٥	٧٨,١٪	مرتفعة	

يلاحظ من خلال الجدول (٦) أن التداعيات النفسية المترتبة على انتشار جائحة كورونا covid-١٩ قد تراوح متوسطها الحسابي ما بين (١,٤٩ – ٢,٦٥)، وبوزن نسبي ما بين (٤٩,٧٪-٨٨,٣٪)، حيث بلغ المتوسط العام (٢,٣٤)، وبوزن نسبي بلغ (٧٨,١٪)، وبذلك كانت درجة التداعيات النفسية لهذا المجال مرتفعة للتداعيات النفسية الخمسة ذوات الأرقام (١، ٢، ٧، ٥، ٦) على الترتيب، بينما كانت متوسطة للتداعيات النفسية ذات الأرقام (٨، ٣، ٩) على الترتيب. ومنخفضة بالنسبة للفقرة رقم (٤). ويمكن

تفسير ما سبق من أنه نتيجة وجود العديد من التداعيات الاجتماعية المرتفعة المترتبة على جائحة كورونا انعكست بشكل مباشر على الجانب النفسي للطلاب والتي تمثلت في زيادة الرهاب الاجتماعي بين أفراد أسرة الطلاب، وزيادة المخاوف على الأداء الأكاديمي وارتفاع معدلات الاضطرابات في أنماط النوم، ووجود صعوبة في التركيز بشكل عام.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخميس وآخرون (Alkhamees et al., ٢٠٢٠) والتي أوضحت أن التأثيرات النفسية لجائحة Covuid-١٩ في المجتمع السعودي جاءت ما بين متوسطة وشديدة، وأن الاكتئاب والقلق والتوتر جاءت أيضًا ما بين المتوسطة إلى الشديدة على التوالي. وهو ما أكدت عليه نتائج دراسة أودريوزولا غونزاليس وآخرون (Odriozola–González et al., ٢٠٢٠) من أن التأثيرات النفسية لطلاب جامعة فايادوليد بإسبانيا تركزت بدرجة ما بين متوسطة وشديدة لأعراض الاكتئاب والتوتر. ودراسة صن وآخرين (Son et al.,٢٠٢٠) من أن هناك ارتفاع في معدلات القلق والاكتئاب أثناء جائحة Covuid-١٩، كما تتفق أيضًا مع نتائج دراسة صون وآخرين (Son et al.,٢٠٢٠) من أن الصحة العقلية للطلاب في التعليم العالي بالجامعات الحكومية بالولايات المتحدة الأمريكية تعد مصدر قلق متزايد أثناء جائحة "كوفيد–١٩".

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وينص على: ما الاستراتيجية المقترحة لمواجهة التداعيات التربوية للجائحات المعدية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية؟

لصياغة الاستراتيجية المقترحة قام الباحثان بتطبيق أسلوب ندوة الخبراء Panel Discussion كأحد أساليب الدراسات المستقبلية والتي ينظر إليها على أنها" توفر رؤى مفيدة حول المواضيع الناشئة حديثًا : تلك الرؤى التي تتسم بعدم السهولة أو بسرعة الحصول عليها من خلال وسائل أخرى" (Bogner, Littig and Menz, ٢٠٠٩). حيث تم عقد مقابلات افتراضية جماعية مع عدد من الخبراء التربويين الذين اعتمدتهم الدراسة في الجامعات السعودية بلغ عددهم (٢٧) خبيرًا، تم اختيارهم بالطريقة القصدية في ضوء جملة من المعايير المتمثلة منها: التميز العلمي والفكري في مجال التعليم عبر الإنترنت وكون الابتكارية في التعلم تشكل جزءًا رئيسًا من أبحاثهم، ولديهم خبرة كبيرة في التدريس عبر الإنترنت، بالإضافة إلى تنوع أماكن العمل والاختصاصات، وكون بعضهم من ذوي المراكز القيادية في الجامعات السعودية. ومن الجدير بالذكر أنه لا يستطيع أيًا من الباحثين أن يجزم بعدد معين من المشاركين في المقابلات المقننة، إلا أنه يمكن الاسترشاد بمعيارين هما: الكفاية والتشبع. حيث تتحدد الكفاية بمدى ما يعكسه المشاركون من تمثيل للمجتمع الذي يشكل محور الدراسة، وأما التشبع فيتحدد بالوصول إلى مرحلة يبدأ فيها الباحثين سماع نفس الإجابات والمعلومات من قبل المشاركين.

ولتحقيق ما سبق أستند الباحثين في بناء الاستراتيجية عبر تطبيق ندوة الخبراء على نتائج تحليل الدراسة الميدانية التي بينت أبرز التداعيات التربوية (التعليمية، والاجتماعية، والنفسية) المترتبة على انتشار جائحة كورونا -covid ١٩ في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلاب، إضافة إلى الاطلاع على الدراسات السابقة والتجارب العالمية المعاصرة في مواجهة التداعيات التربوية التي ترتبت على انتشار جائحة كورونا ١٩-covid في التعليم الجامعي، ومن ثم صياغة الإطار للإستراتيجية المقترحة والمتمثل في: منطلقات الرؤية الاستراتيجية: التي ترسم الصورة المستقبلية للتعليم الجامعي السعودي فيما بعد جائحة كورونا، وأهداف الاستراتيجية المقترحة: التي تمثل إطارًا منظمًا لصياغة الغايات والأهداف المنشودة التي تم العمل عليها من خلال تحديد التدخلات التي تساعدنا في الانتقال من تحليل الواقع الحالي إلى تحديد الهدف المستقبلي ، لتكوين رؤية شمولية لبناء هذه الاستراتيجية؛ وأخيرًا العنصر الثالث وهو مراحل وآليات تنفيذ الرؤية الاستراتيجية في صورتها المستقبلية.

(أ) منطلقات الاستراتيجية المقترحة:

- أظهرت جائحة كورونا أن الطريقة الأكثر مرونة في عمليتي التعليم والتعلم لا تنتهي بتوفير البنية التحتية المتمثلة في إتاحة الإنترنت والبيانات الضخمة والذكاء الاصطناعي والمنصات القائمة على شبكة الجيل الخامس (Fifth Generation Network). بل إن البنية التحتية ليست سوى الخطوة الأولى نحو نموذج جيد للتعليم والتعلم في فترة ما بعد الجائحة من خلال تبني نموذج لتحويل الأنشطة التقليدية التي تركز

على أعضاء هيئة التدريس والقائمة على المحاضرات، إلى أنشطة تركز أكثر على الطلاب بما في ذلك الأنشطة الجماعية والمناقشات وأنشطة التعلم العملي.

- إن الإدماج الكامل طويل الأجل للتعليم والتعلم على الإنترنت في المناهج الجامعية يتطلب المزيد من الاهتمام بالجودة المقرونة بالعدالة التعليمية، من خلال تطوير منصات تعليمية مفتوحة المصدر تسمح بالوصول إلى موارد تعليم عالية الجودة.
- أبرزت جائحة كورونا أهمية تطوير قدرات الكادر الإداري الجامعي للتوافق مع التحول نحو التعليم عبر الإنترنت Online Education، وبصفة خاصة الموظفين المهنيين المنوط بهم توفير الدعم الكامل لأعضاء هيئة التدريس والطلاب ليصبحوا أكثر قدرة للتعامل مع الأنظمة الإلكترونية المختلفة أثناء مواجهة الأزمات على غرارا وباء covid-١٩.
- أهمية تشجيع التعاون بين الجامعات والمنظمات الدولية والقطاع الخاص والمجتمع المدني وأصحاب المصلحة لتعزيز التعليم عبر الإنترنت عالي الجودة في جميع أنحاء المجتمع والتغلب على كافة التداعيات التربوية المترتبة على انتشار الجائحات المعدية.
- لفتت الجائحة النظر إلى أهمية استحداث سياسات تعليمية قائمة على الأدلة والمعايير والتي تدعمها مبادئ توجيهية لتنفيذها، من خلال تبني إطارًا موحدًا للكفاءات اللازمة لإجراء التحول نحو التعليم عبر الإنترنت.

(ب) أهداف الاستراتيجية المقترحة: تسعى الرؤية المقترحة إلى تحقيق الأهداف التالية:

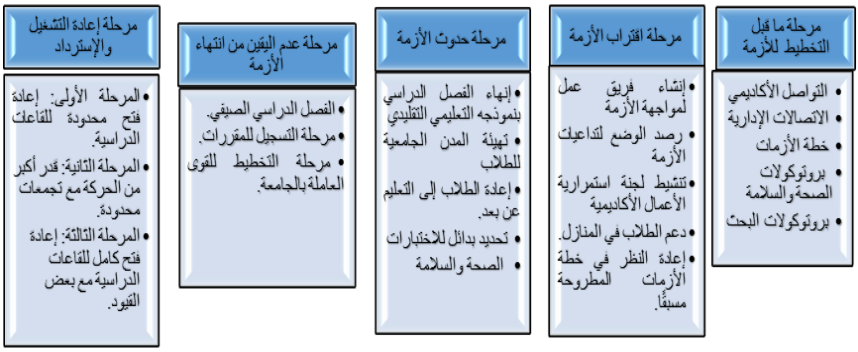
- تمكين الجامعات السعودية من تحقيق وظائفها بفاعلية في ضوء التحول إلى التعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية.
- إنشاء بنية تحتية حديثة ومتطورة وملائمة للبنى التحتية التي تتطلب التحول إلى التعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية.
- تقديم تعليم نوعي للطلاب قادر على المنافسة عند تطبيق التعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية.
- تطوير الأداء التدريسي والبحثي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين، وخبراء التعليم وتكنولوجيا التعليم أثناء تطبيق التعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية.
- تطوير الأداء الوظيفي للكادر الإداري الجامعي بما يتوافق مع متطلبات تطبيق التعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية.

(جـ) مراحل وآليات تطبيق الرؤية الاستراتيجية المقترحة:

تشير العديد من الأدبيات التربوية إلى أن حالات الأزمات بشكل عام تحدث في ثلاث مراحل، ومع ذلك، فإن النطاق العالمي والاضطراب الصحي والسياسي والاقتصادي المترتب على جائحة COVID-١٩، أدى إلى إدراج مرحلتين إضافيتين كما هو موضح في الشكل (١).

شكل (١)

مراحل حدوث الأزمة والتعافي والإستراداد بالتعليم الجامعي

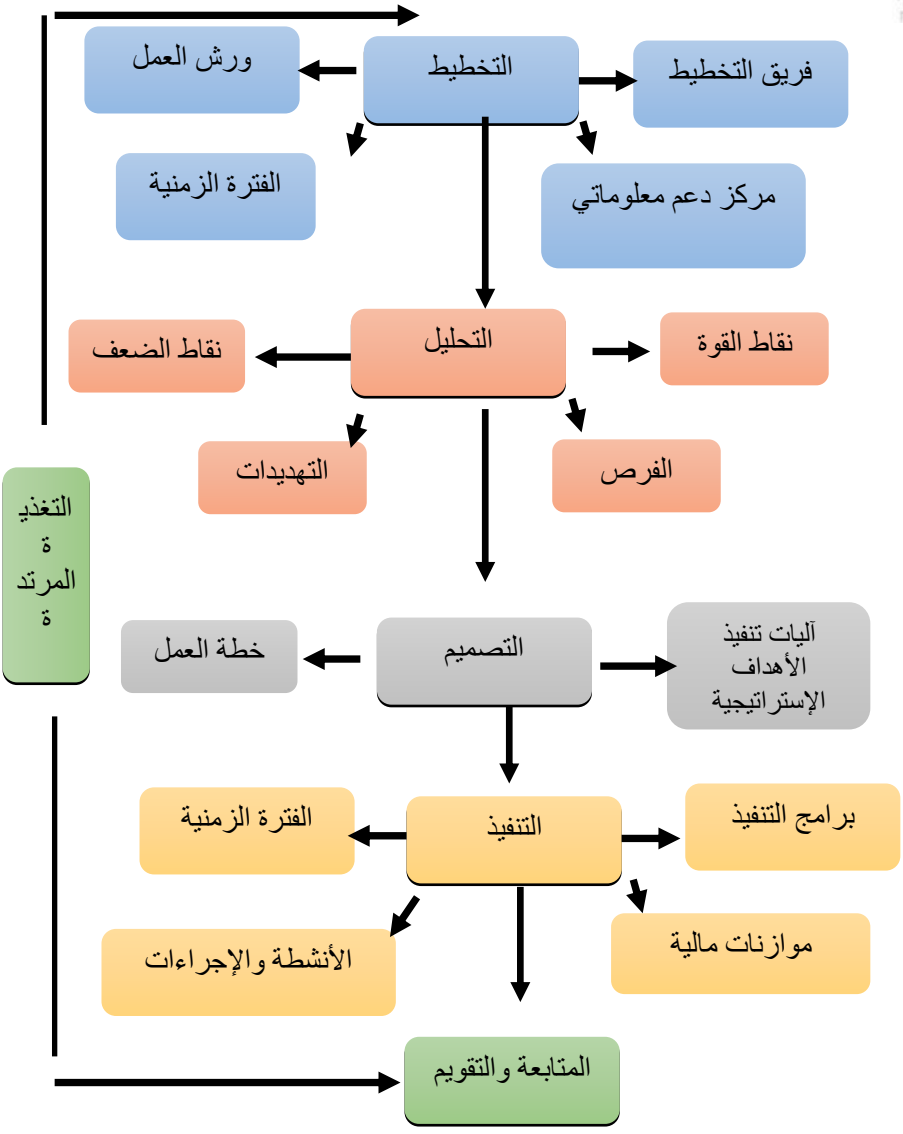


المصدر:(Regehr and Goel, ٢٠٢٠, ٢)

وعليه تتمثل أهم مراحل الاستراتيجية المقترحة كما يوضحها الشكل التالي:

شكل (٢)

مراحل تطبيق الرؤية الإستراتيجية المقترحة



حيث يتضح من الشكل السابق أن مراحل تطبيق الاستراتيجية المقترحة تكونت من خمسة مراحل رئيسة، وهي:

المرحلة الأولى: التخطيط

تعد هذه المرحلة من أهم المراحل لبناء ونجاح الاستراتيجية المقترحة، حيث يتم فيها تنمية الشعور بأهمية التحول إلى التعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية، وتعزيز الرغبة في التخطيط لتطبيق هذا التحول، والتأكيد على الالتزام بكافة متطلبات هذا التحول. وتتضمن هذه المرحلة الخطوات التالية: إيجاد الشعور بضرورة التطبيق، وتحديد وتعريف فريق التخطيط، وتحديد مواصفات أعضاءه، ودور كل عضو بفريق العمل، اختيار قائد الفريق، عقد ورش العمل والدورات التدريبية، ونشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي، بالإضافة إلى وجود مركز دعم معلوماتي، وتحديد الفترة الزمنية، ومصادر التمويل لتنفيذ الاستراتيجية المقترحة.

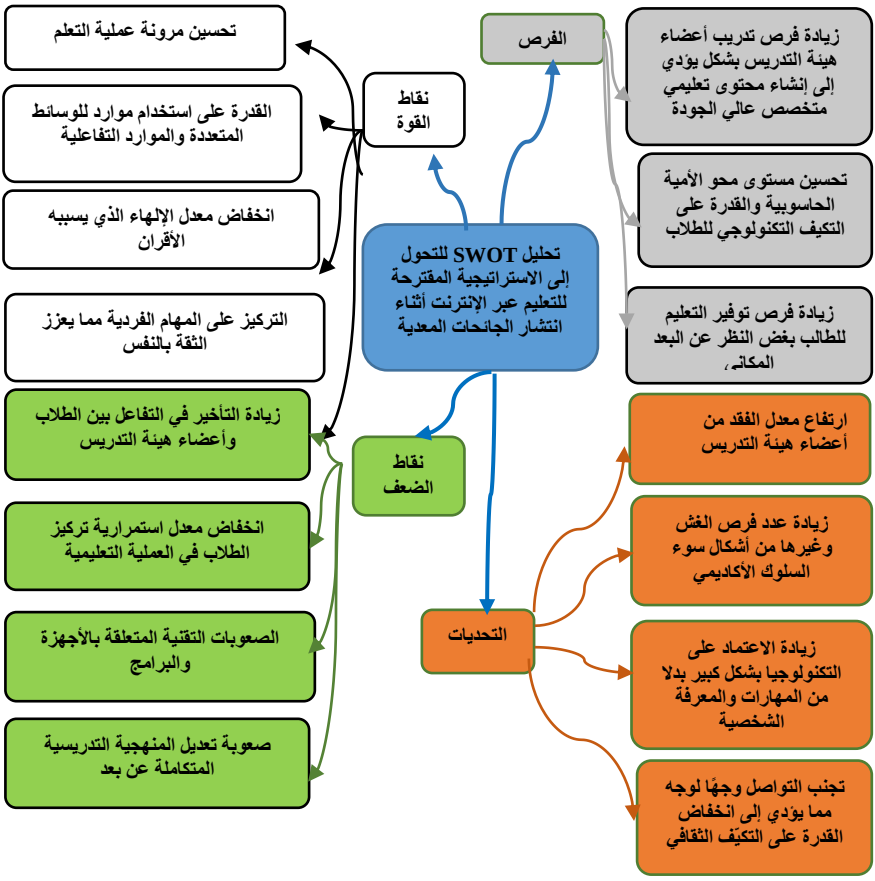
المرحلة الثانية: التحليل

بناء على النتائج المستخلصة من أداة البحث في الدراسة الميدانية التي أبرزت أهم التداعيات التربوية المترتبة على انتشار جائحة كورونا ١٩-covid في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلاب، ونتائج الدراسات السابقة والتجارب العالمية المعاصرة الرائدة في مواجهة التداعيات التربوية المترتبة على على انتشار جائحة كورونا ١٩-covid في التعليم الجامعي، تم تطبيق أسلوب التحليل الرباعي SWOTلتشخيص التحول إلى الاستراتيجية المقترحة للتعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية بالجامعات السعودية من وجهة

نظر الخبراء، من خلال التعرف على نقاط القوة والضعف في تطبيق هذا التحول، والتعرف على الفرص والتحديات التي تواجه الجامعات السعودية في تطبيق هذا التحول، والشكل التالي يوضح هذا التحليل.

شكل (٣)

تحليل SWOT للتحول إلى الاستراتيجية المقترحة للتعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية في الجامعات السعودية.



١- تحليل البيئة الداخلية

أ- **نقاط القوة** في الانتقال إلى التعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية بالجامعات السعودية: وفقا لنتائج البحوث، شملت مزايا الانتقال إلى التعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية تحقيق مرونة محسنة لعملية التعلم مع أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى القدرة على تحسين درجة السيطرة وتنظيم الدروس عبر الإنترنت اعتمادًا على ما يفضلونه من منهجية، مع الأخذ بعين الاعتبار الخصائص الفردية لطلابهم. كما ثبت أيضًا أن تنسيقات التعلم المختلفة عبر الإنترنت وفرت مجموعة واسعة من الاحتمالات لاستخدام محتوى الوسائط المتعددة والموارد التفاعلية، بالإضافة إلى قدرة أعضاء هيئة التدريس على لفت انتباه الطلاب إلى أهمية المهام المنزلية الفردية، وتعزيز التعلم القائم على المشاريع إما من خلال استخدام نظام إدارة التعلم بالجامعة أو الأدوات الأخرى التي يختارونها بناءً على عنصر المهمة المحددة، كما أظهرت النتائج تحسن تركيز الطلاب المرتبط بمعدل خفض التشتت الذي يسببه أقرانهم أثناء الدروس المتزامنة عبر الإنترنت.

ب- **نقاط الضعف** في الانتقال إلى التعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية بالجامعات السعودية: كما ذكرنا سابقًا، فإن التداعيات التربوية للانتقال إلى التعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية يمكن تصنيفها إلى ثلاث مجموعات: التداعيات التعليمية والتداعيات الاجتماعية والتداعيات النفسية.

٢- تحليل البيئة الخارجية

أ- **الفرص** طويلة الأجل التي يوفرها الانتقال إلى التعليم عبر الإنترنت والتي تتمثل في: إمكانية تدريب المتخصصين على إنشاء محتوى تعليمي عالي الجودة عبر الإنترنت، مما يزيد بشكل كبير من قدراتهم، وتحسين القدرة التنافسية وأنظمة إدارة التعلم وتقديم برامج فريدة جديدة للطلاب بغض النظر عن موقعهم. بالإضافة إلى ذلك، يتيح الانتقال إلى التعلم عبر الإنترنت للطلاب تحسين محو الأمية الحاسوبية والتحكم في النفس والتي أصبحت ذات أهمية متزايدة في بيئة التعلم الحديثة، كما يشجع الطلاب على التعرف على الممارسات المحلية لاستخدام برامج معينة ومنصات التعلم مع زيادة قدرتهم على التكيف التكنولوجي.

ب-التحديات التي تنبع من الانتقال إلى التعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية بالجامعات السعودية: قد يؤدي التعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية إلى زيادة اعتماد الطلاب على أجهزة الحاسوب والأجهزة المحمولة، مما يقلل من عدد التفاعلات الاجتماعية وجهًا لوجه، وهو ما قد ينعكس بالسلب على معدل تكيفهم، بالإضافة إلى إمكانية زيادة عدد فرص الغش وغيرها من أشكال سوء السلوك الأكاديمي التي يمكن أن توجد بشكل جزئي.

المرحلة الثالثة: التصميم

ويقصد بالتصميم صياغة الاستراتيجية المقترحة إجرائيًا من خلال تحديد الرؤية وصياغة الرسالة وتحديد القيم، وطرح آليات تحقيق أهداف الاستراتيجية

المقترحة، ووضع خطة العمل التي يبدأ فيها فريق العمل المكلف بمهمة التخطيط بالعمل على ترجمة أهداف الإستراتيجية المقترحة إلى أهداف فرعية يمكن تطبيقها مع مراعاة الموارد المالية المتاحة، والكوادر البشرية المنفذة وتحديد المهام الموكلة إليهم، وإجراءات التنفيذ، والفترات الزمنية اللازمة للتنفيذ. وفيما يلي عرض تفاصيل هذه المرحلة على النحو التالي:

الرؤية: " بناء نظام بيئي ريادي مزدهر بالجامعات السعودية، يدعم العملية التعليمية لدى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس أثناء انتشار الجائحات المعدية ".

الرسالة:" السعي الدؤوب لتحويل الجامعات السعودية إلى جامعات ريادية أثناء انتشار الجائحات المعدية، مع الالتزام بالتوجه الريادي العالمي من خلال تقديم خدمات تعليمية داعمة ومتميزة وابتكارية للطلاب ذات سمعة أكاديمية ذات منظور طويل الأمد، بشكل يتوافق مع مستهدفات رؤية ٢٠٣٠".

القيم: تعتمد الاستراتيجية المقترحة على مجموعة من القيم لتطبيق التحول إلى التعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية تتمثل فيما يلي:

الاستباقية: وهي عبارة عن المبادرات المتبناة من قبل الإدارة الجامعة، والميل نحو الاحتياجات المستقبلية والتغيرات في بيئة العمل الجامعي أثناء انتشار الجائحات المعدية، والتقنيات المعاصرة لتحقيق أهدافها على المدى البعيد.

الاستقلالية: ويراد بها درجة توفر الحرية للقيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في تحديد الإجراءات وطرق تنفيذ العمل بما يتوافق مع أهداف الجامعة.

المخاطرة: تحمل المسئولية وأخذ المخاطرة من قبل القيادات الأكاديمية عند اتخاذ قرارات مؤيدة للتحول إلى التعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية، ووضعها موضع التنفيذ.

المرونة: وتتمثل في قدرة الجامعات السعودية على التغيير، او الاستجابة لمخاطر قليلة العوائد في الوقت والجهد، والتكلفة والأداء أثناء تنفيذ التحول إلى التعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية.

آليات تحقيق أهداف الاستراتيجية المقترحة: في هذه المرحلة تتضح ملامح خطة العملAction Plan للتحول للتعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية

جدول (٧) آليات تحقيق أهداف الاستراتيجية المقترحة.

الهدف الاستراتيجي	آليات التحقق	أنشطة التنفيذ	الإطار الزمني المقترح
تمكين الجامعات السعودية من تحقيق وظائفها بفاعلية في ضوء التحول إلى التعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية.	-تكوين فريق عمل من مختلف المجالات داخل الجامعة من الأكاديميين، والموارد البشرية، وإدارة المرافق، والوحدات الصحية، وشؤون الطلاب، وخدمات التسجيل، والأعضاء الآخرين ذوي الصلة. - اتخاذ الجامعات تدابير استباقية لدعم الصحة النفسية ورفاهية الطلاب. -توفير الموارد الداخلية والخارجية اللازمة لدعم الانتقال إلى التعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية من المؤسسات الاجتماعية والحكومية، والتي لها الأثر البالغ على جدوى وفعالية الانتقال.	- اجتماعات دورية للفريق بشكل متكرر مع مختلف اللجان الفرعية المشكلة من أجل تفشي الجائحات المعدية واتخاذ قرارات مستنيرة مع تطور الوضع. - توفير مستشارين مدربين مهنيًا يمكنهم فهم الاحتياجات الطلابية، وتحديث الإرشادات الصحية وتقديم إرشادات ومحاضرات عبر الإنترنت لتقديم استراتيجيات لإدارة الإجهاد عند التعامل مع الجائحات المعدية.	عام
إنشاء بنية تحتية حديثة ومتطورة وملائمة للبنى التحتية التي تتطلب التحول إلى التعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية.	-تطوير شبكات الاتصال والخدمات اللوجستية، والاستشارية الفنية والأكاديمية لجعل الإنترنت جانبًا أساسيًا لعمليتي التعليم والتعلم.	-مراجعة مهام ومسئوليات الوحدات التقنية بعمادات تقنية المعلومات في الجامعات السعودية، للاضطلاع بدور فاعل في التعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية. -تفعيل قنوات التواصل مع الهيئة التدريسية والطلاب والكوادر الإدارية الجامعية.	مستمر
تقديم تعليم نوعي للطلاب قادر على المنافسة أثناء تطبيق التعليم عبر الإنترنت عند انتشار الجائحات المعدية.	- إجراء تقييم لاحتياجات الطلاب عند تطوير إستراتيجية للتعلم المستمر عبر الإنترنت. -التركيز على المهارات التي يجب إكسابها أثناء انتشار الجائحات بالنسبة للطلاب. - توفير مركز للموارد التعليمية	-إعادة توصيف بعض البرامج والمقررات وفق متطلبات التحول إلى التعليم عبر الإنترنت. - وضع خطة طوارئ للتحول إلى بيئة التدريس عن بعد، وذلك لتحديد إمكانية الطلاب للوصول إلى التكنولوجيا اللازمة لتعلم فعال على الانترنت. - طرح أدلة التدريس والتي تشمل خطة الدراسة فيما يتعلق بمخطط المحتوى التعليمي وتسلسله،	عامان

الهدف الاستراتيجي	آليات التحقق	أنشطة التنفيذ	الإطار الزمني المقترح
	عبر الإنترنت مع روابط تسهل الوصول إلى معلومات حول كيفية الانتقال السريع إلى التعليم عبر الإنترنت في حالات انتشار الجائحات المعدية. – اتخاذ مجموعة من الإجراءات البديلة المتعلقة بإدارة امتحانات الفصل الدراسي والمهام والمشاريع.	والكفاءات الأساسية التي يجب إكسابها للطلاب، وتوزيع الاعتمادات ووقت الانتهاء من أنشطة المجموعات النظرية والعملية، والمواد الداعمة ونظام التقييم المستخدم. – تحديد طبيعة الموارد المتاحة من قبل الجامعات لمساعدة الطلاب على تطوير استراتيجيات للنجاح في التعلم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية. – تطوير استراتيجيات المواجهة والتي تتمثل في: (الرعاية الذاتية، وزيادة القدرة على التركيز على أهداف محددة، والحفاظ على التواصل مع الآخرين، وممارسة الاسترخاء وإدارة الفكر/ والعاطفة، وإنشاء روتين يومي نشط، وزيادة القدرة على الانتباه والحضور)، واستخدام تكنولوجيا المعلومات، والمرونة والقدرة على التكيف، والإبداع والتفكير النقدي، والذكاء العاطفي، والتعليم المستمر. – وضع إرشادات تقييم مرنة للطلاب لتخفيف حدة القلق لديهم من التأثر سلبًا في المعدل الأكاديمي لهم. –تطبيق استراتيجيات التعلم التي تركز على الابتكار والريادة (التعليم التفاعلي، حل المشكلات، إعداد مشروع بحث، لعب الأدوار). – وجود معايير مقننة لتقييم أداء الطلاب الأكاديمي المرتبط بالتعليم عبر الإنترنت.	
تطوير الأداء التدريسي والبحثي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين، وخبراء التعليم وتكنولوجيا التعليم أثناء تطبيق التعليم عبر الإنترنت عند انتشار	–التطوير المهني المستمر لأعضاء هيئة التدريس من خلال اتباع نهج التعلم عبر الإنترنت، مع الأخذ في الاعتبار أن نجاح هذا النهج يجب ألا يعتمد فقط على المبادرات الفردية لأعضاء هيئة	– تكثيف برامج التدريب لأعضاء هيئة التدريس للتحول إلى التعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية. –النظر في كيفية دعم المتخصصين الآخرين لتطوير الدورات التدريبية عبر الإنترنت والمختلطة (على سبيل المثال: المصممين التعليميين...)،	عام

الهدف الاستراتيجي	آليات التحقق	أنشطة التنفيذ	الإطار الزمني المقترح
الجائحات المعدية.	التدريس في تطورهم المهني، وتحقيقا لهذه الغاية. – تحديد مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس للمعرفة والموارد اللازمة لدعم الطلاب أثناء التحول إلى التعليم عبر الإنترنت عند انتشار الجائحات المعدية. – تعزيز الفرص لمطالب التعلم الفورية والمرنة ذات الصلة بالنهج البديلة للتعليم والتعلم.	وتحديد أنواع خدمات الدعم عن بعد التي قد يحتاجها الطلاب، وتمكين بعض الخدمات (مثل المكتبات) بالإضافة إلى إعادة التنظيم لدعم التدريس والتعلم. –دعم وجود خرائط بحثية في الأقسام الأكاديمية موضح بها مجال التعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية كأحد الأولويات البحثية مستقبلاً	
تطوير الأداء الوظيفي للكادر الإداري الجامعي بما يتوافق مع متطلبات تطبيق التعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية.	–تقديم برامج تدريبية خاصة بالكادر الإداري الجامعي لتنميتهم وتطويرهم في المراكز المتخصصة. –بناء بطاقات توصيف وظيفي وفق مبادئ التحول إلى تطبيق التعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية. – تطوير أنظمة تقييم الكادر الإداري في ضوء التوصيف الوظيفي وفق مبادئ التحول إلى تطبيق التعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية.	–إنشاء وحدة تعنى بالتنمية المهنية للكادر الإداري في عمادات وكليات الجامعة.	عام

المرحلة الرابعة: التنفيذ

حيث يتم العمل في هذه المرحلة للتحول من التنظير إلى التطبيق عبر تحويل أهداف الاستراتيجية إلى أهداف تفصيلية قابلة للقياس، وينبع من كل هدف تفصيلي برنامج تنفيذي ومبادرة يتم من خلالها تنفيذ الهدف، وتتضمن مرحلة التنفيذ البرامج التنفيذية، والموازنات المالية، والأنشطة

والإجراءات، والفترة الزمنية، من خلال الخطط التشغيلية التي تركز على تنفيذ جميع الأهداف والبرامج والمشروعات بصورة فعلية في الجامعات.

المرحلة الخامسة: المتابعة والتقويم

يتم تقييم الأداء في جميع مراحل التنفيذ، وقياس درجة تحقق الأهداف الاستراتيجية وذلك للحفاظ على ملاءمة الاستراتيجية المقترحة للأوضاع الداخلية والخارجية في البيئة الجامعية، ومن ثم الإبقاء على جودتها، ويمكن تحقيق هذه المرحلة من خلال أساليب متعددة، منها: أسلوب تحقيق الهدف، أو الأسلوب المسحي عبر تطبيق أدوات بالطرق العلمية لقياس آثر الاستراتيجية المقترحة، أو تطبيق بطاقة الأداء التراكمي التي تعتمد على قياس درجة الإنجاز النوعي والكمي.

الجهات المسؤولة عن تنفيذ الاستراتيجية المقترحة: تتمثل هذه الجهات في: وزارة التعليم، الجامعات السعودية، عمادات تقنية المعلومات، عمادات التطوير الأكاديمي والجودة، وكالات التطوير والجودة، والكليات، والأقسام العلمية.

***

التوصيات: في ضوء نتائج البحث يمكن التوصية بما يلي:

- أهمية طرح خطط مستقبلية واضحة المعالم في الجامعات السعودية لتطوير الأطر التنظيمية والهيكلية واللوائح لتناسب تحقق أهداف الاستراتيجية المقترحة للتحول إلى التعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية.
- تبني عمادة التطوير والجودة وعمادة تقنية المعلومات بالجامعات السعودية للاستراتيجية المقترحة، وتوفير الموارد المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية المقترحة.
- عقد شراكات فاعلة مستمرة ومستدامة مع مؤسسات المجتمع المحلي في القطاعين الحكومي والخاص لدعم جهود الجامعات السعودية في تطبيق التعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية.
- تكليف فريق عمل متميز من قبل وزارة التعليم والجامعات السعودية بالإشراف على تنفيذ الاستراتيجية، يتسم بالمرونة والإبداع والقدرة على تذليل الصعوبات التي تواجه تطبيق الاستراتيجية المقترحة.
- دراسة الانحرافات الناتجة عند تطبيق الاستراتيجية المقترحة والاستفادة من نقاط القوة والفرص المتاحة لتحسين تطبيق الاستراتيجية المقترحة.
- بناء ثقافة تنظيمية لتهيئة القيادات الأكاديمية والإدارية وأعضاء هيئة التدريس والطلاب لتطبيق استراتيجية التحول إلى التعليم عبر الإنترنت أثناء انتشار الجائحات المعدية.

المراجع:

أولا: المراجع العربية

- جيب الله، أمسيب مصباح والزروق، غزلان محمد عبد الله، السنوسي محمد. (٢٠٢٠م-إبريل). دراسة وتقييم تقويم الطلاب في نظم التعليم الإلكترونية، ورقة مقدم" للمؤتمر الدولي الافتراضي الأول للتعليم الالكتروني٢٠٢٠"، جامعة سيها، ليبيا،" المنعقد في ٢٣ أبريل، ٢٠٢٠م.
- حمدوني، حمدوني حسن والسنوسي، إسماعيل محمد. (٢٠٢٠م-إبريل). دور المسؤولية المجتمعية في تهيئة بيئات التعليم الإلكترونية" مبادرة# ماناش_اموقفين – جامعة الجفرة " نموذجا، ورقة مقدم" للمؤتمر الدولي الافتراضي الأول للتعليم الالكتروني٢٠٢٠"، جامعة سيها، ليبيا،" المنعقد في ٢٣ أبريل، ٢٠٢٠م.
- صالح، ليون محمد الثبيت. (٢٠٢٠). كيف واجهت المملكة العربية السعودية تحديات التعليم في ظل جائحة كورونا، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع٢٢٨، ٩١- ١١٣.
- عثمان، خالد مختار. (٢٠٢٠م-إبريل). استخدام التكنولوجيا الرقمية توظيفها في العملية التعليمية في ليبيا وتداعيات الأزمة: فيروس كورونا، ورقة مقدم" للمؤتمر الدولي الافتراضي الأول للتعليم الالكتروني٢٠٢٠"، جامعة سيها، ليبيا،" المنعقد في ٢٣ أبريل، ٢٠٢٠م.
- الفراوي، سليمان سالم سليمان. (٢٠٢٠م-إبريل). التعليم الإلكتروني في ليبيا: بين الواقع والمأمول في زمن الوباء، ورقة مقدم" للمؤتمر الدولي الافتراضي الأول للتعليم الالكتروني٢٠٢٠"، جامعة سيها، ليبيا،" المنعقد في ٢٣ أبريل، ٢٠٢٠م.
- الفقي، آمال إبراهيم وأبو الفتوح، محمد كمال. (٢٠٢٠م) المشكلات النفسية المترتبة على جائحة فيروس كورنا المستجد COVID-١٩ لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة بمصر، المجلة التربوية، ع٧٤، ١٠٤٨- ١٠٨٩.
- الليمون، كوثر عمر عواد. (٢٠٢٠م-إبريل). تحديات تطبيق التعلم الالكتروني خلال جائحة كورونا العالمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية،

ورقة مقدم" للمؤتمر الدولي الافتراضي الأول للتعليم الالكتروني٢٠٢٠"، جامعة سيها، ليبيا،" المنعقد في ٢٣ أبريل، ٢٠٢٠م.

- محروس، محمد الأصمعي. (٢٠٢٠م). تأصيل نظرية تربوية معارة لإدارة جائحة فيروس كورونا (COVID-١٩)، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ع٧٥، ٤٦٣- ٤٩٩.

- المطيرات، عادل مبارك. (٢٠٠١). أحكام الجوائح في الفقه الإسلامي وصلتها بنظريتي الضرورة والظروف الطارئة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة.

-وزارة التعليم. (١٤٤١هـ). التعليم عن بُعد في الجامعات السعودية يكمل رحلة الطلاب والطالبات التعليمية. مسترجع من: https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/un-c-٢٠٢٠-٧٥.aspx

- يوسف، أمير أبو القاسم علي. (٢٠٢٠م-إبريل). احتكار المحتوى في التعليم الإلكتروني، ورقة مقدم" للمؤتمر الدولي الافتراضي الأول للتعليم الالكتروني٢٠٢٠"، جامعة سيها، ليبيا،" المنعقد في ٢٣ أبريل، ٢٠٢٠م.

***

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (٢٠٢٠). The difference between emergency remote teaching and online learning. ***Educause Review***, *27*.

- Mondol, M. S., & Mohiuddin, M. G. (٢٠٢٠). Confronting Covid-١٩ with a Paradigm Shift in Teaching and Learning: A Study on Online Classes. ***International Journal of Social, Political and Economic Research***, *7*(٢), ٢٣١-٢٤٧.

- Alhali, G. ٢٠٢٠-April). A Proposed Educational Administrative Procedures for Quality Assurance of E-Learning at Arab Universities in the time of Coronavirus, paper presented to the "***first virtual international conference for e-learning ٢٠٢٠"***, Siha University, Libya," held on April ٢٣, ٢٠٢٠ AD.

- Alkhamees, A., Alrashed, S. , Alzunaydi, A. , Almohimeed, A. , & Aljohani, M. (٢٠٢٠). The psychological impact of COVID-١٩ pandemic on the general population of Saudi Arabia. ***Comprehensive psychiatry***, *102*, ١٥٢١٩٢.

-Almaiah, M. A., Al-Khasawneh, A., & Althunibat, A. (٢٠٢٠). Exploring the critical challenges and factors influencing the E-learning system usage during COVID-١٩ pandemic. ***Education and Information Technologies***, ١.

- Amer, I.O (٢٠٢٠-April). The Effect of the COVID-١٩ Pandemic on Education in Libya, paper presented to the "***first virtual international conference for e-learning ٢٠٢٠"***, Siha University, Libya," held on April ٢٣, ٢٠٢٠ AD.

-ANECA. (٢٠٢٠). Estrategia de la ANECA para el aseguramiento de la calidad en la enseñanza virtual. Madrid, España. Recuperado de https://bit.ly/VIVBX

- Asmundson, G. J., & Taylor, S. (٢٠٢٠). How health anxiety influences responses to viral outbreaks like COVID-١٩: What all decision-makers, health authorities, and health care professionals need to know. ***Journal of Anxiety Disorders***, ٧١, ١٠٢٢١١, https://doi.org/١٠.١٠١٦/j.janxdis.٢٠٢٠.١٠٢٢١١.

- Bao, W. (٢٠٢٠). COVID-١٩ and online teaching in higher education: A case study of Peking University. ***Human Behavior and Emerging Technologies***, *2*(٢), ١١٣-١١٥.

- Bogner, Alexander, Beate Littig, and Wolfgang Menz. "Introduction: Expert interviews—An introduction to a new methodological debate." *Interviewing experts*. Palgrave Macmillan, London, ٢٠٠٩. ١-١٣.
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (٢٠٢٠). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-٢ coronavirus (COVID-١٩) pandemic in Georgia. ***Pedagogical Research***, ٥(٤), ١-٩.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (٢٠٢٠). The psychological impact of the COVID-١٩ epidemic on college students in China. ***Psychiatry research***, ١١٢٩٣٤.
-Castells Oliván, M., & Pingarrón Carrazón, JM (٢٠٢٠). Recommendations on general criteria for adapting the Spanish university system to the Covid-١٩ pandemic, during the ٢٠١٩-٢٠٢٠ academic year. *Madrid, Spain: M. d. Universities*.
- Charissi, A., Tympa, E., & Karavida, V. (٢٠٢٠). IMPACT OF THE COVID-١٩ DISRUPTION ON UNIVERSITY STUDENTS'PERCEPTIONS AND BEHAVIOR. ***European Journal of Education Studies***, ٧(١١).
-Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., & Glowatz, M. (٢٠٢٠). COVID-١٩: ٢٠ Countries' Higher Education Intra-Period Digital Pedagogy Responses. *Journal of Applied Teaching and Learning (JALT), 3*(١).
-Ebrahim, S. H., & Memish, Z. A. (٢٠٢). COVID-١٩–the role of mass gatherings. *Travel medicine and infectious disease*. Infect Dis ٢٠٢٠:١٠١٦١٧.
- Erhim, M. (٢٠٢٠-April). A comparison between employing e-learning in normal cases and the time of corona (COVID-١٩): a case study of the Faculty of Sciences, University of Sebha, paper presented to the "***first virtual international conference for e-learning 2020"***, Siha University, Libya," held on April ٢٣, ٢٠٢٠ AD.
-European Centre for Disease Prevention and Control. (٢٠٢٠). Risk assessment: Outbreak of acute respiratory syndrome associated with a novel coronavirus, Wuhan, China; first update. European Centre for Disease Prevention and Control. https://www.ecdc.europa.eu/en/publications-data/ risk-assessment-outbreak-acute-respiratory-syndromeassociated-novel-coronavirus.

-Fernández Enguita, M. (٢٠٢٠). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. *Recuperado de https://bit. ly/TzU*.

-García-Peñalvo, F. J. (٢٠٢٠). Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales. ***Campus Virtuales***, ٩(١), ٤١-٥٦.

- Khan, M. A., Nabi, M. K., Khojah, M., & Tahir, M. (٢٠٢١). Students' Perception towards E-Learning during COVID-١٩ Pandemic in India: An Empirical Study. ***Sustainability***, *13*(١), ٥٧.

- Krejcie & Morgan in their. ١٩٧٠ article "***Determining Sample Size for Research Activities***" (Educational and Psychological Measurement, #٣٠, pp. ٦٠٧-٦١٠).

- Lei, G. (٢٠٢٠). ***Peking University spring semester begins with online teaching. Peking University News***. Retrieved from http://news.pku.edu.cn/xwzh/٩٧٤cdf٩٥٩٢٩٤٥٣٢٢٢٩.htm.

- Li, Y., Wu, S., Yao, Q., & Zhu, Y. (٢٠١٣). Research on college students' online learning behavior. ***e-Education Research***, ٣٤(١١), ٥٩–٦٥.

-Llorens-Largo, F. (٢٠٢, ١٣/٠١). Transformación digital versus digitalización. Recuperado de https://bit. ly/mYFMr.

-Madrid's community. (٢٠٢٠). Joint resolution of the Deputy Ministries of Educational Policy and Educational Organization on operating instructions of the educational centers affected by the measures contained in Order ٣٣٨/٢٠٢٠, of March ٩, of the Ministry of Health by which preventive measures are adopted and public health recommendations in the Community of Madrid as a consequence of the situation and evolution of the coronavirus (covid-١٩), with effects from March ١١, ٢٠٢٠. (٠٩ / ٣٢٦٧٤٦,٩ / ٢٠). Madrid, Spain: Community of Madrid Recovered from https://bit.ly/UPr.

-Moravec, J. W. (٢٠٢٠). International education in the era of COVID-١٩: Making learning visible. ***Sociální pedagogika| Social Education***, *8*(١), ٣٨-٤٢.

-Nafisah, S. B., Alamery, A. H., Al Nafesa, A., Aleid, B., & Brazanji, N. A. (٢٠١٨). School closure during novel influenza: A systematic review. ***Journal of infection and public health***, *11*(٥), ٦٥٧-٦٦١.

- Nickols, F. (٢٠١٦). Strategy, strategic management, strategic planning and strategic thinking. ***Management Journal***, *1*(١), ٤-٧.
- Novikov, P. (٢٠٢٠). Impact of COVID-١٩ emergency transition to on-line learning onto the international students' perceptions of educational process at Russian university. ***Journal of Social Studies Education Research***, *11*(٣), ٢٧٠-٣٠٢
- Odriozola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Irurtia, M. J., & de Luis-García, R. (٢٠٢٠). Psychological effects of the COVID-١٩ outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. ***Psychiatry Research***, ١١٣١٠٨.
- Pelly, F. E., Wiesmayr-Freeman, T., & Tweedie, J. (٢٠٢٠). Student placement adaptability during COVID-١٩: Lessons learnt in ٢٠٢٠. ***Nutrition & Dietetics***.
- Pranka, M. (٢٠١٨). Biographical disruption and factors facilitating overcoming it. In ***SHS Web of Conferences*** (Vol. ٥١, p. ٠٣٠٠٧). EDP Sciences.

-REACU. (٢٠٢). Comunicado de REACU ante la declaración del estado de alarma en el ámbito de la actividad docente en educación superior. España.

- Regehr, C., & Goel, V. (٢٠٢٠). Managing COVID-١٩ in a Large Urban Research-Intensive University. ***Journal of Loss and Trauma***, ١-١٧.

-Rodríguez-Conde, M. J. y Herrera García, M. E. (٢٠١٠). El Espacio Europeo de Educación Superior. En S. Nieto Martín y M. J. Rodríguez-Conde (Eds.), Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento (pp. ٢١٣-٢٣٨). Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca

-Sahu, P. (٢٠٢٠). Closure of universities due to Coronavirus Disease ٢٠١٩ (COVID-١٩): impact on education and mental health of students and academic staff. ***Cureus***, *12*(٤).

- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (٢٠٢٠). Effects of COVID-١٩ on college students' mental health in the United States: Interview survey study. ***Journal of medical internet research***, *22*(٩), e٢١٢٧٩.
- UNESCO. (٢٠٢٠, Match ١٣). ***COVID-19 educational disruption and response***. Retrieved from https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/ coronavirus-school-closures.

- University of Toronto Governing Council. (٢٠١٨). ***Policy on crisis and routine emergency preparedness and response***, https://governingcouncil.utoronto.ca/secretariat/policies/crisisand-routine-emergency-preparedness-and-response-policy-june-٢٧-٢٠١٨.
- World Health Organization. (٢٠٢). ***Coronavirus disease (COVID-2019) situation reports. Situation report*** – ٦٤ (٢٩ March ٢٠٢٠). https://www.who.int/emergencies/diseases/ novel-coronavirus-٢٠١٩/situation-reports.
-Wu, Z. (٢٠٢٠). How a top Chinese university is responding to coronavirus. https://www.weforum.org/agenda/٢٠٢٠/٠٣/ coronavirus-china-the-challenges-of-online-learning-foruniversities/

***

مفهوم التنمر الالكتروني عند الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ومدى تعرضهم له في مدينة الرياض المملكة العربية السعودية

د. رجاء بنت عمر سعيد باحاذق
قسم الطفولة المبكرة – كلية التربية
جامعة الملك سعود

مفهوم التنمر الالكتروني عند الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ومدى تعرضهم له في مدينة الرياض المملكة العربية السعودية

د. رجاء بنت عمر سعيد باحاذق

قسم الطفولة المبكرة – كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٣/ ٨/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ٢١/ ٩/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية معرفة مفهوم التنمر الأكتروني عند الأطفال عند عينة (٢٣٣) بعمر(٥-٨ سنوات)، ومعرفة مع من يتحدثون عند حدوث مضايقات أثناء اللعب الالكتروني، ومعرفة مشاعرهم، ومدى أختلاف التنمر الالكتروني في الجنس والعمر. أستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، من خلال استخدام أداة الاستبانة.

خلصت نتائج الدراسة الى أن نسبة (٥٤,٥٪) من الأطفال يعانون من تخريب الزملاء اثناء اللعب، ونسبة (٤٨,١٪) من الأطفال يرغبون في الأستمرار في اللعب بالرغم من المضايقات التي يتعرضون لها، والاحراج أمام الاصحاب ومتابعة مواقع السخرية (٤٢,١٪). كما توصلت الدراسة أستخدام المتنمر أوصاف غير مرغوبة منها (٤١,٦٪) والشتم أثناء اللعب الالكتروني (٤٠,٨٪)، والتسلط ومعاية الطفل أمام الأخرين (٣٦,٥٪)، ويتم مضايقة المتنمر على المتنمر علية بنسبة تصل الى (٣٣,٩٪). كما كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) نحو التنمر الالكتروني لصالح أفراد عينة الدراسة من الأطفال الذكور. كما كشفت الدراسة أن مانسبته (٣٩,٩٪) من عينة الدراسة، يتكلمون مع أمهاتهم عندما يتعرضون للتنمر، في حين أن (٢٧,٩٪) لا يتحدثون مع أحد عند التعرض للتنمر .

توصي الدراسة الحالية بتوعية الأطفال في سن مبكرة عن التنمر الالكتروني، من خلال برامج توعوية حديثة بأستخدام التقنية، وأن تركز البرامج بشكل أساسي على تطوير تلك الخصائص – المهارات عند الأطفال التي تعمل بشكل وقائي ضد التنمر.

الكلمات المفتاحية: التنمر– التنمر الالكترون– اللعب الالكتروني– الطفل

The concept of cyberbullying in children in childhood and their exposure to it in Riyadh city, Kingdome of Saudi Arabia T

Dr. Raja Omar Bahatheg
Early childhood department
College of Education
King Saud University

Abstract:

The present study aimed to know the concept of cyberbullying among children in a sample of (٢٣٣) of the age (٨-٥ years), to find out with whom they talk when harassment occurs during electronic play, to know their feelings, and if there are statistical differences of cyberbullying in gender and age. The research used the descriptive method by using a questionnaire.

The study's results concluded that (٥٤,٥٪) of the children suffer from the distraction of their peers while playing; (٤٨,١٪) of children want to continue playing despite the harassment they are exposed to, and embarrassment in front of friends and follow-up sites of ridicule (٤٢,١٪). The study found that the bully uses unacceptable descriptions, including (٤١,٦٪), insulting (٤٠,٨٪), embarrassing him in front of others (٣٦,٥٪), and harassed by ٣٣,٩٪)).

There were statistically significant differences between the study sample individuals towards cyberbullying in favor of the male children. The study also revealed that (٣٩,٩٪) of the study sample spoke with their mothers when they are exposed to cyberbullying, while (٢٧,٩٪) did not talk to anyone when exposed to cyberbullying. The study recommends educating children at an early age about the types of bullying, including cyberbullying, through modern awareness programs.

key words: bullying - cyberbullying -electronic play, child.

مقدمة:

يعكس التوجه العالمي والمجتمع السعودي فيما يتعلق نحو استخدام التقنية مثل الجوال والايباد واللاب توب في مختلف العلوم والمعارف ومنها التعليم من قبل جميع فئات المجتمع، ويرتبط ذلك بسهولة الاستخدام وإمكانية التواجد في جميع الاوقات والأماكن خاصة مع الاطفال. ونظرا للتقدم التكنولوجي وما تحملة الأجهزة الذكية ومنها الهواتف من قدرة عالية على الأستخدام وتعدد الاستعمال، اصبحت هذه الهواتف وسيلة اتصال وتصفح في العالم الافتراضي. في الوقت الحاضر ينمو معظم الأطفال مع مجموعة متنوعة من وسائل التكنولوجيا وتقنيات المعلومات، فهي توفر فرصًا للتفاعل الاجتماعي واسترجاع المعلومات، وفي الوقت ذاته هي منصات تدعو للتعامل مع اشخاص غرباء قد يكون من بينهم اشخاص يحاولون التعدي على الفرد واستغلاله وايذائه، كما صممت هذه المنصات للافراد الاكبر سنا ولكن اصبحت جذابه للأطفال الأصغر سنا (Livingstone & Smith, ٢٠١٤)، ومن هنا تتزايد المخاوف لدى الوالدين بشأن تأثير التنمر الالكتروني على نمو اطفالهم وصحتهم النفسية على المدى الطويل. ايضا أهتم الباحثون بالتنمر في المدارس، والأن هنالك شكل جديد من التنمر وهو التنمر الالكتروني حيث اصبح معروفا في القرن الحادي والعشرون، اي انتقل التنمر الاطفال على اصحاب في اروقة المدارس، الى المنازل عبر اجهزة الكمبيوتر والهواتف المحمولة (Beran & Li, ٢٠٠٧).

عرفت إدارة التعليم بولاية كاليفورنيا (٢٠١٢) التنمر الالكتروني على أنه أي تسلط عبر الإنترنت تمت الإشارة إليه عبر وسائط إلكترونية، متعمد وينطوي على ضرر متكرر يحدث من خلال نص أو صور إلكترونية، قد يشمل الهواتف المحمولة وأجهزة الكمبيوتر وأجهزة الاتصال الالكترونية الأخرى بما في ذلك الرسائل الفورية وغرف الدردشة ورسائل البريد الالكتروني والرسائل المنشورة على مواقع الويب. واضاف الباحثون للتعريف التنمر الالكتروني بأنه هو التنمر او البلطجة باستخدام الإنترنت أو الهاتف الخليوي أو أي جهاز إلكتروني آخر من خلال وسائل التواصل الاجتماعي أو الرسائل النصية أو نشر الصور التي تسبب الإحراج أو الكرب للضحية (Alavi et al., ٢٠١٧; Cerna, Machackova & Dedkova, ٢٠١٦; Miller & Hufstedler, ٢٠٠٩; Robinson, ٢٠١٣). وعرفه ايضا المصطفي (٢٠١٧،ص٢٥) بأنه الضرر المتعمد والمتكرر والتهديد والايذاء الذي يتعرض له الطفل من خلال استخدام الاجهزة الالكترونية بما فيها الحاسوب والهاتف المحمول. ايضا عرفت سبحة اللحياني (٢٠١٨: ٣١٥) التنمر الالكتروني بأنه ظاهرة جديدة نسبيًا، لكنها ظاهرة ناشئة بين الشباب و مؤخرا من ملاحظات الباحثة انتشرت بين الأطفال. كما يعد التسلط عبر الإنترنت هو استخدام أشكال الاتصال الالكترونية من قبل فرد أو مجموعة للمشاركة بشكل متكرر في إرسال أو نشر محتوى عن فرد أو مجموعة يرى شخص عاقل أنها قاسية أو مبتذلة أو مهددة أو محرجة أو مضايقة أو مخيفة أو ضارة.

مصطلح الدراسة

التنمر الالكتروني هو التسلط عبر الإنترنت بأستخدام التواصل عن بعد بواسطة الشبكة العنكبوتية او سبل التواصل الاجتماعي من قبل فرد أو مجموعة للمشاركة بشكل متكرر في إرسال أو نشر محتوى عن فرد (الضحية) الذي لا يستطيع الدفاع عنه بسهولة وذلك بمتابعة ابتزازه اة أو معايبته (مضايقته) بما يشكل له من تهديد او احراج او مضايقة او خوف.

مشكلة الدراسة

إستخدم الأطفال وسائل التواصل الأجتماعي في حياتهم اليومية وكذلك اللعب الالكتروني الفردي واللعب الجماعي الكترونيا، ومع هذا الانتشار والاستخدام من قبل الأطفال، برز نوع جديد من التنمر وهو التنمر الكتروني، حيث يستخدم المتنمر انواع مختلفة للتسلط على ضحيته خلال الفضاء الالكتروني وعدم معرفة الطرفين لهوية بعضهما. على الرغم من الدراسات العربية والأجنبية حول موضوع التنمر الالكتروني، الى أنه هنالك محدودية في الدراسات على الأطفال (المصطفى، ٢٠١٧) خاصة الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية (اللحياني، ٢٠١٨). لذلك انبثقت فكرة الدراسة الحالية عن مدى وضوح مفهوم التنمر الإلكتروني عند أطفال في مرحلة الطفولة المبكرة من سن خمس سنوات الى سن ثمان سنوات.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الى التعرف على وضوح مفهوم التنمر الالكتروني عند الأطفال من سن خمس سنوات الى سن ثمان سنوات، ومعرفة المسؤولين عن الحصول على الالعاب الالكترونية للأطفال واللعب بها الكترونيا.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذا البحث في التالي:

- مرحلة الطفولة المبكرة هي مرحلة حساسة والتي تعد المراحل العمرية المهمة في بناء شخصه الأنسان، كما أن تخفيض سلوك التنمر لدى الأطفال في هذا العمر الصغير له الأثر الكبير على بناء شخصية الطفل المستقبلية.
- أكد الباحثون على أهمية دراسة التنمر الالكتروني والامن السيب رالي، حيث ذكر المصطفي (٢٠١٧)،
- محدودية وقلة الدراسات في المملكة العربية السعودية على الأطفال صغار السن في سن الأبتدائي ومتغيراتها.
- يمكن الأنطلاق من نتائج هذه البحوث والدراسات عند وضع خطط وطنية علمية تتسم بالتكامل والدقة والشمول، وأيد ذلك البنتان (٢٠١٩) حيث ذكر بأن هنالك حاجة ملحة لإجراء العديد من البحوث والدراسات العلمية المتعمقة لمعرفة أبعاد المشكلة بالنسبة للملكة العربية السعودية.
- هذا ما يؤكد اهمية الدراسة الحالية التي تدرس التنمر الالكتروني على الأطفال في سن حرج جدا وهم اطفال في سن (٥-٨) سنوات كما ان

التعرف على مفهوم التنمر والاشخاص الذين يقومون بشراء الالعاب الالكترونية للأطفال قد يساعد التربوين و اصحاب القرار في تقنين هذه العملية، وهذا ما أكدت عليه دراسة سبحة اللحياني (٢٠١٨).

اسئلة الدراسة:

ومن خلال قراءة متأنية في اللأبحاث و الدراسات المتخصصة في ذات الموضوع، توصلت الدراسة الحالية لأسئلتها وهي كالتالي:

- مع من يلعب الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة في سن (٥- ٨ سنوات) الكترونيا؟
- من يقوم بشراء الألعاب الالكترونية للأطفال في سن الطفولة المبكرة؟
- ما مفهوم التنمر الالكتروني عن الأطفال من سن خمس سنوات الى سنو ثمان سنوات؟
- ماهي مشاعر الاطفال عند حدوث التنمر الالكتروني؟
- مع من تتحدث عند التعرض لتنمر الكتروني؟

مامدى تعرض الأطفال للتنمر الالكتروني بأختلاف متغير (الجنس والعمر)؟

***

الاطار النظري:

يعتبر التنمر الالكتروني شكلا من أشكال التنمر و سلوك عدواني، حيث يتم توجيه سلوكيات التنمر نحو هدف (مثل الضرب والركل والشتائم والتنابذ بالاسماء) أو إشراك مجموعة الأقران لإستهداف طالب آخر بشكل غير مباشر (مثل النميمة والاستبعاد)، بينما التنمر الالكتروني هو شكل آخر غير مباشر حيث لا يتحرش المعتدي في التفاعل وجهاً لوجه، بل عبر واجهة (شاشة كمبيوتر، هاتف)، مثلما يحتمل أن يشهد الأقران سلوكيات التنمر في المدرسة، فإن الرسائل المضايقة التي يتم نشرها عبر الإنترنت تكون في نطاق عام ويمكن رؤيتها من قبل المعارف والاصدقاء والغرباء. و هذه ما أكد عليه وأهتم به المعلمون و الباحثون بهذا النوع من التنمر بسبب انتشار وسائل التواصل الاجتماعي والانترنت وسهولة الوصول والتعامل معها، وهذا يقلق المعلمون في المدارس من سهولة الوصول للاطفال ومن ثم التنمر عليهم دون معرفة الاسرة والمربين بذلك (Vaillancourt, Faris, R, & Mishna, ٢٠١٧).

يمكن تصور العلاقة بين التنمر المدرسي والتنمر عبر الإنترنت باستخدام نظرية الترتيب الاجتماعي. تفترض هذه النظرية أن مجموعة الأقران تصبح مؤسسة هرمية حيث يستخدم بعض الطلاب العدوان للسيطرة على أقرانهم كوسيلة لاكتساب الهيبة والسلطة والوصول إلى الموارد التي يمتلكه الطفل الأخر (Espelage & Swearer, ٢٠٠٣; Pellegrini & Long, ٢٠٠٢). عندما يستسلم الأقران لهذه االمحاولات للسيطرة عن طريق البكاء أو الشعور بالخوف تُمارس عليهم السلطة والسيطرة الكاملة عليهم، الأمر الذي يمكن الحفاظ عليه

على المدى الطويل (Sharp, Thompson, & Arora, ٢٠٠٠). وبالتالي، فإن الطفل الذي يخضع للهجوم والعدوان في المدرسة قد يكون عرضة لخطر التنمر في الفضاء الالكتروني، والتي يمكن أن تستمر مع مرور الوقت وفي أماكن خارج المدرسة. ايضا أشار اتكنسون وهورنباي (Atkinson & Hornby, ٢٠٠٩) إلى انتشار التنمر في جميع المدارس وبنسب عالية تفوق توقعات الأهل والمدارس، حيث يمارس التلاميذ التنمر سواءا كانوا ضحايا أم متفرجين، كما انهم يستبدلون أدوار الضحية والمتنمر بأختلاف الظروف وموزازين القوة بين التلاميذ.

أما نظرية التحليل النفسي يرى فرويد صاحب هذه النظرية يسعى الفرد من خلال سلوك العدوان والتنمر الى التدمير سواء تجاه نفسه او اتجاه لأخرين، حيث ان الطفل يولد بدافع عدواني، وتتعامل هذه النظرية كذلك مع سلوك العدوان بأنه استجابة غريزية وطرق التعبير عنها متعلمة، حيث لا يمكن إيقاف السلوك العدواني او الحد منه من خلال الضوابط او تجنب الإحباط (الصبيحين و القضاة، ٢٠١٣). كما فسرت هذه النظرية سلوك العدون والتنمر بأنه عندما يشعر الانسان بتهديد خارجي فأن غريزة العدوان تثاروتجمع طاقاتها ويغضب الفرد ويختل توازنه الداخلي ويتهيأ للعدوان في حال اثارة عدوانية خارجية ولو بسيطة، وقد يعتدي بدون وجود اثارة خارجية حتى يفرغ طاقاته العدوانية ويخفف من توتره النفسي حتى يعود الى توازنه الداخلي (الدسوقي، ٢٠١٦).

أكدت دراسة الدسوقي (٢٠١٦) ي ان الطفل المتنمر عليه " الضحية "يعاني من الشعور بالوحدة، وسوء التوافق النفسي واالجتماعي، وتدني تقدير الذات والانسحاب الاجتماعي والخوف من الذهاب الى الروضة. كما أكدت هالة مسبقا (٢٠١٠) الى ان هناك علاقة ارتباطية بين ضحايا التنمر ومتغيرات الدراسة "القلق، ضعف تقدير الذات، انخفاض الامن النفسي، الوحدة النفسية". اما بالنسبة للطفل المتنمر فأنه قد يتعرض للحرمان من اللعب والتعرض للعقاب من قبل المعلمة في الصف (بهنساوي، حسن، ٢٠١٥). وقد أظهرت العديد من الدراسات أن ضحايا التنمر التقليدي، في كثير من الأحيان في المدارس، هم أيضًا ضحايا التنمر الالكتروني (Didden et al., ٢٠٠٨; Kowalski et al., ٢٠١٨; Marciano et al, ٢٠٢٠). وأكدت نتائج دراسة الحجاج (٢٠١٧) إلى الاثر الخطير للتنمر على الطلبة الضحايا وعلى أمن البئية المدرسية، وأن أحد دوافع التنمر هو الشعور بالنقص لدى المتنمر. كما قام لافتامان و آلم وساندهال و مودين (Laftman, S., Alm, S., Sandahl, J., Modin, B., ٢٠١٨) بدراسة تحليلة ما إذا كان الإيذاء المرتبط بالتنمر و بزيادة احتمال الإبلاغ عن توجه مستقبلي متشائم بين شباب المدارس، وقد أشارت النتائج أن الضحايا والضعفاء من ضحايا التنمر المدرسي والتسلط عبر الإنترنت كانوا أكثر عرضة للإبلاغ عن توجه تشاؤمي مستقبلي مقارنةً بالطالب غير المشاركين في التنمر، كما أكدت النتائج على أهمية إجراءات مكافحة التنمر التي تستهدف كل من التنمر المدرسية والتسلط عبر إلنترنت.

كذلك وجدت الدراسات أن التنمر الالكتروني يمكن أن يكون لها المزيد من الآثار الضارة وطويلة الأمد على الأطفال من التنمر وجهاً لوجه، كما قد يكون أي شيء يتم نشره عبر الإنترنت دائمة، وبالتالي يمكن أن تعود لتطارد الضحية لاحقًا في الحياة، ومن هنا يشعر ضحايا التنمر الالكتروني بالوحدة وهم عرضة للاكتئاب الذي تم ربطه مباشرة بالكمبيوتر(Apostolides ; ٢٠٠٩, Burton & Mutongwizo ;٢٠١٧). غالبًا ما يكون التنمر الالكتروني مرتبط ببعض السلوك النفسي والاجتماعي وأعمال عنف اخرى مثل الاعتداء الجنسي أو العنف الجسدي (Burton and Mutongwizo (٢٠٠٩).

عند مراجعة الدراسات السابقة والأبحاث في موضوع التنمر الالكتروني، قام (Brochado, Soares, and Fraga (٢٠١٧,) بمراجعة ١٥٩ دراسة و تقرير، وجد الباحثون بأن معدلات انتشار التنمر الالكتروني بين اليافعين في مرحلة المتوسط التعليمية تراوحت من ٥٪ في أستراليا والسويد وألمانيا إلى ٢٣٪ في كندا و الصين. و من هذه الدراسة، تدعو الباحثة لعمل مقارنات مرجعيه لمعرفة هذه النسب عند الأطفال الاصغر سنا في مرحلة الطفولة المبكرة و لمحدودية الدراسات في الطفولة المبكرة. حيث وجدت دراسة سبحة اللحياني على عينة من اطفال (٥-٨ سنوات) من شرق المملكة العربية السعودية، بأن الاطفال لديهم نقص في الوعي لمفهوم التنمر الالكتربي، واهمية دور رياض الأطفال و المدراس في توعية الأطفال عن هذا النوع من التنمر، وكذلك تعليم الاطفال من خلال الاقران لكيفية التعامل معه. كذلك قام الباحث المصطفي (٢٠١٧) بدراسة دوافع التنمر الالكتروني لدى اطفال

المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية (١١-١٣ سنة) لعينة بلغت ٦٠٠ طفل وطفلة، وتوصلت الدراسة بأن من اهم دوافع الاطفال للتنمر الالكتروني هو الشعور بالراحة عند التهجم على الأطفال والحاق الضرر بهم، والاستمتاع بالحصول على ممتلكاتهم الالكترونية. كما وجدت الدراسة بأن هنالك فروق ذات دلالة احصائية لدوافع التنمر لصالح الذكور. أيضا وجد الباحثون في الدراسات التي تم نشرها عام ٢٠١٤ بأن الفتيات أكثر عرضة من الاولاد في التعرض للتمر الالكتروني، والذي تعدى الى تأثر الصحة العامة لديهن (Aboujaoude, Savage, Starcevic, & Salame, ٢٠١٥; Nixon, ٢٠١٤).

انواع التنمر الالكتروني:

ناقش ويلارد (Willard, ٢٠٠٤) بأن هنالك سبع أنواع للتنمر الالكتروني وهي:

- (Flaming): ارسال رسائل غاضبة، مبتذلة حول شخص إلى مجموعة عبر الانترنت، أو لذلك الشخص عبر البريد الالكتروني او رسائل نصية.
- المضايقة عبر الانترنت (Online harassment): إرسال رسائل مسيئة بشكل متكرر عبر البريد الالكتروني أو الرسائل النصية الأخرى إلى شخص ما.
- ملاحقة الانترنت (Cyberstalking): المضايقة عبر الانترنت وتتضمن تهديدات بالتخويف والضرر وتشويه السمعة.
- الإذلال (Denigration- put-down): إرسال بيانات ضارة أو غير صحيحة أو قاسية حول شخص إلى أشخاص آخرين أو نشر مثل هذه المواد عبر الإنترنت.

- (Masquerade): التظاهر بأنك شخص آخر وإرسال أو نشر مواد تجعل هذا الشخص يبدو سيئًا.
- الاحراج او الفضح (Outing): إرسال أو نشر مواد عن شخص يحتوي على معلومات حساسة أو خاصة أو محرجة، بما في ذلك إعادة توجيه الرسائل أو الصور الخاصة.
- الأستبعاد (Exclusion): استبعاد شخص من مجموعة عبر الإنترنت بقسوة.

سمات المتنمرين

يشترك المتنمرون في خصائص عامة، فهم يمارسون عدواناً علنياً، ويستمتعون بالسيطرة على الآخرين، ويتميزون بالمزاج الحاد والاندفاع، ولديهم اتجاهات إيجابية نحو العنف و يستخدمونه كوسائل لحل المشكلات، ويفتقرون إلى الشعور بالتعاطف مع ضحاياهم، وعادة ما يحقق المتنمرون مكاسب جراء هذا السلوك كالحصول على النقود أو السيطرة والنفوذ (Nansel et al., ٢٠٠١)..و يتصف التلميذ المتنمر بكثرة الحركة وعدم المبالة بما سوف يحدث له أو لغيره وعدم المشاركة أو التعاون وسرعة التاثر والأنفعال وكثرة الضجيج. ويشير سارزن (Sarazen, ٢٠٠٢) إلى أهم خصائص الطلبة المتنمرين كالآتي:

- وقوع سلوكيات التنمر على الطلبة الضعفاء كالشتم، والإيذاء اللفظي، والسخرية من الآخرين .
- عدم السماح للضحية بالحوار والنقاش والسخرية منهم، والتقليل من شأنهم .

- يتمتع المتنمرين بالشعبية بين زملائهم، فهو يحاول المحافظة على درجة الشعبية بين زملائه
- القيام بممارسة التنمر المستمر على التلاميذ الآخرين كالهيمنة والسيطرة، وخاصة القيام بممارسة التنمر على الضعفاء منهم.

ويرى سميث (Smith, ٢٠٠١) أن المتنمرين ينقسمون الى قسمين حسب خصائصهم:

- المتنمر الانطوائي: وهو المتنمر المتسلط، والمتظاهر بالمودة، والمخادع، حيث يخفي مشاعره بالإغاظة.
- المتنمر الأجتماعي: هو المتنمر النشط، المنفتح بالإضافة إلى عدوانيته المستمرة على الآخرين.

منهجية واجراءات الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، والأسلوب الوصفي هو الذي يدرس الظاهرة ويصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً، ويفسرها بطريقة رقمية (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٧م، ص٤٥٣). والمنهج الوصفي لا يتوقف فقط عند وصف جمع البيانات المتعلقة بالظاهرة بل يتعداه إلى حدود استقصاء مظاهرها وعلاقتها المختلفة، وكذلك يقوم على تحليل الظاهرة وتفسيرها والوصول إلى استنتاجات في تطوير الواقع وتحسينه. (القحطاني، وآخرون، ٢٠٠٤م، ص١٢٩)،تم أستخدام الأستبانة من إعداد الباحثة لدراسة مفهوم التنمر عند الأطفال، ومن ثم قرائتها للأطفال الاصغر سنا (٥-٦) وتسجيل استجابتهم عليها.

عينة الدراسة

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وقامت الباحثة بتوزيع الاستبانة إلكترونياً (نظرا للوضع الراهن في تفشي فايروس كوفيد-١٩ و إتخاذ الأجراءات الاحترازية) على مفردات مجتمع الدراسة، حتى حصلت على عدد (٢٣٣) من الردود الالكترونية وفيما يلي خصائص عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتهم الشخصية والوظيفية.

جدول رقم (١) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير العمر

العمر	التكرار	النسبة
٥ سنوات	٢٨	١٢,٠
٦ سنوات	١٦	٦,٩
٧ سنوات	٢٤	١٠,٣
٨ سنوات	١٦٥	٧٠,٨
المجموع	**٢٣٣**	**١٠٠٪**

يتضح من الجدول (١) أن (١٦٥) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٧٠,٨٪)، ممن أعمارهم ٨ سنوات، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (١٦) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٤٦,٩٪) ممن أعمارهم ٦ سنوات، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة.

جدول رقم (٢) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الجنس

العمر	التكرار	النسبة
أنثى	٩٥	٤٠,٨
ذكر	١٣٨	٥٩,٢
المجموع	**٢٣٣**	**١٠٠٪**

يتضح من الجدول السابق أن (١٣٨) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٥٩,٢٪)، من الذكور، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (٩٥) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٤٠,٨٪) من الإناث، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة.

أداة الدِّراسة:

يقصد بأداة الدِّراسة أو أداة جمع البيانات "الوسيلة التي تتمُّ بواسطتها عملية جمع البيانات بهدف اختبار فرضيَّات الدِّراسة، أو الإجابة على تساؤلاتها" (القحطاني، والعامري، وآل مذهب، والعمر، ٢٠٠٤م: ص٢٨٧). وقد استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات الَّلازمة للدراسة، والتي تعرف بأنَّها "وسيلة لجمع البيانات من مجموعة من الأفراد عن طريق إجابتهم عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة حول موضوع معين دون مساعدة الباحثة لهم أو حضوره اثناء إجابتهم عنها" (القحطاني، والعامري، وآل مذهب، والعمر،٢٠٠٤م:٢٨٨).

خطوات بناء أداة الدِّراسة:

بعد الاطلاع على الدِّراسات السَّابقة وما احتوته من إطار نظري واستبيانات ومقابلات، تم إِعْداد الاستبانة في صورتها الأوَّلية كأداة لجمع البيانات الَّلازمة عن الدِّراسة. وقد اعتمدت الباحثة في إِعْدادها الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل عبارة، وعند صياغة عبارات الاستبانة تم مراعاة الآتي: وضوح العبارة وانتمائها للمحور، ألا تحتمل العبارة أكثر من فكرة أو معنى، ايضا الابتعاد عن

الكلمات التي تحتمل أكثر من معنى، ووضوح ألفاظ العبارات وابتعادها عن الغموض.

وقد تكونت الاستبانة من جزأين على النَّحو التَّالي:

الجزء الأوَّل: ويشمل المتغيِّرات الوظيفيَّة لأفراد عينة الدراسة.

الجزء الثَّاني: يتكون من (١٩) عبارة من العبارات التي تقيس مفهوم الأطفال للتنمر الالكتروني.

وصيغت العبارات وفقاً لمقياس ثنائي على النحو التالي: (نعم/ لا) لصغر عمر عينة الدراسة.

صدق الأداة: قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدِّراسة بطريقتين:

أوَّلاً: الصدق الظاهري للأداة:

بعد إعْداد الاستبانة بصورتها الأوَّلية تم عرضها على نخبة من المحكمين داخل جامعات المملكة العربية السعودية، لإبداء آرائهم حول مدى وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وصحة صياغتها، وقد بلغ عدد المحكمين عشر من أساتذة الجامعات السعودية، وقد تم تعديل الاستبانة بناءاً على ملاحظات المحكمين وبعد المراجعة وُضعت الاستبانة في صورتها النهائية وأصبحت صالحة لقياس ما وضعت من أجله.

ثانياً: الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدِّراسة وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي

تنتمي إليه الفقرة، وكذلك معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة، وهو ما يوضحه الجداول التالية:

جدول (٣): معاملات ارتباط بنود الدراسة والدرجة الكلية له

	فقرات محور الدراسة	معامل الارتباط
١.	هل تحرص على اختيار الألعاب الالكترونية الخاصة بالأولاد فقط	٠,٣١٥*
٢.	هل تحرص على اختيار الألعاب الالكترونية الخاصة بالبنات فقط	٠,٣٦٨*
٣.	هل تختار الألعاب الالكترونية التي تعجبك بغض النظر عن مدى مناسبتها للجنس (اولاد و بنات)	٠,٣٩٦*
٤.	هل تتعرض الى الشتم والمضايقة من زميلك اثناء اللعب الالكتروني بشكل متكرر	٠,٦٧٧**
٥.	هل تتعرض الى التسلط والمعايبة والاحراج من زميلك اثناء اللعب الالكتروني بشكل متكرر	٠,٧١٦**
٦.	هل يتم اثناء اللعب الكترونيا تقصد (التسلط على)شخص معين من المجموعة و المزح معه لدرجة تصل الى مضايقته	٠,٦٤٠**
٧.	هل يتم طلب اعطاء الزميل مايملك من النقاط أو الجوائز التي تم الحصول عليها اثناء اللعب لزميل اخر عند هزيمته في اللعب الالكتروني	٠,٥١٠**
٨.	هل يتم التخريب من زميل على زميل اخر اثناء اللعب و تصل الى حد الانسحاب من اللعبة الكرتونيا	٠,٦٦٩**
٩.	هل يحرجك اصحابك (صاحبك)اثناء اللعب الالكتروني	٠,٧١٥**
١٠.	هل ترغب في الاستمرار في اللعب رغم مضايقات الزملاء لك في اللعب الالكتروني	٠,٤٨٤**
١١.	هل تعطي معلومات الفيزا لصاحبك كي يلعب معك	٠,٣٣٣*
١٢.	هل توافق على اللعب الكترونيا مرة اخرى مع نفس الشخص الذي ضايقك في اللعب سابقا	٠,٤٦٠**
١٣.	هل يستخدم اصحابك ضدك بعض الاوصاف الغير مرغوبة و التي تكرهها اثناء اللعب الالكتروني	٠,٧٤١**
١٤.	هل تجد مواقع تسخر من أشخاص آخرين مضحكة / مسلية و تتابعها	٠,٥٥١**
١٥.	هل تشعر بالمرض جسديًا عند تعرضك للمضايقة أو التهديد في اللعب الالكتروني	٠,٥٣٥**
١٦.	هل تعرضك للمضايقة أو التهديد اثناء اللعب الالكتروني, يؤدي الى عدم رغبتك الذهاب للمدرسة	٠,٥٦٤**
١٧.	هل تتعرض للضرب في المدرسة	٠,٥٠٢**
١٨.	هل يقوم الاصدقاء في المدرسة بمضايقتك	٠,٤٧٧**
١٩.	هل اصدقائك في المدرسة يأخذوا اغراضك بالأجبار دون رضاك	٠,٤١٢**

*عبارات دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل.

** عبارات دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل.

من الجدول السَّابق يتَّضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (∝≤٠,٠١)، وبعضها دالة عند مستوى (∝≤٠,٠٥)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوِّنة لاستبانة الدراسة تتمتع بأتساق داخلي مما تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات الأداة:

للتحقق من الثَّبات الأستبانة للدِّراسة الحالية وتم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النَّتائج توضح أن ثبات جميع أبعاد الدِّراسة مرتفع، حيث تراوحت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ بلغ (٠,٨٤٢)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني.

أساليب تحليل البيانات:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية للتعرف على خصائص مجتمع الدراسة وحساب صدق وثبات الأدوات والإجابة على تساؤلات الدراسة:

- ✓ التكرارات والنسبة المئوية، للتعرف على خصائص عينّة البحث.
- ✓ المتوسط الحسابي (Mean) لمعرفة مدرى ارتفاع أو انخفاض آراء افراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية، وكذلك لترتيب العبارات من حيث درجة الاستجابة حسب أعلى متوسط حسابي.
- ✓ الانحراف المعياري (Standard Deviation) وذلك للتعرف على مدى انحراف آراء افراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل

محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي، حيث يوضح الانحراف المعياري التشتت في آراء أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية، وكذلك لترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسط الحسابي.

- ✓ معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لاستخراج ثبات أدوات البحث.
- ✓ حساب قيم معامل الارتباط بيرسون(Pearson) لحساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- ✓ تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples Test) لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة نحو محاورها باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

قامت الباحثة بحساب التكرارات للأجابة على السؤال الأول من الدراسة: مع من يلعب الأطفال في سن الطفولة المبكرة من سن (٥-٨ سنوات)؟

جدول رقم (٤) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير مع من تلعب بالألعاب الالكترونية

مع من تلعب بالألعاب الالكترونية	التكرار	النسبة
صديق في نفس عمري	٥٦	٢٤,٠
صديق اكبر مني	٧	٣,٠
قريب لي في نفس العمر	٥٩	٢٥,٣
قريب اكبر مني	٢١	٩,٠
مع شخص غريب في نفس عمري	–	–
مع شخص غريب اكبر مني	٢	٠,٩
مع مجموعة اشخاص بنفس العمر	١٥	٦,٤

مع مجموعة اشخاص مختلفين في الاعمار	٤٠	١٧,٢
مع الكبار	–	–
لا اعلم	٣٣	١٤,٢
المجموع	**٢٣٣**	**١٠٠٪**

يتضح من الجدول السابق أن (٥٩) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٢٥,٣٪)، من عينة الدراسة يلعبون مع قريب لهم من نفس العمر، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (٣٣) بنسبة (١٤,٢٪) لا يعلمون مع من يلعبون، كذلك (٢) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٠,٩٪) من عينة الدراسة يلعبون شخص غريب أكبر منه، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة. نلاحظ أن نسسبة ١٤,٢٪ هي نسبة عالية الى حد ما في لعب الأطفال مع أشخاص مجهولين، لا يعلمون من هم ولا يعلمون أعمارهم. عوالم الأطفال الافتراضية لها تاريخ طويل، فقد أصبحت جذابة للأطفال، كما يُنظر الآن إلى هذه الفئة العمرية على أنها سوق مربحة لمطوري العالم الافتراضي، تم تخصيص أقسام من المواقع الإلكترونية لتوضيح كيفية مراقبة التفاعل على المواقع ومراقبته بإحكام من أجل تهدئة مخاوفهم فيما يتعلق بأمان الإنترنت، وهذا جعل الوالدين يشعرون بالراحة تجاه تدابير السلامة في اللعب الإلكتروني (Merchant, ٢٠٠٩; Marsh, ٢٠١٠). ناقشت العديد من الأبحاث بلعب الأطفال مع اخرين غير معروفين بالنسبة للطفل وخطورة ذلك على الأطفال، كما تشير الأبحاث الزيادة المتوقعة في استخدام الأطفال للعب الإلكتروني و إلى حاجة الماسة للتحقق في قدرة الأطفال الصغار بشأن اللعب في هذه

المواقع بطريقة آمنة ومفيدة الإضافة إلى معرفة وكشف موقف الوالدين من هذا الاتجاه (Kuznekoff & Rose, ٢٠١٣; Lawrence, ٢٠١٨).

كما تناولت الدراسة الحالية السؤال الثاني عن من يقوم بشراء الألعاب لهم؟ وكانت الاجابة كالتالي:

جدول رقم (٥): توزيع أفراد الدراسة وفق متغير من اشترى اللعبة الالكترونية

من اشترى اللعبة الالكترونية	التكرار	النسبة
الام	٨٢	٣٥,٢
الاب	٧١	٣٠,٥
الاخ الاكبر	٢٨	١٢,٠
الأخت الكبرى	١٦	٦,٩
انا اشتريها بنفسي	٢٧	١١,٦
صديق	–	–
السائق	–	–
العاملة المنزلية	١	٠,٤
قريب من العائلة (عم- خال-...	٨	٣,٤
المجموع	**٢٣٣**	**٪١٠٠**

يتضح من الجدول السابق أن (٨٢) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٣٥,٢٪)، من عينة الدراسة اشترى لهم الألعاب الأم، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (١) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٠,٤٪) من عينة الدراسة اشترى لهم الألعاب العاملة المنزلية، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة، وايضا هذا عامل خطر بتدخل الخادمة المنزلية و مساعدتها في حصول الطفل على الالعاب الالكترونية التي قد تكون غير مناسبة لعمره، ايضا لا نعلم بمعرفة الوالدين عن هذا التدخل. تناولت الأبحاث أهمية توجيه

الوالدين على اللعب في وسائل التواصل الأجتماعية و الالكترونية للأطفال، وتحكم الآباء والإشراف على محتوى هذه الألعاب، يجب على الوالدين تطبيق شكل من أشكال الرقابة الملائمة من الناحية التنموية على الأطفال (Schofield Clark, ٢٠١١)، كما يقوم الوالدين بفرض قيود على الوقت والمحتوى، ومناقشة المحتوى وإعطاء التفسيرات أو التعليمات للطفل لتعزيز السلامة، كما يقوم الأباء بالإشراف على الطفل، أي البقاء في مكان قريب لمراقبة الطفل عندما يستخدم شاشة إلكترونية بمفرده، أو مراقبة أنشطة الطفل عبر الإنترنت (Nikken & Schols, ٢٠١٥).

ولإجابة السؤال الثالث عن ما مفهوم الأطفال من سن ٥-٨ سنوات عن التنمر الالكتروني؟ وللتعرف على مفهوم الأطفال من سن ٥-٨ سنوات عن التنمر الالكتروني، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات مفهوم الأطفال عن التنمر الالكتروني، وجاءت النتائج كما يوضحه الجدولين التاليين:

جدول رقم (٦): استجابات أفراد الدراسة على عبارات مفهوم الأطفال عن التنمر الالكتروني مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة		المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة
			لا	نعم			
١	هل تحرص على اختيار الألعاب الالكترونية الخاصة بالأولاد فقط	ك	٩٢	١٤١	١,٦١	٠,٤٩٠	١
		%	٣٩,٥	٦٠,٥			
٨	هل يتم التخريب من زميل على زميل اخر اثناء اللعب وتصل الى حد الانسحاب من اللعبة الكترونياً	ك	١٠٦	١٢٧	١,٥٥	٠,٤٩٩	٢
		%	٤٥,٥	٥٤,٥			
٣	هل تختار الألعاب الالكترونية التي تعجبك	ك	١١٦	١١٧	١,٥٠	٠,٥٠١	٣

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة		المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	لا	نعم			
	بغض النظر عن مدى مناسبتها للجنس (أولاد وبنات)	%	٤٩,٨	٥٠,٢			
١٠	هل ترغب في الاستمرار في اللعب رغم مضايقات الزملاء لك في اللعب الالكتروني	ك	١٢١	١١٢	١,٤٨	٠,٥٠١	٤
		%	٥١,٩	٤٨,١			
٩	هل يحرجك اصحابك (صاحبك) اثناء اللعب الالكتروني	ك	١٣٥	٩٨	١,٤٢	٠,٤٩٥	٥
		%	٥٧,٩	٤٢,١			
١٤	هل تجد مواقع تسخر من أشخاص آخرين مضحكة/ مسلية وتتابعها	ك	١٣٥	٩٨	١,٤٢	٠,٤٩٥	م٥
		%	٥٧,٩	٤٢,١			
١٣	هل يستخدم اصحابك ضدك بعض الاوصاف الغير مرغوبة والتي تكرهها اثناء اللعب الالكتروني	ك	١٣٦	٩٧	١,٤٢	٠,٤٩٤	م٥
		%	٥٨,٤	٤١,٦			
٤	هل تتعرض الى الشتم من زميلك اثناء اللعب الالكتروني بشكل متكرر	ك	١٣٨	٩٥	١,٤١	٠,٤٩٢	٦
		%	٥٩,٢	٤٠,٨			
١٨	هل يقوم الاصدقاء في المدرسة بمضايقتك	ك	١٤٠	٩٣	١,٤٠	٠,٤٩١	٧
		%	٦٠,١	٣٩,٩			
٧	هل يتم طلب اعطاء الزميل ما يملك من النقاط أو الجوائز التي تم الحصول عليها اثناء اللعب لزميل اخر عند هزيمته في اللعب الالكتروني	ك	١٤٣	٩٠	١,٣٩	٠,٤٨٨	٨
		%	٦١,٤	٣٨,٦			
١٢	هل توافق على اللعب الكترونيا مرة اخرى مع نفس الشخص الذي ضايقك في اللعب سابقا	ك	١٤٥	٨٨	١,٣٨	٠,٤٨٦	٩
		%	٦٢,٢	٣٧,٨			
٥	هل تتعرض الى التسلط والمعايبة والاحراج من زميلك اثناء اللعب الالكتروني بشكل متكرر	ك	١٤٨	٨٥	١,٣٦	٠,٤٨٢	١٠
		%	٦٣,٥	٣٦,٥			
٢	هل تحرص على اختيار الألعاب الالكترونية الخاصة بالبنات فقط	ك	١٥١	٨٢	١,٣٥	٠,٤٧٩	١١
		%	٦٤,٨	٣٥,٢			
٦	هل يتم اثناء اللعب الكترونيا تقصد (التسلط على) شخص معين من المجموعة والمزح معه لدرجة تصل الى مضايقته	ك	١٥٤	٧٩	١,٣٤	٠,٤٧٤	١٢
		%	٦٦,١	٣٣,٩			
١٥	هل تشعر بالمرض جسديًا عند تعرضك للمضايقة أو التهديد في اللعب الالكتروني	ك	١٦١	٧٢	١,٣١	٠,٤٦٣	١٣
		%	٦٩,١	٣٠,٩			
١٧	هل تتعرض للضرب في المدرسة	ك	١٧١	٦٢	١,٢٧	٠,٤٤٣	١٤

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة		المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	لا	نعم			
		%	٧٣,٤	٢٦,٦			
١٦	هل تعرضك للمضايقة أو التهديد اثناء اللعب الالكتروني، يؤدي الى عدم رغبتك الذهاب للمدرسة	ك	١٨٤	٤٩	١,٢١	٠,٤٠٨	١٥
		%	٧٩,٠	٢١,٠			
١٩	هل أصدقائك في المدرسة يأخذوا اغراضك بالإجبار دون رضاك	ك	١٨٥	٤٨	١,٢١	٠,٤٠٥	١٥م
		%	٧٩,٤	٢٠,٦			
١١	هل تعطي معلومات الفيزا لصاحبك كي يلعب معك	ك	٢٠٩	٢٤	١,١٠	٠,٣٠٥	١٦
		%	٨٩,٧	١٠,٣			

*المتوسط الحسابي من (٢,٠٠).

يتبين من جدول (٦) حرص الأطفال الأولاد والبنات من عينة الدراسة الحالية بأختيار الالعاب المناسبة لهم، حيث يفضل الأولاد باللعب المناسبة للأولاد وكذلك البنات يفضلون العاب البنات (Lawrence, ٢٠١٨). نجد أن نسبة (٥٤,٥٪) من الأطفال يعانون من تخريب الزملاء اثناء اللعب وهذا شكل من أشكال التنمر الالكتروني والذي يؤدي الى انسحابهم من اللعب (Vaillancourt, et al., ٢٠١٧)، حيث يعتبر التسلط والتخريب في اللعب من سمات المتنمرين ومن صفات التنمر، وأن نسبة (٤٨,١٪) من هؤلاء الأطفال يرغبون في الأستمرار في اللعب بالرغم من المضايقات التي يتعرضون لها، والاحراج أمام الاصحاب ومتابعة مواقع السخرية (٤٢,١٪)، وهذا مايدعو للخوف بخضوع الضحية والرغبة منها في الأستمرار في اللعب رغم ماتعانية من مشاعر غير مرغوبة ومضايقات لأحداث الضرر على المتنمر علية أو الضحية (Mishna, et al., ٢٠١٢). يؤكد الباحثون أنه نظرًا لأهمية اللعب عند الأطفال والخوف من عدم وجود أحد للعب معه، والاستبعاد من اللعب،

يشكل خطرا في نمو مفهوم التنمر بين الأطفال (Forsberg and Thornberg, ٢٠١٦; Shiakou, ٢٠١٩).

ايضا يوضح الجدول رقم (٦) يتعرض للأطفال للتنمر الالكتروني عن طريق أستخدام أوصاف غير مرغوبة منها (٤١,٦٪) والشتم بشكل متكرر من زملاء لهم أثناء اللعب الالكتروني (٤٠,٨٪)، كما يقوم بعض الأطفال بالتسلط على شخص معين اثناء اللعب الالكتروني ومعايبته واحراجه أمام الأخرين (٣٦,٥٪)، ويتم مضايقته بنسبة تصل الى (٣٣,٩٪) وهذا يتفق مع الدراسات (Sharp, et al., ٢٠٠). ويعتبر هذا من أساسيات مفهوم التنمر ويؤيد ذلك نظرية السلوك الإجتماعي (Espelage & Swearer, ٢٠٠٣; Pellegrini & Long, ٢٠٠٢) من ممارسة المتنمر التسلط والسلطة على الأطفال الأخرين، و يهدف المتنمر ايضا الحاق الضرر بالاخرين (Atherinel & Martin, ٢٠٠٨)، ويشعره بالنقص (الحجاج، ٢٠١٧)، ويعد تهديد خارجي للطفل (الصبيحين و القضاة، ٢٠١٣).

كما كشفت نتائج الدراسة الحالية عن ما نسبته (٣٧,٨٪) بموافقة الأطفال على اللعب مرة اخرى مع نفس الشخص الذي ضايقهم في اللعب، فالمتنمر يعتدي على الضحية أو المتنمر علية ليسيطر عليه مع تكرار هذا السلوك (Smith, Osborn & Samara, ٢٩٩٨) وهذا يدل على نقص في الوعي من الأطفال عن التنمر الالكتروني (المصطفى، ٢٠١٧)، وتبيت النية لدى المتنمر لإيذاء الأخرين (Burmastr, ٢٠٠٧).

كذلك وجدت الدراسة الحالية بأن المتنمر يقوم بأبتزاز الطفل الضحية ويطلب منه نقاطه المجمعة في اللعبة، ويقوم الضحية بأعطائها للمتنمر لمتابعة اللعب (٣٨,٦٪)، والتسلط في اللعب (٣٦,٥٪)، سهولة الدخول والاستمرار في اللعب في الالعاب الالكترونية، وبعد المتنمر والمتنمر عليه مكانيا، من الأمور التي تساعد بأستمرار تسلط وسيطرة المتنمر على الضحية في اللعب الالكتروني (Smith et al., ٢٠١٣). ايضا يقوم المتنمرون في اللعب الالكتروني بالاضافة الى التسلط، يقومون ايضا باستخدام كلمات جارحة للطرف اللأخر ما بين الشتم واللعن والسب وغيرها والوصف بصفات غير مرغوب بها بنسبة (٨٢,٠٪). في حين أن (٤٢) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (١٨٪) لا يستخدمون مثل هذه الكلمات، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة، وعلى ذلك يتضح أن غالبية عينة الدراسة تعرضوا للتنمر الالكتروني.

تشير الأبحاث الى أن الأطفال في الثامنة من العمر لديهم فهم أقل تباينًا للمصطلحات (أي أقل فهما لمعني التنمر) من الأطفال الأكبر سنًا، وبشكل أكثر تحديدًا، أقل فهما للسيناريوهات العدوانية وغير العدوانية، ولم يكونوا فهما يسمح لهم بالتمييز بوضوح بين الأشكال المختلفة للعدوان ومنها التنمر، فيما يتوقع الباحثون فيما إذا كانت معدلات الإيذاء المرتفعة المبلغ عنها لدى الأطفال الصغار ترجع في الواقع إلى فهم غير واضح للتنمر (Shiakou, et al., ٢٠١٩).

جدول رقم (٧): توزيع أفراد الدراسة وفق متغير هل استخدام الاطفال للألفاظ الغير مقبولة اثناء اللعب الالكتروني

هل يستخدم الاطفال اثناء اللعب الالكتروني لمضايقة من يلعبون معه كلمات مثل: (اللعن–او انت غبي–جبت العيد–.)	التكرار	النسبة
لا	٤٢	١٨,٠
نعم	١٩١	٨٢,٠
المجموع	**٢٣٣**	**٪١٠٠**

ايضا بحثت الدراسة الحالية في التعرف على ما هي مشاعر الأطفال عند حدوث التنمر الالكتروني؟

جدول رقم (٨) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير بماذا تشعر عند مضايقة مجموعة اللعب الالكتروني لك

بماذا تشعر عند مضايقة مجموعة اللعب الالكتروني لك	التكرار	النسبة
بالغضب	١٤١	٦٠,٥
بالحزن	٩	٣,٩
بالخوف	٣	١,٣
تشعر بالمرض	٣	١,٣
لم أتعرض للتنمر الالكتروني	٧٧	٣٣,٠
المجموع	**٢٣٣**	**٪١٠٠**

يتضح من الجدول السابق أن (١٤١) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٦٠,٥٪)، ممن يشعرون بالغضب عند مضايقة مجموعة اللعب الالكتروني لهم، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، كما أن (٩) منهم يمثلون ما نسبته (٣,٩٪) يشعرون بالحزن، في حين أن (٣) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (١,٣٪) ممن يشعرون بالخوف أو بالمرض عند مضايقة مجموعة اللعب الالكتروني لهم، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة. فالمتنمر عليه يشعر بالخوف والتوتر، وكره المدرسة، وتدني مستوى التحصيل العلمي؛ً كما يؤثر عليه اجتماعيا بالعزلة، وعدم حضور المناسبات االجتماعية (دليل الحماية والحد من التنمر برنامج الأمان الأسري الوطني،٢٠١١). وهذا ما أكدته دراسة المطيري (٢٠١٨) أنً أكثر المشكلات النفسية شيوعا، هي الحزن والقلق؛ وأقلها الرغبة في الانتقام. الشعور بالغضب والخوف" الذي يعبر عنه الأطفال على أنه مرتبط بالتنمر، هو شيء يمكن توقعه، لأنه يصاحب سلوك التنمر. وفقًا (Shiakou, ٢٠١٩)، فإن المتنمرين يخلقون مناخًا من الخوف والترهيب الذي

قد يحدث لا يؤثر فقط على الأطفال الذين هم أهداف مباشرة للتنمر ولكن أيضًا على الأطفال المراقبين (أي الضحايا الثانويين) المشاركين في اللعب. عليه ترى الباحثة بأهمية تشجيع الأطفال على التحدث، وعن طريق بناء علاقات ثقة بين الأطفال وبين مقدمي الرعاية للتمكن من أضعاف تأثير المتنمر ومكانته عند الطفل.

جدول رقم (٩) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير

كيف تتصرف عندما تتعرض للتنمر الالكتروني

كيف تتصرف عندما تتعرض للتنمر الالكتروني	التكرار	النسبة
اتكلم مع امي	٩٣	٣٩,٩
اتكلم مع ابي	١٦	٦,٩
اتكلم مع اخي الاكبر	١٢	٥,٢
اتكلم مع اختي	٩	٣,٩
اتكلم مع صاحبي	٨	٣,٤
اتكلم مع (خال- عم..	٢	٠,٩
ما اتكلم مع احد	٦٥	٢٧,٩
اخرى (حدد)	٢٨	١٢,٠
المجموع	**٢٣٣**	**٪١٠٠**

يتضح من الجدول السابق أن (٩٣) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٣٩,٩٪)، يتكلمون مع أمهاتهم عندما يتعرضون للتنمر،وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، مقارنة بنسبة متدنية (٦,٩٪) للتحدث مع الأب في نفس الموضوع، في حين أن (٢٧,٩٪) من عينة الدراسة لا يتحدثون مع أحد عند التعرض للتنمر، وهذا ناقوس خطر في عمر الأطفال المبكر للتعرض للعدوان من قبل أشخاص مجولي الهوية، وهو ما يترصده المتنمرين و يستمتع به في الفضاء السبراني بعدم معرفة الطرف الأخر بهوية المتنمر. قد يعود عدم تحدث

الأطفال و أخبار الأخرين بتعدي المتنمر عليهم من شعورهم بالخوف من المربين أو عدم الثقة و الأحساس بالأمن، ومن هنا تكم أهمية الدور الذي يلعبه المربين بالتحدث مع الأطفال عن التنمر وتوعيتهم بخطره، وكيفية التحدث مع الكبار والتبليغ عن المتنمر (Mishna & Alaggio, ٢٠٠٥). ايضا أن آثار التنمر عبر الإنترنت قد تكون أكبر من آثار التنمر التقليدي لأن الهجوم يمكن رؤيته من قبل جمهور أوسع، وكذلك يمكن المتنمر من الوصول إلى المتنمر عليه بشكل متكرر (Nixon, ٢٠١٤; Vaillancourt, ٢٠١٧). قامت الدراسة الحالية بالتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية للتنمر الالكتروني تُعزى لمتغير نوع الجنس، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٠): اختبار الفروق في التنمر الالكتروني باختلاف متغير الجنس

محور الدراسة	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التنمر الالكتروني	أنثى	٩٥	١,٣٣٥٢	١,٠٦٥٩٥	٢,٠٧٩-	٢٣١	٠,٠٣٩*
	ذكر	١٣٨	١,٤٠١٢	١,٢٩٥١٩			ذكر

* فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq$٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة من الأطفال الذكور وأفراد عينة الدراسة من الأطفال الإناث نحو التنمر الالكتروني لصالح أفراد عينة الدراسة من الأطفال الذكور. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع المصطفى (٢٠١٧) ودراسة كيسر وراسمنسكي (٢٠١٢)، حيث وجدا الباحثون بأن الذكور أكثر

تنمرا من الفتيات، كما أن ظاهرة التنمر موجودة بين الذكور هي كذلك موجودة بين الفتيات. ايضا وجد الباحثون في الدراسات التي تم نشرها عام ٢٠١٤ بأن الفتيات أكثر عرضة من الاولاد في التعرض للتمر الالكتروني، (Aboujaoude, Savage, Starcevic, & Salame, ٢٠١٥; Nixon, ٢٠١٤) بينما الأولاد أكثر تنمرا.

جدول رقم (١١) يوضح الأطفال الأكثر تعرضاً للتنمر من الفئات العمرية محل الدراسة

الأطفال الأكثر تعرضا للتنمر بأختلاف متغير العر						
العمر	لا		نعم		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
٥ سنوات	٧	١٦,٧	٢١	١١,٠	٢٨	١٢,٠
٦ سنوات	٢	٤,٨	١٤	٧,٦	١٦	٦,٩
٧ سنوات	٧	١٦,٧	١٧	٨,٩	٢٤	١٠,٣
٨ سنوات	٢٦	٦١,٩	١٣٩	٧٢,٨	١٦٥	٧٠,٨
المجموع	**٤٢**	**٪١٠٠**	**١٩١**	**٪١٠٠**	**٢٣٣**	**٪١٠٠**

أن أكثر الفئات العمرية التي تعرضت للتنمر كانت من فئة (٨) سنوات، حيث بلغ عددهم (١٣٩) طفل، بنسبة (٧٢,٨٪) من مجموع الأطفال الذين تعرضوا للتنمر، يليهم الأطفال في سن (٥) سنوات، وبلغ عددهم (٢١) طفل، بنسبة (١١٪)، وفي الترتيب الثالث جاء الأطفال في سن (٧) سنوات، وبلغ عددهم (١٧) طفل، بنسبة (٨,٩٪)، وفي المرتبة الرابعة الأخيرة جاء الأطفال في سن (٦) سنوات، وبلغ عددهم (١٤) ونسبة مؤية (٧,٦٪).وهذا يختلف مع ما جاء في الأبحاث بأن كا مازاد الأطفال في العمر زاد العدوان و التنمر عليهم.

خاتمة:

قد يكون التسلط عبر الإنترنت ضارًا بشكل خاص على الأطفال، لأن الأفراد الذين يمارسون التسلط عبر الإنترنت يمكنهم الوصول إلى ضحاياهم بسهولة أكبر (Kowalski, et al., ٢٠١٤) من حالة التنمر التقليدي، والذي يحدث معظم العدوان في المدرسة، بينما في حالة التنمر الالكتروني، يمكن ارتكاب العدوان في أي وقت من اليوم أو في أي يوم من أيام الأسبوع. نجد من نتائج الدراسة الحالية، تأثير التنمر الإكتروني تأثيرا سلبيا على الأطفال في سن مبكر جدا في الطفولة، حيث نجد بأن الأطفال المتنمر عليهم يشكلون (٧٠,٠%) من عينة البحث وهي نسبة عالية، ليس لديهم فهم واضح بمفهوم التنمر من حيث التسلط من قبل المتنمر النعت بصفات تضايق اللعب ومع ذلك يتقبلها في مقابل اللعب الكترونيا،تقبل الإحراج و الشعور بمشاعر فيها غضب وخوف، استمرارية اللعب مع المتنمر، اعطاء النقاط اللعب للمتنمر، هذه النتائج تلفت انتباه القائمون على رعاية الأطفال من الوالدين و اخوة و الأخوات والمعلمون و التربوين، ربما يشعر الأطفال بعدم الراحة للتحدث عن التنمر الالكتروني، ولكن علينا توعية الأطفال كتربوين بأهمية التوعية عن مفهوم التنمر وسمات المتنمرين، وكيفية عمل جلسات تربوية للأطفال في هذا السن المبكرة بالتحدث مع الكبار عن هذا التسلط من قبل المتنمرين وطلب المساعدة (Scott, et al., ٢٠١٦).

أهمية الدعم الاجتماعي من الأقران والأشقاء والآباء والبالغين في مجتمع الطفل قد تكون عاملاً وقائيًا هامًا ضد التنمر الالكتروني.

توصي الدراسة الحالية بتوعية الأطفال في سن مبكرة عن انواع التنمر و منها التنمر الالكتروني، من خلال برامج توعوية حديثة بأستخدام التقنية، وأن تركز البرامج بشكل أساسي على تطوير تلك الخصائص – المهارات عند الأطفال التي تعمل بشكل وقائي ضد التنمر والتي يمكن أن تحدث تغييرًا تدريجيًا في دفاع الطفل عن نفسه، والتي سيكون لها تأثير مستقبلي على نمو الذات والشعور بالآخرين. كذلك توصي الدراسة بأهمية التحدث مع الكبار للتعامل مع المتنمر. أيضا توصي الدراسة بعمل أبحاث نوعية في دراسة التنمر الأكتروني و سمات المتنمرين، و درسة تفصيلية عن لماذا يتم التنمر الأكتروني عند الأطفال الصغار على عينات بحثية كبيرة.

***

المراجع:

المصطفي، عبدالعزيز. (٢٠١٧). دوافع التنمر الالكتروني لدى اطفال المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية و النفسية، ١٨ (٣)، ٢٤٣-٢٦٠.

البنتان، مشعل الأسمر. (٢٠١٩). العوامل الاجتماعية المؤدية لسلوك التنمر لتلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل دراسة من منظور الممارسة العامة في الخدمة االجتماعية. مجلة كلية التربية لأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، ٤٢.

الحجاج، لبنى. (٢٠١٧). علاقة التنمر بتمثل القيم االجتماعية ويقظة الضمير والشعور بالنقص لدى الطلبة المتنمرين في المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة الطفيلة. رسالة المعلم، ٥٤(٢): ٦٢-٦٧.

بهنساوي، احمد فكري، ورمضان علي. (٢٠١٥). التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، ع ١٧.

عبيدات، ذوقان، وعبدالحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن (٢٠٠٧)، البحث العلمي: مفهومه. أدواته. أساليبه. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع. عمان

اللحياني، سبحه. (٢٠١٨). التنمر الالكتروني و أثره على طفل الروضة في السعودية. مجلة الفنون و الأداب و علوم الانسانيات و الاجتماع، ٢٢، ٣٠٧-٣٢٩.

الدسوقي، مجدي محمد. (٢٠١٦). مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين. هوانا للنشر والتوزيع: دار العلوم.

الصبحيين، علي موسى، والقضاة، دمحم فرحان. (٢٠١٣). سلوك التنمر عند أألطفال والمراهقين (مفهومه، أسبابه، عالجه. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض. ط١.

القحطاني، سالم سعيد؛ والعامري، أحمد سليمان؛ وآل مذهب، معدي محمد؛ العمر، بدران عبد الرحمن، (٢٠٠٤م). منهج البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض.

كيسر، باربارا وراسمنسكي، جودي. (٢٠١٢). سلوك التحدي لدى الأطفال الصغار والفهم والوقاية والاستجابة الفاعالة. الرياض: مكتب التربية لدول الخليج.

ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٢). مناهج البحث في التربية وعلم النَّفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-العساف، صالح بن حمد. (١٤٣٣). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان، الرياض.

الصياد، عبدالعاطي. (١٩٨٩). جداول تحديد حجم العينة في البحث السلوكي. القاهرة : رابطة التربية الحديثة.

المطيري، مرام حمسن عبدالكريم. (٢٠١٨). المشكلات المترتبة على سلوك التنمر لدى طالبات المرحلة الأبتدائية : دراسة وصفية مطبقة على عينة من الطالبات والمعلمات في المدارس الأبتدائية لمدينة الرياض. رسالة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V., & Salame, W. O. (٢٠١٥). Cyberbullying: Review of an old problem gone viral. Journal of Adolescent Health, ٥٧(١), ١٠–١٨. Doi: https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.jadohealth.٢٠١٥,٠٤,٠١١

Alavi, N., Reshetukha, T., Prost, E., Antoniak, K., Patel, C., Sajid, S., & Groll, D. (٢٠١٧). Bullying and suicidal behaviour in youth presenting to the emergency department. Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, ٢٦(٢), ٧٠-٧٧.

Apostolides, A. (٢٠١٧). Cyber bullying: Child and youth spirituality. Teologiese Studies, ١-٧

Atkinson, M. & Hornby, G. (٢٠٠٩). Mental Health Hand Book for Schools. London: Rout ledge Foelmer, UK.

Beran, T. & Li, Q. (٢٠٠٧). The Relationship between Cyberbullying and School Bullying. Journal of Student Wellbeing, ١(٢), ١٥-٣٣.

Brochado, S., Soares, S., & Fraga, S. (٢٠١٧). A scoping review on studies of cyberbullying prevalence among adolescents. Trauma, Violence, & Abuse, ١٨(٥), ٥٢٣–٥٣١. Doi: https://doi.org/١٠,١١٧٧/ ١٥٢٤٨٣٨٠١٦٦٤١٦٦٨

Burmaster, E. (٢٠٠٧). Bullying prevention policy guidelines, quality education for every child. Medison, Wisconsin, The: Wisconsin Department of Public instruction.

Burton, P. & Mutongwizo, T. (٢٠٠٩) Inescapable violence: Cyber bullying and electronic violence against young people in South Africa, Centre for Justice and Crime Prevention, CJCP Issue Paper No. ٨, pp. ١–١١, viewed ٣ May ٢٠١٧, from http:// www.cjcp.org.za/uploads/٢/٧/٨/٤/٢٧٨٤٥٤٦١/issue_paper_٨.pdf

California Department of Education. (n.d.). What is cyberbullying? Retrieved May ٢٩, ٢٠١٣, from http://www.cde.ca.gov/ls/ss/se/bullyfaq.asp.

Cerna, A., Machackova, H., & Dedkova, L. (٢٠١٦). Whom to trust: The role of medication and perceived harm in support seeking by cyberbullying victims. Children & Society, ٣٠(٤), ٢٦٥-٢٧٧.

Didden, R., Scholte, R. H. J., Korzilius, H., Moor, J. M. H., de Vermeulen, A., O'Reilly, M., & Lancioni, G. E. (٢٠٠٩). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. Developmental Neurorehabilitation, ١٢(٣), ١٤٦–١٥١.

Jeffrey, L.R., & Miller, D.M. (٢٠٠١). Middle School Bullying as a Context for the Development of Passive Observers to the Victimization of Others. Journal of Emotional Abuse, ٢(٢), ١٤٣-١٥٦.

Forsberg, C., & Thornberg, R. (٢٠١٦). The social ordering of belonging: Children's perspectives on bullying. International Journal of Educational Research, ٧٨, ١٣- ٢٣.

Kowalski, R. M., Limber, S. P., & McCord, A. (٢٠١٨). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. Aggression and Violent Behavior, ٤٥, ٢٠–٣٢.

Kowalski, R..M, Giumetti, G.W., Schroeder, A.N. & Lattanner, M.R. (٢١٠٤). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. Psychol Bull, ١٤٠(٤):١٠٧٣-١٣٧.

Kuznekoff, J. H., & Rose, L. M. (٢٠١٣). Communication in multiplayer gaming:

Examining player responses to gender cues. New Media & Society, ١٥, ٥٤١-٥٥٦

Laftman, S., Alm, S., Sandahl, J., Modin, B. (٢٠١٨). Future Orientation among Students Exposed to School Bullying and Cyberbullying Victimization. International Journal of Environmental Research and Public Health, ١٥(٦٠٥): ١-١٢.

Lawrence, S. (٢٠١٨). Preschool Children and iPads: Observations of Social Interactions During Digital Play. Early Education and Development, ٢٩ (٢), ٢٠٧-٢٢٨.

Livingstone, S., & Smith, K, P. (٢٠١٤). Annual Research Review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: the nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. Journal of Child Psychology and Psychiatry, ٥٥(٦), ٦٣٥–٦٥٤.

Marciano,L.; Schulz, P.; & Camerini, A. (٢٠٢٠). Cyberbullying Perpetration and Victimization in Youth: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. Journal of Computer-Mediated Communication, ١-١٩.

Marsh, J. (٢٠١٠). Young children's play in online virtual worlds. Journal of early childhood research, ٨(١), ٢٣-٣٩.

Merchant, G. (٢٠٠٩). Literacy in virtual worlds. Journal of Research in Reading, ٣٢(١): ٣٨–٥٦.

Miller, J., & Hufstedler, S. (٢٠٠٩). Cyberbullying knows no borders. Albury, Australia: Australian Teacher Education Association.

Mishna, F; Khoury-Kassabri, M; Gadalla, T & Daciuk J. (٢٠١٢). Risk factors for involvement in cyber bullying: victims, bullies and bully-victims. Children Youth Serv Rev, ٣٤(١):٦٣-٧٠.

Mishna, F.,& Alaggio, R. (٢٠٠٥). Weighing the risks: a child's decision to disclose peer victimization. Children Schools, ٢٧: ٢١٧-٢٢٦.

Nikken, P. & Schols, M. (٢٠١٥). How and Why Parents Guide the Media Use of Young Children. Journal of Child and Family Studies, ٢٤, ٣٤٢٣–٣٤٣٥.

Nixon, C. L. (٢٠١٤). Current perspectives: The impact of cyberbullying on adolescent health. Adolescent Health, Medicine and Therapeutics, ٥, ١٤٣–١٥٨. Doi: https://doi.org/١٠,٢١٤٧/AHMT.S٣٦٤٥٦

Robinson, E. (٢٠١٣). Parental involvement in preventing and responding to cyberbullying. Family Matters, ٩٢, ٦٨-٧٦.

Schofield Clark, L. (٢٠١١). Parental mediation theory for the digital age. Communication Theory, ٢١, ٣٢٣–٣٤٣.

Scott, E, Dale, J, Russell, R & Wolke, D. (٢٠١٦). Young people who are being bullied—do they want general practice support? BMC Fam Pract, ١٧:١-٩.

Shiakou, M.; Stella, H.; Chrysi, K. & Georgia, Y. (٢٠١٩). Understanding Bullying Through the Eyes of Children. INTERNATIONAL JOURNAL ON SCHOOL CLIMATE AND VIOLENCE PREVENTION, ٣, ١٥٧-١٧٠.

Smith, PK, del Barrio, C & Tokunaga, RS. (٢٠١٣.). Definitions of bullying and cyberbullying: how useful are the terms? In: Bauman S, Cross D, Walker J, editors. Principles of cyberbullying research: definition, methods, and measures. New York: Routledge; p. ٢٦-٤٠.

Smith., P, Smith, C, Osborn, r., & Samara., M. (٢٠٠٨).A content analysis of school anti-bullying policies: Progress and limitations. Educational psychology in Practices, ٢٤ (١): ١-١٢.

Vaillancourt, T., Faris, R, & Mishna, F., (٢٠١٧). Cyberbullying in Children and Youth: Implications for Health and Clinical Practice. The Canadian Journal of Psychiatry, ٦٢ (٦), ٣٦٨-٣٧٣.

Willard, N. (٢٠٠٤). An educator's guide to cyberbullying and cyberthreats, new.csriu.org/cyberbully/docs/cbcteducator.pdf

***

Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
President of the University

Deputy Chief Administrator
Prof. Abdullah bin Abdul Aziz Al-Tamim
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Abdullah Ibn Faleh Al-Sakran
Foundations of Education Department- College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing editor
Dr. Salem bin Ali Al-Yami
Dean of Scientific Research

Editor –in- Chief

Prof. Ahmed Ibn Abdulaziz Al-Roumi,
Department of Foundations of Education-College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Ahmed Ibn Muhammad Al-Nashwan
Department of Curricula and Teaching Methods- College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Badr Ibn Omar Al-Omar
Department of Educational Psychology - the College of Education - Kuwait University

Prof. Sawsan Bint Muhammad Zarah
Department of Educational Administration and Planning - Princess Nourah Bint Abdul Rahman University

Prof. Tariq Ibn Saleh Al-Rass
Department of Special Education-King Saud University

Prof. Abdul Mohsen Ibn Mohammad Al-Samih
Department of Educational Administration and Planning - College of Education - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Ali Ibn Rashid Al Nuaimi
Department of Education and Knowledge in Abu Dhabi - Curricula and Teaching Methods

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:

١. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.

٢. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.

٣. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.

٤. Promoting new trends of research in educational disciplines.

٥. 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:

١.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.

٢. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.

٣. Accurate documentation.

٤. Language accuracy.

٥. Previously published submissions are not accepted.

٦.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

١. 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.

٢. Submissions must not exceed ٣٥ pages (Size A٤).

٣. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, ١٦-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, ١٢-font size, with single line spacing.

٤. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.

٥. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed ٢٠٠ words in size or one page in length.

٦. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

١. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).

٢. Sources and references must be listed at the end.

٣. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.

٤- 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,١١٤٣٢, PO Box ٥٧٠١

Tel: ٢٥٨٢٠٥١, ٢٥٨٧٢٠٣ - Fax ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa