ردمد: ١٦٥٨-٨٩٨٣

المجلة السعودية للعلوم التربوية

دورية علمية محكمة

تصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
جامعة الملك سعود

العدد (١١) الرياض (ذي القعدة ١٤٤٤هـ/ يونيو ٢٠٢٣م)

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم – جامعة الملك سعود
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)
الرياض

ردمد: 8983 – 1658

رقم الإيداع: 1360-1443

المجلة السعودية للعلوم التربوية

دورية علمية محكمة

العدد (11) الرياض

ذي القعدة 1444هـ/يونيو 2023م

المجلة السعودية للعلوم التربوية

الهيئة الاستشارية

أ.د. علي بن سعد القرني

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ.د. فهد بن سليمان الشايع

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ.د. فوزية بنت محمد أبا الخيل

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن (السعودية)

أ.د. عبد السلام بن محمد الجوفي

جامعة صنعاء (اليمن)

د. صالح بن حمد العساف

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)

❁ ❁ ❁

رئيس التحرير

أ. د. مسفر بن سعود السلولي

جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

مدير التحرير

أ.د. صلاح الدين بن فرح بخيت

جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. عبدالمحسن بن محمد السميح

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)

أ.د. أحمد بن زيد المسعد

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ.د. ماهر بن محمد العرفج

جامعة الملك فيصل (السعودية)

أ.د.مها بنت محمد العجمي

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن(السعودية)

أ.د. نضال بن كمال الشريفين

جامعة اليرموك (الأردن)

د. راشد بن سيف المحرزي

جامعة السلطان قابوس (عُمان)

د. نادية بنت محمد المطيري

جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

سكرتير التحرير

د.بكيل أحمد الدروا ني

❁ ❁ ❁

© 1444هـ/ 2023م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

- جميع الحقوق محفوظة.

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخة دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير أو رئيس الجمعية.

- توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان الآتي:

المجلة السعودية للعلوم التربوية: ص.ب 2458، الرياض:11451، المملكة العربية السعودية

هاتف: 4677017 فاكس: 4674664

رابط النظام الإلكتروني للمجلة

https://sjes.org.sa

جميع الآراء في هذه المجلة تُعبِّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تُعبِّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو الجمعية

مجلة دورية محكّمة

تصدر في (مارس، يونيو، سبتمبر، ديسمبر)، وتصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية وتهتم بجميع موضوعات وقضايا التربية والتعليم والاسهام في تطوير الممارسات التربوية على أسس البحث العلمي الرصين، وتتطلع للارتقاء بمستوى البحوث والدراسات التربوية إلى مستويات متميزة وبما يتسق مع القيم الإسلامية ويحقق معايير الجودة العالمية للنشر العلمي.

❁ ❁ ❁

الرؤية – الرسالة – الأهداف

الرؤية:

التميّز والريادة محليًا وعربيًا ودوليًا في نشر البحوث التربوية الأصيلة والمبتكرة.

الرسالة:

نشر البحوث العلمية الرصينة في مجال التربية والتعليم والاسهام في تطوير الممارسات التربوية على أسس البحث العلمي ونقل التجارب في البيئة السعودية والعربية للعالم الخارجي.

الأهداف:

- **تأسيس فكر تربوي فاعل وأصيل يأخذ في الاعتبار المستجدات العلمية والمعرفية في إطار المعطيات الثقافية والعلمية.**
- **المساهمة في تطوير العلوم التربوية وتطبيقاتها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.**
- **نشر البحوث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالو اقع المحلي والعالمي.**
- **نشر البحوث التي تسهم في التطوير في مجالي التربية والتعليم.**
- **توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً وعالمياً.**
- **عرض تجارب عالمية متمثلة بما يصدر من كتب و أبحاث تتعلق بالتربية وعلم النفس.**

مجالات النشر:

تنشر المجلة جميع التخصصات التربوية والتعليمية التي تهتم بالقضايا التربوية والمشكلات التي تتعلق بالأنظمة التعليمية، والمدرسة، والمعلم، والطالب، والمنهج.

❁ ❁ ❁

حقائق وتواريخ

صدر أول عدد بعنوان "رسالة التربية وعلم النفس"	**شعبان 1410هـ/ مارس 1990م**
تغير اسم المجلة إلى "المجلة السعودية للعلوم التربوية"	**27- جمادى الأولى - 1439هـ/ 12- مارس- 2018م**

❁ ❁ ❁

تعليمات النشر

أهداف المجلة

- تأسيس فكر تربوي فاعل وأصيل يأخذ في الاعتبار المستجدات العلمية والمعرفية في إطار المعطيات الثقافية والعلمية.
- المساهمة في تطوير العلوم التربوية وتطبيقاتها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.
- نشر البحوث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.
- نشر البحوث التي تسهم في التطوير في مجالي التربية والتعليم.
- توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً وعالمياً.
- عرض تجارب عالمية متمثلة بما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالتربية وعلم النفس.

سياسة المجلة

- تلتزم المجلة في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي الذي يقوم عليه المجتمع السعودي، وكذلك معايير النشر العالمية والاخلاقية المعتبرة عالمياً.
- تنشر المجلة الأوراق العلمية الأصيلة التي تناقش قضايا وموضوعات التربية والتي لم يسبق نشرها، ولم تقدم لجهة أخرى.
- النشر في المجلة بالغتين العربية أو الإنجليزية مع ملخص في كلتا الحالتين لا يزيد عن (200) كلمة.
- لا تقبل المجلة استلام أي ورقة أو تحكيم تحمل أفكاراً تناهض الأمن الفكري والمجتمعي، أو تحمل أي نوع من أنواع التحامل، أو العدوانية، أو التطرف أو التشدق الأيديولوجي.
- يتم استقبال الأوراق العلمية للنشر على مدار العام وفي حالة وجود توقف سيتم وضع رد تلقائي يصلكم على البريد الإلكتروني.
- تستقبل المجلة مراجعات الكتب ذات الصلة بتوجه المجلة.
- حالياً المجلة لا تتقاضى أي أجر أو رسوم مالية مقابل عملية النشر العلمي وإجراءاته (النشر مجانًا لجميع الباحثين).
- تقبل المجلة الأوراق العلمية المستلة من الرسائل العلمية، على أن يتم النص على ذلك، كما يجب ألا تكون الورقة المستلة بنفس البيانات والإجراءات في الرسالة الأصل.
- تنشر الأوراق العلمية على الموقع الإلكتروني للمجلة في غضون فترة لا تزيد عن 100 يوم كمتوسط عمل منذ تسليمه للمجلة وإعطائه رقم قيد.
- جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة للمجلة، ولا يسمح بإعادة طبع أو نشر أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل والإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس هيئة التحرير.

شروط النشر في المجلة

- قراءة بنود التعهد التي يتضمنها نظام استقبال الورقة العلمية الالكتروني والموافقة عليها.
- أرفاق ملف البحث بصيغة الوورد (DOC) بدون أسم المؤلف أو بياناته، وهنا يجب على المؤلف عدم تضمين ما يكشف هويته في "ملف البحث"، حيث ان "ملف البحث" سيرسل كما هو للمحكمين.
- تعبئة جميع البيانات المتعلقة بالبحث والمعلومات الشخصية للباحث والباحثين المشاركين في الحقول الخاصة بذلك على نظام المجلة الالكتروني.
- وفقاً لسياسة المجلة، فإنه يتوجب على الباحثين ضبط أوراقهم العلمية وفقاً لشروط ومواصفات ملف البحث، واتباعها بدقة متناهية، حيث إن عدم الالتزام بها بأي وجه من الأوجه سيمثل عائقاً لنشر الورقة.

مواصفات الورقة العلمية

- ألا يتجاوز عدد كلمات الورقة العلمية 8000 كلمة في أي حال من الأحوال (شاملة المراجع والجداول والأشكال والملخصان العربي والإنجليزي والهوامش والرومنة).
- ألا تزيد عدد كلمات الملخص عن 200 كلمة. يوضح فيه عنوان الورقة العلمية وأهدافها ومنهجها ونتائجه والكلمات المفتاحية.
- يستخدم الخط Sakkal Majalla للعربي والإنجليزي بنط 14 مع تغميق العناوين الرئيسية.
- كتابة متن البحث على شكل عمودين ماعدا الصفحة الأولى والتي تتضمن عنوان الورقة والمخلصين (العربي والإنجليزي).
- هوامش الصفحة2.5 سم من جميع الجهات عدى الجهة اليمنى 3 سم؛ والمسافة بين العمودين 1 سم.
- تباعد الاسطر في المتن مفرد.
- مقاس بنط الخط في الجداول 10، وعنوان الجدول بنط 12.
- جميع الأرقام في البحث تكتب بالعربي كالآتي: 1,2,3,4.
- الالتزام بنظام APA الإصدار السابع في الكتابة والتوثيق.
- رومنة جميع المصادر العربية ودمجها ضمن قائمة المراجع الإنجليزية، وللتعرف على طريقة الرومنة الصحيحة يمكنك تتبع الرابط

https://www.youtube.com/watch?v=JXKSn18lpTs&ab_channel=DrRizwanAhmad%2CPh.D.

تعليمات النشر

آلية استقبال الورقة وتحكيمها

- يتطلب إرسال الورقة العلمية أن يكون المؤلف (الباحث) مسجل في نظام المجلة الكتروني، لذا يجب أن يكون للمؤلف حساب (اسم مستخدم وكلمة سر) على النظام.

يتبع آلية استقبال الورقة وتحكيمها

- بمجرد الانتهاء من إتمام رفع الطلب يستقبل رئيس هيئة التحرير الطلب، وبعد اطلاعه عليه يحول لهيئة التحرير للفحص الأولي.
- عند موافقة هيئة التحرير على صلاحية البحث مبدئيا يحال لمحكمين متخصصين في مجال الورقة العلمية.
- بعد عودة ردود المحكمين يطلع رئيس التحرير عليها، ويتخذ قرار بتحويلها للباحث وفقاً لرأي المحكمين إما بإجراء التعديلات أو الاعتذار للباحث.
- تعرض الورقة العلمية بعد إجراء التعديلات على رئيس التحرير مع ملف يتضمن جدول لبيان تنفيذ الملاحظات.
- يحول رئيس التحرير ملف الورقة العلمية للمدقق للحكم على مدى التزام المؤلف بتنفيذ الملاحظات.
- بعد أن يصل الرد من المدقق يعرض على هيئة التحرير وبناء عليه يخاطب الباحث بالقرار النهائي.
- ينبغي أن يطلع الباحث بعد الدخول على حسابه على سياسة المجلة وتعليمات وشروط النشر.
- من "طلب جديد" يمكن للمؤلف تقديم ورقته العلمية من خلال عدة خطوات متدرجة، حتى إتمام رفع الطلب.

مهام هيئة التحرير

- رسم السياسة العامة للمجلة والتأكد من متابعة تنفيذها.
- العمل على تطوير الدورية والارتقاء بمستواها.
- الإعلام والتعريف بالدورية واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.
- استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في الدورية.
- إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.
- إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.
- التنسيق مع الباحث عند حاجة البحث لبعض التعديلات.
- اتخاذ القرار بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.
- استقبال طلبات الاشتراك في الدورية.
- متابعة إجراءات النشر.
- مراجعة النسخة الأولى من كل إصدار للتأكد من سلامتها من الأخطاء.

❖❖❖❖

افتتاحية العدد

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد وآله وصحبه الطيبين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدّين. أمّا بعد:

نسعد أن نقدم للقراء والباحثين الكرام العدد الحادي عشر من (المجلة السعودية للعلوم التربوية)، لنضيف لميدان البحث العلمي عدداً من البحوث التي تسهم في الرفع من فهمنا للو اقع التربوي وتساعد في حل مشكلاته.

ويتضمّن هذا العدد مجموعة من الدراسات التربوية التي تناولت موضوعات عدّة؛ أوّلها: استخدام المعامل الافتراضية في التدريس ومعوقاتها من وجهة نظر معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية، وثانيها: متطلبات صناعة البحث العلمي التربوي وسبل تفعيلها من وجهة نظر الممارسين التربويين في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، فيما تناول البحث الثالث: العلاقة بين الإرشاد النفسي الإلكتروني ومستوى الذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، بينما تناول البحث الر ابع: مهارات التفكير المنظومي كمنبئ بكفاءة التمْثيل المعْرفيّ لدى الطَّلَبة ذوي المَوْهِبَة فِي المرحلة الثَّانوية بالأَحساء، وتناول البحث الخامس: أثر تدريس القواعد الإملائية باستخدام استر اتيجية خر ائط المفاهيم في زيادة التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز لدى الطلاب، وتناول البحث السادس: تخطيط المسار الوظيفي كمدخل لتحقيق التميز التنظيمي في جامعة أم القرى، فيما تناول البحث الأخير في العدد: اتجاهات طلاب الصف الثامن نحو الرياضيات وتأثيرها على تحصيلهم الرياضي وفقًا لنتائج TIMSS 2015 : دراسة مقارنة بين كوريا الجنوبية والمملكة العربية السعودية وسنغافورا والولايات المتحدة الأمريكية.

وهيئة تحرير المجلة تأمل في أن يجد القراء والباحثون والمهتمون من هذا العدد ما ينال رضاهم واستحسانهم ويضيف إلى معارفهم، آملين أن نتلقى ملاحظاتهم ومقترحاتهم الهادفة لتحسين مستوى المجلة وتطويرها بوصفها وعاء علمياً ومعرفياً يسهم في تطوير العلوم التربوية.

والله الهادي إلى سواء السبيل،،،

رئيس هيئة التحرير

أ.د. مسفر بن سعود السلولي

المحتويات

الموضوع	الصفحة
استخدام المعامل الافتراضية في التدريس ومعوقاتها من وجهة نظر معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية أ.دلال بنت إبراهيم البسام أ.د. سوزان بنت حسين حج عمر	1
متطلبات صناعة البحث العلمي التربوي وسبل تفعيلها من وجهة نظر الممارسين التربويين في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية أ.د. خالد بن صالح السبيعي	13
العلاقة بين الإرشاد النفسي الإلكتروني ومستوى الذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة أ.وفاء سلمان العتيبي	33
مَهَارَاتُ التَّفْكِيرِ المَنْظُومِيّ كَمُنَبِئٍ بِكَفَاءَةِ التَمْثِيلِ المعْرِفِيّ لَدَى الطَّلَبَةِ ذَوِي المَوْهِبَةِ فِي المَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ بِالأَحْسَاء أ.أحلام بنت عبد الرحمن النعيم د. خالد بن عوض البلاح	55
أثر تدريس القواعد الإملائية باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في زيادة التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز لدى الطلاب د. محمد بن سعد الشريف	77
تخطيط المسار الوظيفي كمدخل لتحقيق التميز التنظيمي في جامعة أم القرى أ.ضحى يوسف حامد شبلي د. وفاء عبدالعزيز محضر	97
The Relationship between Students' Attitudes Towards Mathematics and their Mathematical Achievement According to TIMSS 2015: A Comparative Study Among Saudi Arabia, South Korea, Singapore, and the United States of America *Ahmed M. Alreshidi Mohammed S. Alharbi Khaled A. Almatham Bakil A. Aldarawani)*	121

❁ ❁ ❁

استخدام المعامل الافتراضية في التدريس ومعوقاتها من وجهة نظر معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية

أ.دلال بنت إبراهيم البسام[1] أ.د. سوزان بنت حسين حج عمر[2]

(قدم للنشر 1444/03/17هـ -وقبل 15 /06 /1444هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على استخدام المعامل الافتراضية في التدريس ومعوقاتها من وجهة نظر معلّمات الفيزياء، ولتحقيق ذلك طُبّق المنهج الوصفي المسحي، وأُعد لذلك استبانة مكوّنة من (25) عبارة توزعت على محورين، وتم التأكد من صدقه وثباته. وقد وُزعت الاستبانة على معلّمات الفيزياء في مدارس الرياض الحكومية والأهلية لعام 1442هـ، وبلغ عددهن (400) معلّمة، وبلغ عدد العينة المستجيبة لأسئلة الاستبانة (159) معلّمة. وأظهرت النتائج أن متوسط استخدام المعلمات للمعامل الافتراضية في التدريس يساوي (4.04) وهي درجة استخدام عالية، وجاء اتفاق العينة على معوقات استخدام المعامل الافتراضية في التدريس بمتوسط حسابي يساوي (4.16) وهي درجة عوق عالية. وقدمت الدراسة عددًا من التوصيات بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها: كضرورة توفير عدد كافٍ من الأجهزة الحديثة الخاصة بتفعيل المعامل الافتراضية داخل قاعات منظمة، زيادة عدد البرامج التدريبية للمعلّمات على استخدام المعامل الافتراضية، تدريب المعلّمات والطالبات على الاستفادة من المعامل الافتراضية في التعليم عن بُعد، بالإضافة إلى اقتراح عدد من الدراسات المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: تدريس العلوم، التعليم الإلكتروني، المحاكاة، التعليم عن بُعد، التجارب الافتراضية.

Using Virtual Laboratories in Teaching and Its Obstacles from the Viewpoint of Secondary School Physics Teachers

Dalal I. AlBassam[1] *Suzan H. Omar[2]*

(Submitted 13-10-2022 and Accepted on 08-01-2023)

Abstract: The study aimed to identify the use of virtual laboratories in physics teaching and its obstacles from the point of view of physics teachers. A descriptive approach was applied. A questionnaire was prepared consisting of 25 items distributed on two dimensions. Validity and reliability were confirmed. The questionnaire was distributed to (400) physics teachers in Riyadh governmental and private schools during the year 1442. Only 159 teachers responded to the questionnaire. The results showed that the average use of the virtual laboratories in teaching was (4.04), which is a high degree of usage. The average agreement on obstacles of using virtual laboratories in teaching was (4.16), which is a high degree of disability. The research presented number of recommendations based on its findings: the need to provide a sufficient number of modern devices for activating virtual laboratories in organized halls, increasing the number of training programs for teachers on using virtual laboratories, training teachers and students to benefit from virtual laboratories in Distance education. A number of future studies have been proposed.

Keywords: Teaching science, E-learning, Simulation, Distance Teaching, Virtual Experiments.

(1) معلمة فيزياء بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم منطقة الرياض.

(2) أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم -كلية التربية- جامعة الملك سعود.

sozanomar@gmail.com

(1) *A teacher of physics at the secondary stage in the Department of Education in the Riyadh region.*

(2) *Professor of Curriculum and Methods of Teaching Science - College of Education - King Saud University.*

dalb2005@hotmail.com

مقدمة

يتسم العصر الحالي بالتقدم العلمي والتقني، والثورة المعرفية والمعلوماتية، وسرعة الاتصال في شتى مجالات الحياة التي منها مجال التعليم. وتسعى المملكة العربية السعودية للاستفادة من الثورة التقنية وتطبيق التحول الرقمي، بعد أن أصبح التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا ضرورة في العملية التعليمية، لذا أولت وزارة التعليم التُّعلم الإلكتروني اهتمامًا كبيرًا فبادرت إلى تفعيله والاستفادة منه من خلال المنصات التعليمية. وبهذا أصبح التُّعلم الإلكتروني بحاجة إلى وسائل وأدوات لتحقيق أهدافه، ومن بينها استخدام الواقع الافتراضي في العملية التعليمية وفي تدريس العلوم خاصة.

ويعد التعليم الإلكتروني من أهم التطبيقات التقنية في مجال التعليم، فهو يمثل النموذج الجديد المتناغم مع طبيعة العصر التقني والمستجدات المتسارعة فيه، والذي أدى إلى تحول كبير في المشهد التعليمي المعاصر على المستوى العالمي والمحلي. مما جعل هناك توقعات عالية بأنه سيكون الأسلوب الأمثل والأكثر استخدامًا للتعليم والتدريب. ويُعرّف التعليم الإلكتروني بأنه "عملية للتعليم والتعلُّم باستخدام الوسائط الإلكترونية ومنها الحاسوب وبرمجياته المتعددة والشبكات والإنترنت والمكتبات الإلكترونية وغيرها، تستخدم جميعها في عملية نقل وإيصال المعلومات بين المعلَّم والمتعلِّم والمعدة لأهداف تعليمية محددة وواضحة" (عبدالرؤوف، 2014، ص23). ويسعى التعليم الإلكتروني إلى تحقيق أهداف متعددة ومتنوعة، منها التركيز على الطالب كمحور رئيس في العملية التعليمية وتنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر للطالب، وحثه على البحث عن المعرفة، بالإضافة لما يوفره هذا النوع من التعلم من تحفيز وجاذبية (الشمراني، 2020). ويشير عبدالرؤوف (2014) إلى مزيد من الميزات للتعلم الإلكتروني مثل: توفير بيئة تعليمية تعلّمية، غنية، تفاعلية، ومتعددة المصادر، تخدم العملية التعليمية بكافة محاورها،

ويعد الواقع الافتراضي واحدًا من أدوات التعلم والتعليم الإلكتروني في مجالات مختلفة من أهمها العلوم، التي تعتمد كثيرًا على المعمل لإجراء التجارب العلمية في مختلف المواد الدراسية العلمية كالأحياء والكيمياء والفيزياء. مما يجعل من دمج المعمل بالتقنية اتجاهًا معاصرًا يساير الواقع، بل ويسهم في دراسته وبحثه وتطويره. واستخدام المعامل الافتراضية في تدريس العلوم من أهم الوسائل التعليمية الميسرة للتعلم في العصر الحديث (Ambusaidi et al., 2018)، وليس ذلك فقط بسبب جائحة كورونا التي فرضت أسلوب التعليم عن بُعد، بل ينطبق هذا على الظروف المعتادة، لما للمعمل من أهمية كبرى في تدريس العلوم، ودمجه بالتقنية يعزز من هذه الأهمية ويقدم الكثير من الميزات التي تجعل من البيئة التعليمية مشوقة وماتعة وآمنة في آن معا. فالمعامل الافتراضية أوجدت بيئات تعلُّم أكثر فاعلية وتشويقًا، فهي عبارة عن برامج حاسوبية تحاكي التجارب الواقعية التي يصل المتعلّم من خلالها إلى نتائج مفيدة ودقيقة (البلطان، 2011). ووفقاً لتوبالسون (Topalsan, 2020) فهي بيئة تعليمية تفاعلية قائمة على تقنية الكمبيوتر، حيث للمتعلمين دور نشط في العملية التعليمية، ولهذا يمكن استخدامها عوضًا عن البيئات المختبرية التقليدية لتزويد المتعلّمين بفرصٍ أكبر لإجراء التجارب العملية.

وتتجه كثير من البلدان حول العالم إلى توظيف المعامل الافتراضية في المنظومة التعليمية لما توفره من إمكانية الربط بين المعرفة والنظرة المجردة والتطبيق المادي المحسوس، وتجسيم المفاهيم. وبحسب بجيلي (2019) فإن المختبر الافتراضي الذي يعتبر محاكاة للمختبر الحقيقي، يتيح للطالب أن يجري تجاربًا عملية وكأنها حقيقية، والسماح له بتكرار التجارب. وتُعد المعامل الافتراضية من أهم الوسائل التي تدعم تدريس العلوم، وبالتحديد مقرر الفيزياء نظرًا لكثرة التجارب والأنشطة العملية التي تحتاج أدوات خاصة لاستقصاء

المفاهيم والحقائق، وبالنظر لعدم توافر الأدوات، أو خطورة استخدامها، أو تكلفتها، أو بسبب عدم كفاية معدات التجارب لكل طالب في المختبر، فإن المعامل الافتراضية تصبح حلًّا بديلًا للمعامل الحقيقية (Mircik & Saka, 2018). وعلى الرغم من التطور الهائل في التقنية توجد بعض المعوقات التي تحد من استخدام المعامل الافتراضية في تدريس العلوم، حيث أظهرت نتائج دراسة الجهني (2013) والغيث (2017) أن هناك صعوبات تحد من تفعيل المعامل الافتراضية؛ منها أن برامج المعامل الافتراضية تحتاج إلى فريق عمل متخصص من المبرمجين والمعلّمين ذوي الخبرة التقنية، بالإضافة لما تتطلبه المعامل الافتراضية من تقنيات ذات مواصفات خاصة، وندرة المعامل الافتراضية التي تعتمد اللُّغة العربية.

المعامل الافتراضية Virtual lab

تعددت المحاولات لتوضيح مفهوم المعامل الافتراضية، ومن ذلك ما أشار إليه وودفيلد وآخرون بأنها "بيئة منفتحة يتم من خلالها محاكاة مختبر العلوم الحقيقي والقيام بربط الجانب النظري بالجانب العملي، ويتم من خلاله تدريس مهارات التفكير، ويكون لدى الطلاب مطلق الحرية في اتخاذ القرارات بأنفسهم، دون أن يترتب على هذا القرار أي آثار سلبية" نقلًا عن الشمراني (2020، ص219). ويُعرّفها الغيث (2017، ص42) بأنها "بيئة تعلُّم إلكترونية تخيلية مستخدمة أجهزة حاسب آلي أو شبكة إنترنت، تمكّن المعلّم والمتعلّم من تصميم وتنفيذ التجارب والمشروعات، من خلال دمج المكونات، وبناء الأجهزة، وملاحظة وتحليل النتائج، وتدوين الاستنتاجات.

أهداف توظيف المعامل الافتراضية في تدريس العلوم:

تتعدد وتتنوع أهداف توظيف المعامل الافتراضية في تدريس العلوم ومن أهم تلك الأهداف ما ذكره المطيري (2017) والبلطان (2011):

بالنسبة للمعلّم:

1) التدريب على كيفية توظيف التعليم الإلكتروني في عملية التعلُّم.
2) التدريب على العديد من البرمجيات التعليمية وكيفية توظيفها.
3) التدريب على أسلوب حلّ المشكلات.
4) التدريب على كيفية تبسيط العلوم وتقديمها بطريقة مثيرة ومشوّقة.

بالنسبة للطالب:

1) الارتقاء بالطلاب ومساعدتهم على التعامل مع البرمجيات التعليمية.
2) إبعاد الملل الذي يورثه النمط الواحد من التعليم.
3) جعل عملية التعلُّم متعة للطالب.
4) مساعدة الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين على تنمية قدراتهم العقلية.

وتقدم المعامل الافتراضية العديد من المزايا التي لا تتوافر في معامل العلوم الحقيقية التي تُسهم في تعميق فهم المادة العلمية ومنها ما ذكره الشمراني (2020) والمطيري (2017):

1) أنها تستطيع خدمة عدد كبير من الطلاب بدون التقييد بعدد محدد لأداء التجربة بالوقت نفسه.
2) إمكانية تكرار التجربة لمرات متعددة مما يساعد الطلاب ذوي التحصيل الضعيف على إتقان التجربة وفهمها.
3) إمكانية إجراء التجارب المعملية التي يصعب تنفيذها في المعامل الحقيقية بسبب خطورتها على المتعلّم مثل التجارب النووية أو الكيميائية أو غيرها.
4) تقديم مواقف تعليمية بالنسبة للمتعلّم وذلك بشكل يثير تفكيره ويستخدم إمكانات الحاسب المتقدمة والتي لا تتمتع بها الوسائط الأخرى.
5) إمكانية العرض المرئي للبيانات التي لا يمكن عرضها من خلال التجارب الحقيقية مع الاستعانة بالصوت، والصور، والرسوم الثابتة، والمتحركة.
6) توفير الوقت والجهد، فالمعلّم ليس بحاجة إلى تجهيز الأدوات لانخراطه في التجربة مباشرة.

ونظرًا للمميزات والفوائد المتعددة للمعامل الافتراضية، تناولت العديد من الدراسات أهمية المعامل الافتراضية

في تدريس العلوم وخاصة في تدريس الفيزياء، ومنها دراسة اللحيدان (2019) التي أكدت أثر استخدام المختبر الافتراضي على تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتنمية الاتجاه نحو معمل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية. كما أوضحت دراسة هزاع (2020) ودراسة حجازي (2011) فاعلية استخدام المعامل الافتراضية في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مقرر الفيزياء والكيمياء. وأشارت دراسة ميرسيك وساكا (Mircik & Saka, 2018) أن المعامل الافتراضية تُعد أهم الوسائل التي تدعم تدريس العلوم، وبالتحديد مقرر الفيزياء وذلك لكثرة التجارب والأنشطة العملية التي تحتاج أدوات خاصة لاستقصاء المفاهيم والحقائق

مكونات المعامل الافتراضية

ولكي تحقق المعامل الافتراضية الأهداف التي وضعت لأجلها لا بد من توافر الإمكانات التي تساعد في نجاح مثل هذا النوع من التعلُّم، ومعظم هذه الإمكانات مرتبطة بالحاسب الآلي. وأشارت الحازمي (2010) إلى المكونات الرئيسية للمعامل الافتراضية لتشمل ما يلي:

- الأجهزة والمعدات المختبرية
- أجهزة حاسوبية حديثة مطورة لتنفيذ المحاكاة بدقة ووضوح.
- شبكة إنترنت عالية السرعة
- برامج خاصة بالمختبر الافتراضي تتعلق بأداء التجارب ومن الضروري تصميمها بشكل مشوق وجذاب.
- برامج المشاركة وإدارة المعامل.
- تتطلب المعامل الافتراضية توفير مادة علمية وعملية سواء رسومات توضيحية أو خرائط أو تعليمات لكيفية تشغيل البرامج،
- برامج محاكاة للمعامل الحقيقية، مثل (Crocodile Clips) التي تنتجها شركة بريطانية عالمية في مجال البرمجيات التعليمية.

معوقات المعامل الافتراضية:

تناولت العديد من الدراسات المعوقات الخاصة بالمعامل الافتراضية، ومنها دراسة الطويرقي (2019) والجهني (2013)، ويمكن إجمال تلك المعوقات في الآتي:

- وجود نقص في عدد أجهزة الحاسب الآلي في المختبر.
- ضعف الإعداد المهاري للمعلّمين.
- عدم توافر نسخ متعددة من البرمجيات في المدارس.
- تركيز كتب الأنشطة العملية على أداء التجارب في المعامل الحقيقية.
- قلة البرامج التدريبية في كيفية استخدام المعامل الافتراضية.

ويضيف الغيث (2017) على ما سبق من المعوقات قلة توافر أدوات الصيانة للمعامل الافتراضية، وضعف شبكة الإنترنت في المدرسة الأمر الذي يحد من الاستخدام، وأيضًا عدم إدراك المعلّمين لأهمية المعامل الافتراضية.

مشكلة الدراسة

أشارت العديد من التجارب العالمية للجامعات ومراكز البحوث العلمية إلى أهمية المعامل الافتراضية في تحسين تعلُّم العلوم. كما استقصت الكثير من الدراسات والبحوث فاعلية تطبيق المعامل الافتراضية في تدريس العلوم كدراسة هزاع (2020) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية المعامل الافتراضية في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مقرر الفيزياء بمحافظة جدة، حيث أوصت فيها بضرورة إنشاء مواقع للمعامل الافتراضية باللُّغة العربية ليستفيد منها المعلّمون والطلاب. وتؤكد دراسة بجيلي (2019) أن المعامل الافتراضية تخدم الميدان التعليمي بكفاءة عالية وبكل يسر وسهولة، وأن تقنية المعامل الافتراضية تُعد بديلًا جيدًا في حال عدم توافر الأدوات والأجهزة التعليمية. وهدفت دراسة المطيري (2017) إلى الكشف عن توافر المعامل الافتراضية في التعليم العام، حيث

أكدت النتائج على توافر المعامل الافتراضية في مدارس التعليم العام، وأن تفعيلها جاء بمستوى فاعلية عالٍ بمنطقة القصيم، ويدل ذلك على الاتجاه نحو استخدام المعامل الافتراضية.

وأشار عدد من الدراسات إلى بعض المعوقات في استخدام المعامل الافتراضية (الجهني، 2013؛ الشمراني، 2020؛ المطيري، 2017) التي كان من أبرزها قلة المعامل الافتراضية التي تعتمد التعامل باللُّغة العربية، وعدم وجود معلّمين مدربين لاستخدام المعامل الافتراضية، كذلك زيادة نصاب المعلّم والأعباء الإدارية عليه. فاليوم أصبح دمج التقنية باستخدام المعامل الافتراضية في تدريس العلوم ضرورة ملحة خصوصًا في المرحلة الثانوية التي تعد تمهيدًا للمرحلة الجامعية، ويلزم أن يكون الطلاب قد اكتسبوا فيها مهارات وخبرات علمية وعملية ولاسيما في مجال التقنية. وأشار ستورات وفنسينت (Stewart & Vincent, 2013) إلى أن دمج المعامل الافتراضية مع المختبرات الحقيقية يساعد على تحفيز تعلم الطلاب من خلال توظيف التقنية.

وفي ضوء ما سبق، ومن خلال ما أشارت إليه الدراسات السابقة، تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة التعرف على درجة استخدام المعامل الافتراضية في التدريس ومعوقاتها من وجهة نظر معلّمات الفيزياء.

أهداف الدراسة

1) التعرف على درجة استخدام المعامل الافتراضية في تدريس الفيزياء للمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلّمات الفيزياء.
2) التعرف على معوقات استخدام المعامل الافتراضية في تدريس الفيزياء للمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلّمات الفيزياء.

أسئلة الدراسة

في ضوء ما سبق، تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1) ما درجة استخدام المعامل الافتراضية في التدريس من وجهة نظر معلّمات الفيزياء؟
2) ما معوقات استخدام المعامل الافتراضية في التدريس من وجهة نظر معلّمات الفيزياء؟

أهمية الدراسة

أولًا: الأهمية النظرية

- تعزيز استخدام التقنية في تدريس العلوم وخصوصًا الفيزياء من خلال استخدام المعامل الافتراضية.
- إثراء البحوث في هذا المجال المرتبط بالمعامل الافتراضية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

- الكشف عن واقع استخدام المعامل الافتراضية في تدريس الفيزياء قد يساعد المسؤولين في وزارة التعليم على وضع خطة لتشجيع المعلّمات والمعلّمين على استخدام المعامل الافتراضية.
- الوقوف على المعوقات والصعوبات التي تواجه المعلّمات في استخدام المعامل الافتراضية يسهم في وضع خطة علاجية لتفعيلها.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: التعرف على توافر المعامل الافتراضية في المدارس ودرجة استخدامها ومعوقاتها في التدريس من وجهة نظر معلّمات الفيزياء.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام 1442هـ.

الحدود المكانية: مدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة

المعامل الافتراضية: تعرَّف إجرائيًا: بأنها برامج محاكاة تفاعلية رقمية، تحاكي التجارب الواقعية، تعتمد على الحاسوب وتحتوي على أدوات وأجهزة ووسائل تعليمية، تستطيع المعلّمة استخدامها في تدريس تجارب الفيزياء بالمرحلة الثانوية، وذلك لتطبيق المهارات المعملية المتضمَّنة في كتب الفيزياء.

التدريس: تم تعرَّيفه **إجرائيًا** بأنه عملية تفاعلية بين المعلّم والتلاميذ والمحتوى التعليمي والبيئة، وهي عملية مخططة ومقصودة بالاستعانة بأدوات، مثل المعامل

الافتراضية واستراتيجيات، وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المحددة من قبل المعلّمات.

المعوّقات: تم تعرّيفها **إجرائيًا**: بأنها التحديات والصعوبات التي تقف أمام معلِّمات الفيزياء في الاستفادة من تقنية المعامل الافتراضية في التدريس.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن أسئلة الدراسة، بوصفه أنسب المناهج الدراسية لموضوع البحث وأهدافه، فهو يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، من خلال جمع المعلومات والبيانات للتعرف عليها، والتعرف على جوانب القوة والضعف فيها (عباس وآخرون، 2019).

مجتمع وعينة الدراسة

تكوّن المجتمع الأصلي من جميع معلّمات الفيزياء في المرحلة الثانوية بمدارس مدينة الرياض الحكومية والأهلية والبالغ عددهن (400) معلّمة خلال الفصل الدراسي الثاني لعام 1442هـ (وزارة التعليم، 1442هـ). وتمثلت عينة الدراسة في مجتمعها الأصلي، حيث تم توزيع الاستبانة إلكترونيًا على جميع معلمات الفيزياء، وبلغ عدد الاستجابات المستردة (159) معلّمة ما يمثل تقريبًا (40%) من مجتمع الدراسة الأصلي. وقد فسرت الباحثة ضعف استجابات المعلمات بضيق الوقت، حيث تم تقديم الاختبارات النهائية ثلاثة أسابيع، الأمر الذي تزامن مع تطبيق الاستبانة، ونظرا للحاجة للانتهاء من جمع البيانات وتحليلها لإنجاز الدراسة تم الاكتفاء بهذه النسبة من الاستجابات.

وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات في مجال المعامل الافتراضية)، وتوضح الجداول (1-3) توزيع أفراد العينة تبعًا للمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة وعدد الدورات في مجال المعامل الافتراضية على التوالي.

جدول 1

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا للمؤهل العلمي

م	المؤهل العلمي	التكرارات	%
1	بكالوريوس تربوي	132	%83
2	بكالوريوس غير تربوي	15	%9.4
3	ماجستير	12	%7.6
	المجموع	159	%100

يتضح من جدول (1) التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة تبعًا إلى المؤهل العلمي (بكالوريوس تربوي وغير تربوي وماجستير)، حيث تمثلت أعلى نسبة من العينة من حملة البكالوريوس التربوي بنسبة (83%)، وأقل نسبة مئوية كانت لحملة الماجستير بنسبة (7.6%).

جدول2

توزيع أفراد العينة تبعًا للخبرة

م	الخبرة	التكرارات	%
1	من سنه إلى خمس سنوات	17	%10.7
2	من خمس سنوات إلى عشر سنوات	50	%31.4
3	أكثر من عشر سنوات	92	%57.9
	المجموع	**159**	**%100**

يوضح جدول (2) التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة تبعًا لخبرة المعلمات في التدريس، حيث جاءت أعلى نسبة مئوية في الخبرة لأكثر من (10) سنوات وبلغت (57.9%) وأقل نسبة مئوية في الخبرة من سنة إلى خمس سنوات حيث جاءت بنسبة (10.7%).

جدول 3

توزيع أفراد العينة تبعًا لعدد الدورات في المعامل الافتراضية

عدد الدورات التدريبية في المعامل الافتراضية	التكرارات	%
لا يوجد دورات	43	%27
من دورة إلى ثلاث دورات	107	%67.3
أكثر من3 دورات	9	%5.7
المجموع	**159**	**%100**

يوضح جدول (3) التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة تبعاً لعدد الدورات التدريبية للمعلّمات في مجال المعامل الافتراضية، حيث جاءت أعلى نسبة مئوية للمعلّمات الحاصلات على دورة إلى ثلاث دورات في المعامل الافتراضية بنسبة بلغت (67.3%) وأقل نسبة مئوية لأكثر من ثلاث دورات جاءت بنسبة (5.7%).

أداة الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم إعداد استبانة للتعرف على استخدام المعامل الافتراضية في التدريس ومعوقاتها من وجهه نظر معلّمات الفيزياء. وتكون الاستبانة في صورته الأولية من جزأين، تضمن الجزء الأول معلومات أساسية كالمؤهل، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في المعامل الافتراضية. واشتمل الجزء الثاني على (25) عبارة صنفت في محورين: استخدام المعامل الافتراضية في التدريس (16) عبارة، ومعوقات استخدام المعامل الافتراضية في التدريس (9) عبارات.

صدق أداة الدراسة

وتم التحقق من صدق الأداة وأنها تقيس ما أعدت من أجله، حيث تم عرضها على المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس لإبداء آرائهم حول الاستبانة من حيث انتماء العبارات للمحور، وسلامة ووضوح العبارات، ومدى أهميتها، وإضافة أي تعديلات تخدم الدراسة. وبناءً على آراء المحكِّمين تم حذف وإضافة بعض عبارات لمحاور الاستبانة، كما تم تعديل صياغة بعض العبارات. واشتمل الاستبانة في صورته النهائية على (25) عبارة، حيث تألف المحور الأول من (14) عبارة، والمحور الثاني من (11) عبارة.

الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة:

للتحقق من صدق بناء الاستبانة تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية لها بتطبيقه على عينة مكونة من (30) معلّمة من معلّمات الفيزياء (جدول 4)، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبيان (جدول 5).

جدول 4

معامل ارتباط بيرسون

المحور: الأول استخدام المعامل الافتراضية في التدريس		المحور الثاني: معوقات استخدام المعامل الافتراضية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0,673**	15	0,665**
2	0,682**	16	0,675**
3	0,544**	17	0,669**
4	0,684**	18	0,716**
5	0,703**	19	0,651**
6	0,689**	20	0,703**
7	0,744**	21	0,724**
8	0,683**	22	0,669**
9	0,673**	23	0,648**
10	0,734**	24	0,663**
11	0,671**	25	0,675**
12	0,662**		
13	0,743**		
14	0,673**		

** معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.01

ويتضح من جدول (4) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.544- 0.744) لعبارات المحور الأول، وما بين (0.648- 0.724) للمحور الثاني، واتضح أن جميع العبارات ترتبط بالدرجة الكلية للاستبيان ارتباطًا ذا دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا يشير لأن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي (حسن، 2011).

جدول5

معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للأداة

محاور الاستبيان	معامل الارتباط
استخدام المعامل الافتراضية في التدريس	0,683**
معوقات استخدام المعامل الافتراضية في التدريس	0.678**

** دالة احصائيًا عند 0.01

يتضح من جدول (5) أن معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبيان تراوحت بين (0.683- 0.678) وأن القيم مرتفعة ولها دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على توافر درجة عالية من الاتساق الداخلي للأداة (حسن، 2011).

ثبات أداة الدراسة

تم حساب معامل ألفا كرونباخ، وبلغت قيمته (0.973) وبنسبة (97.3%) وهذا يدل على ثبات الاستبانة وبذلك تكون الأداة صالحة للتطبيق.

طريقة تصحيح الاستبانة

تم اختيار مقياس ليكرت الخماسي موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة، ويقابلها الدرجات (5, 4, 3, 2, 1) على الترتيب، بعدها تم تحديد درجة الموافقة بحساب المتوسط الحسابي لكل عبارة على النحو التالي:

المدى= (أكبر درجة للموافقة (5) – أصغر درجة (1) = (4)

طول الفئة= (المدى/ عدد الفئات)= 5/4= (0.8)

وبذلك يكون حساب العبارات كالتالي:

العبارات ذات المتوسط الحسابي (من1 إلى أقل من 1.8) تقابل الإجابة غير موافق بشدة وتشير إلى مستوى منخفض جدًا، (من 1.8 إلى أقل من 2.6) تقابل الإجابة غير موافق وتشير إلى مستوى منخفض، (من 2.6إلى أقل من 3.4) تقابل الإجابة غير متأكد وتشير إلى مستوى متوسط، (من 3.4 إلى أقل من 4.2) تقابل الإجابة موافق وتشير إلى مستوى عالٍ، (من 4.2 إلى 5) تقابله الإجابة موافق بشدة وتشير إلى مستوى عالٍ جدًا.

الإجابة عن سؤال الدراسة الأول ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نص على: **ما درجة استخدام المعامل الافتراضية في التدريس من وجهة نظر معلّمات الفيزياء؟** تم تحليل استجابات أفراد العينة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية كما هو موضح في جدول (6).

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الأول (استخدام المعامل الافتراضية في التدريس)

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الاستخدام
10	أستخدم المعامل الافتراضية لتقديم التغذية الراجعة للطالبات	4,52	0,50	1	عالٍ جدًا
4	لدي القدرة على استخدام برامج المحاكاة الافتراضية لتجارب الفيزياء	4,44	0,60	2	عالٍ جدًا
14	أستطيع التعامل مع المشكلات البسيطة التي تطرأ نتيجة الاستخدام الخاطئ من قبل الطالبات	4,40	0,79	3	عالٍ جدًا
7	لدي القدرة على استخدام المعامل الافتراضية لإكساب الطالبات المفاهيم الفزيائية بسهولة	4,30	0,84	4	عالٍ جدًا
6	لدي القدرة على توظيف تقنيات الواقع الافتراضي في تدريس الفيزياء مثل Crocodile Physics	4,25	1,09	5	عالٍ جدًا
12	أستخدم المعامل الافتراضية لإجراء التجارب الخطرة	4,25	0,78	5	عالٍ جدًا
11	أستخدم المعامل الافتراضية عند عدم توافر أدوات التجربة العملية	4,18	0,73	6	عالٍ
9	أستخدم المعامل الافتراضية لتقييم الطالبات	4,16	0.73	7	عالٍ
3	لدي القدرة على استخدام الحاسب الآلي	4,08	1,06	8	عالٍ
8	أستخدم المعامل الافتراضية لتوفير الوقت والجهد	3,89	1.10	9	عالٍ
2	أدرب طالباتي على استخدام المعامل الافتراضية	3,79	1,13	10	عالٍ
1	لدي معرفة مسبقة بتقنية المعامل الافتراضية وتطبيقاتها	3,77	1,49	11	عالٍ
5	لدي القدرة على التعامل مع شبكة الإنترنت وتطبيقاتها المختلفة	3,53	1,42	12	عالٍ
13	أستخدم المعامل الافتراضية في التعليم عن بعد	3,21	1,50	13	متوسط
المجموع الكلي للمحور الثاني		**4,04**	**0,98**	**عالٍ**	

يتضح من جدول (6) أن درجة استخدام المعامل الافتراضية في التدريس من وجهة نظر معلّمات الفيزياء بلغت درجة عالية، حيث تراوح المتوسط الحسابي الكلي للمحور (4.04) وانحراف معياري تراوح بين (0.50-1.50). وقد جاءت ست عبارات من أصل (14) عبارة بدرجة استخدام عالٍ جدًا. وسبعة عبارات بدرجة استخدام عالية وعبارة واحدة فقط وهي: أستخدم

المعامل الافتراضية في التعليم عن بعد بدرجة استخدام متوسطة.

ويتضح من النتائج أن معظم المعلّمات لديهن القدرة على استخدام أجهزة الحاسب الآلي وبرامج المحاكاة ودمجها في التدريس، حيث يظهر من خصائص العينة أن معظم المعلّمات لديهن خبرة في التدريس أكثر من (10) سنوات فمن خلال خبرتهن نجد أن الأغلبية تفضل استخدام المعامل الافتراضية لتقديم التغذية الراجعة للطالبات، وكذلك لإكساب الطالبات المفاهيم الفيزيائية بسهولة، وأيضًا بإمكان المعلّمات التعامل مع المشاكل التي تطرأ من الاستخدام الخاطئ من قبل الطالبات.

من ناحية أخرى، نجد أن المعامل الافتراضية لم تُفعّل في التعليم عن بعد بدرجة عالية، حيث جاءت العبارة أستخدم المعامل الافتراضية في التعليم عن بعد في الدرجة الأخيرة بمستوى استخدام متوسط، بمتوسط حسابي (3.21)، الأمر الذي قد يشير لقلة توظيف معلمات الفيزياء عينة الدراسة للمعامل الافتراضية عندما أصبح التعليم عن بُعد بسبب جائحة كورونا. وقد يعود ذلك لعدم توافر برامج المعامل الافتراضية لدى الطالبات في أجهزتهن الخاصة على الرغم من أن وزارة التعليم وضعت برامج مجانية للمعامل الافتراضية في المنصات وموقع الوزارة. وقد يعود ذلك أيضًا إلى عدم تدريب الطالبات على استخدام المعامل الافتراضية عن بُعد، مع أن هذه التقنية هي الداعمة لتعلُّم الفيزياء عن بُعد بدلًا من التركيز على الجانب النظري فقط.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة (سبحي، 2016؛ المطيري، 2017؛ بجيلي، 2019) حيث ظهرت درجة استخدام المعامل الافتراضية بين عالٍ إلى متوسط في تدريس العلوم في كل من مدينة أبها والقصيم وجدة، إذ وجد أن لمعلّمي العلوم وعيًا بأهمية استخدام المعامل الافتراضية في التدريس وإن كان هناك تفاوت في الاستخدام يعود لأسباب سيتم مناقشتها في المحور الثالث.

الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نص على: **ما معوقات استخدام المعامل الافتراضية في التدريس من وجهة نظر معلّمات الفيزياء؟** تم تحليل استجابات أفراد العينة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتوصل إلى إجابة السؤال الثالث كما هو موضح في جدول (7).

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثاني (معوقات استخدام المعامل الافتراضية في التدريس)

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى المعوقات
22	قلة البرامج التدريبية على المعامل الافتراضية يحد من استخدامها	4,44	0,79	1	عالٍ جدًا
19	كثرة التجارب في المقرر وطول المحتوى العلمي يقلل من استخدام المعامل الافتراضية	4,40	0,60	2	عالٍ جدًا
24	عدم توافر انترنت عالي السرعة يحد من استخدام المعامل الافتراضية	4,30	0,84	3	عالٍ جدًا
20	كثرة عدد الطالبات في الفصل يحد من استخدام المعامل الافتراضية	4,25	1,09	4	عالٍ جدًا
23	عدم وعي إدارة المدرسة والعاملين فيها بأهمية المعامل الافتراضية يحد من استخدامها	4,23	1,09	5	عالٍ جدًا
21	زيادة الأنصبة التدريسية يحد من استخدام المعامل الافتراضية	4,18	0,73	6	عالٍ
25	عدم توافر الأجهزة الحديثة يحد من استخدام المعامل الافتراضية	4,16	0,73	7	عالٍ
15	قلة برامج المعامل الافتراضية التي تعتمد التعامل باللُّغة العربية	4,03	1,03	8	عالٍ
16	المهارات العلمية عبر المعمل الحقيقي يصعب اكتسابها عبر المعامل الافتراضية	4,02	1,07	9	عالٍ
17	الأنشطة العلمية في مقررات الفيزياء لا تتناسب مع المعامل الافتراضية	3,96	0,77	10	عالٍ
18	المعامل الافتراضية لا تحقق جميع مجالات الأهداف التعليمية	3,79	1,50	11	عالٍ
المجموع الكلي للمحور الثالث		**4,16**	**0,93**	**عالٍ**	

يتضح من جدول (7) اتفاق معلمات الفيزياء على معوقات استخدام المعامل الافتراضية في التدريس بدرجة عالية وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور بين (3.79-4.44) وتراوح الانحراف المعياري بين (0.6-1.5). وقد تراوحت استجابات معلمات الفيزياء لعبارات المحور الثاني بحسب قيمة المتوسط الحسابي بين معوق عالٍ جدًا (خمسة عبارات) ومعوق عالٍ (ستة عبارات).

ويتضح من النتائج وعي المعلّمات بأهمية المعامل الافتراضية ومعرفتهن بمعوقات توظيفها؛ لذلك يحتجن لدورات تدريبية خاصة حتى يصبح لديهن مهارات عالية لاستخدامها، فقد اتضح من خصائص العينة أن (107) معلمة بنسبة (67.3%) قد التحقن بدورة إلى ثلاث دورات في مجال المعامل الافتراضية، وواضح أنها غير كافية، إضافة لأن نسبة (27%) لم يلتحق بأي دورات تدريبية في المعامل الافتراضية. وكشفت النتائج - كذلك- أن من معوقات الاستخدام عدم توافر إنترنت عالي السرعة وأجهزة حديثة للمعامل الافتراضية، وهي تُعد من المتطلبات الأساسية للمعامل الافتراضية كما ذكرتها الحازمي (2010).

وأظهرت النتائج -أيضًا- أن كثرة التجارب في المقرر وطول المحتوى من الصعوبات التي تواجه معلّمات الفيزياء، وقد يُعزى ذلك لما تحتويه مقررات الفيزياء من كمٍّ هائل من المعلومات والنظريات والقوانين والأنشطة تجعل المعلّمات ينصرفن عن المعامل الافتراضية، ولكن هذه الصعوبات يمكن التغلب عليها بتنظيم مفردات المقرر، والاستفادة من التقنية التي تسهل وتختصر الوقت والجهد في التدريس ومنها المعامل الافتراضية.

وتتفق النتائج الحالية مع نتائج الدراسات السابقة (الغيث، 2017؛ المطيري، 2017)، حيث أظهرت نتائجهما وجود معوقات لاستخدام المعامل الافتراضية، منها عدم توفر الأجهزة الحديثة والدورات الخاصة بالمعامل الافتراضية بدرجة عالية، أما نتائج دراسة الشمراني (2020) أكدت ندرة برامج المعامل الافتراضية التي تدعم اللُّغة العربية، حيث جاءت بدرجة عالية مقارنة بالدراسة الحالي الذي جاء فيه هذا المعوق في الترتيب الثامن بالنسبة للمعوقات الأخرى.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة، تم وضع مجموعة من التوصيات على النحو الآتي:

- ضرورة توفير عدد كافٍ من الأجهزة الحديثة الخاصة بتفعيل المعامل الافتراضية داخل قاعات منظمة.
- زيادة عدد البرامج التدريبية للمعلّمات على استخدام المعامل الافتراضية.
- تجهيز المدارس بوسائل اتصال ومنها الإنترنت العالي السرعة؛ لأن ذلك من المتطلبات الأساسية للمعامل الافتراضية وللتعليم الإلكتروني والتقني عمومًا، وتسهيل منسوبي المدرسة للوصول إليه.

مقترحات الدراسة

في ضوء ما تم إجراؤه والنتائج التي تم الحصول عليها، تم تقديم مجموعة من المقترحات على النحو الآتي:

- إجراء دراسة للتعرف على اتجاهات الطلاب نحو استخدام المعامل الافتراضية.
- إجراء دراسة للتعرف على فاعلية المعامل الافتراضية في تقديم تغذية راجعة للطالبات.
- إجراء دراسة للتعرف على فاعلية المعامل الافتراضية في إكساب الطالبات المفاهيم الفيزيائية.

****

المراجع العربية

البلطان، إبراهيم عبدالله (2011). *استخدام المعامل الافتراضية في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.

بجيلي، فاطمة عبدالله (2019). واقع الاستفادة من المعامل الافتراضية في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *3*(20)، 121-140.

الجهني، عبدالله بن ربيع (2013). معوقات استخدام المعامل الافتراضية في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية في منطقة المدينة المنورة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين

واتجاهاتهم نحوها. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 2*(44)، 161-190.

الحازمي، دعاء أحمد (2010). *المعامل الافتراضية في تدريس العلوم*. مكتبة الرشد.

حجازي، إيمان (2011). فاعلية استخدام المعامل الافتراضية في التحصيل وتنمية المهارات العملية في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول ثانوي. *مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد*، (10)، 428-435.

حسن، عزت عبد الحميد (2011)، *الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18*. القاهرة: دار الفكر العربي.

سبجي، نسرين حسن (2016). واقع استخدام المعامل الافتراضية في تدريس العلوم المطورة بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات بمدينة أبها. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5* (12)، 230-249.

الشمراني، علي سالم علي (2020). استخدام المعامل الافتراضية في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة: الواقع والمأمول. *المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، (12). 212-242.

الطويرقي، ماجد بن عبدالله (2019). معوقات استخدام المعامل الافتراضية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، 5*(107)، 717-741.

عباس، محمد ونوفل، محمد والعبسي، محمد وأبو عواد، فريال (2019). مدخل إلى مناهج الدراسة في التربية وعلم النفس (ط9). دار المسيرة.

عبدالرؤوف، طارق (2014). التعليم الالكتروني والتعليم الافتراضي. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الغيث، محمد بن مانع (2017). استخدام معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة للمعامل الافتراضية واتجاهم نحوها. *المجلة الدولية المتخصصة، 6*(5)، 39-53.

اللحيدان، سارة صالح محمد (2019). أثر استخدام المختبر الافتراضي على تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتنمية الاتجاه نحو معمل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية. *المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، 2*(65)، 88-120.

المطيري، سلطان مرزوق (2017). مستوى تفعيل المعامل الافتراضية في معامل العلوم في معامل التدريس العام. *مجلة البحث العلمي في التربية، 7*(18)، 289-326.

هزاع، هزاع عبدالله (2020). فاعلية استخدام المعامل الافتراضية في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مقرر الفيزياء بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة المدينة العالمية*، (33)، 328-386.

وزارة التعليم، إدارة التخطيط والتطوير (1442). إحصائية أعداد معلمات العلوم للمرحلة الثانوية للعام 1442هـ.

المراجع الأجنبية

Abbas, M., Nawfal, M., Al-Absi, M., & Abu Awwad, F. (2019). Introduction to study methodology in education and psychology (9th ed.). Al Masirah House.

Abdel-Raouf, T. (2014*). E-learning and virtual education* (In Arabic). Arab Group for Training and Publishing.

AlAssaf, S. (2012). *Introduction to research in the behavioral sciences* (In Arabic). Obeikan Library.

AlBaltan, I. (2011). *The use of virtual laboratories in teaching science at the secondary level* [unpublished doctoral thesis] (In Arabic). Umm Al Qura University.

AlGhaith, M. (2017). Science teachers' use of virtual laboratories and their attitudes towards them at the intermediate stage (In Arabic). *Specialized International Journal, 6*(5), 39-53.

AlHazmi, D. (2010). Virtual labs in science teaching (In Arabic). Al-Rushd Library.

AlJuhani, A. (2013). Obstacles to using virtual laboratories in teaching science at the secondary stage in the Medina region from the point of view of supervisors and teachers and their attitudes towards it (In Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology, 2*(44), 161-190.

AlLuhaidan, S. (2019). The effect of using the virtual laboratory on the acquisition of physical concepts and the development of the trend towards the science lab among secondary school students (In Arabic). *The Arab Foundation for Scientific Consultation and Human Resource Development, 2*(65), 88-120.

AlMutairi, S. (2017). The level of activation of virtual laboratories in science laboratories in general teaching laboratories (In Arabic). *Journal of Scientific Research in Education, 7*(18), 289-326.

AlShamrani, A. (2020). The use of virtual laboratories in teaching science at the intermediate stage: reality and expectations (In Arabic). *The Arab*

Hegazy, I. (2011). The effectiveness of using virtual laboratories in the achievement and development of practical skills in chemistry among first-year secondary students (In Arabic). *Journal of the College of Education, Port Said University*, (10), 428-435.

Mircik, O. & Saka, A. (2018). Evaluation of research related to virtual physics laboratory applications. *Canadian Journal of physics, 96* (7), 740-744.

Sobhi, N. (2016). The reality of using virtual laboratories in teaching advanced sciences at the secondary stage from the point of view of teachers in Abha city (In Arabic). Specialized *International Educational Journal, 5*(12), 230-249.

Stewart, J. & Vincent, D. (2013). A virtual lab supercharging lessons with a virtual lab. *Science and children, 50* (7), 40-43.

Topalsan, A. (2020). Development of scientific inquiry skills of science teaching through argument-focused virtual laboratory applications. *Journal of Baltic Science Education, 19*(4), 628-646.

Foundation for Education, Science and Arts, (12), 212-242.

AlTuwairqi, M. (2019). Obstacles to using virtual laboratories for teachers of natural sciences at the secondary stage (In Arabic). *Journal of the College of Education in Mansoura, 5*(107), 717-741.

Ambusaidi, A., Al Musawi, A., Al-Balushi, S., & Al-Balushi, K., The impact of virtual lab learning experiences on 9th grade students' achievement and their attitudes towards science and learning by virtual lab. *Journal of Turkish Science Education, 15*(2), 13-29.

Bagili, F. (2019). The reality of making use of virtual laboratories in teaching science at the secondary level (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, 3*(20), 121-140.

Hassan, E. (2011), Psychological and educational statistics applications using SPSS 18 Program. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Hazza, H. (2020). The effectiveness of using virtual laboratories in the academic achievement of secondary school students in a physics course in Jeddah (In Arabic). *Saudi Arabia. Al-Madinah International University Journal*, (33), 328-386.

متطلبات صناعة البحث العلمي التربوي وسبل تفعيلها من وجهة نظر الممارسين التربويين في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

أ.د. خالد بن صالح السبيعي[1]

(قدم للنشر 1443/07/11هـ -وقبل 13 /05 / 1444هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن متطلبات صناعة البحث العلمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الممارسين التربويين، وتحديد سبل تفعيلها. ولتحقيق هذه الأهداف فقد أُستخدم المنهج الوصفيّ المسحيّ، وطبقت الدراسة أداة الاستبانة على جميع الممارسين التربويين من معلمين ومديري مدارس ومشرفين تربويين ممن شاركوا في اللقاء العلمي بعنوان "الممارس التربوي في التعليم العام" من جميع المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية الذي عقد في العام 1442هـ عبر منصة زووم وبلغت الاستجابات (965) مشاركاً ومشاركة. وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج من أبرزها: أن أفراد الدراسة يرون أهمية متطلبات صناعة البحث العلمي في مدارس التعليم العام حيث جاءت استجابتهم بدرجة عالية على متطلبات صناعة البحث العلمي في (البعد الشخصي، والبعد التنظيمي، والبعد التأهيلي)، وقد جاء ترتيبها كما يلي: المتطلبات في البُعد التنظيمي بالرتبة الأولى يليها البُعد التأهيلي، وأخيرا البُعد الشخصي، وأنهم موافقون بدرجة عالية على سبل تفعيل متطلبات صناعة البحث العلمي في مدارس التعليم العام، ومنها "تشجيع المعلمين على حضور الدورات التدريبية المحلية في مجال البحث العلمي. و" اجراء الممارس التربوي بحث أو نشر بحث مع زميل أو أستاذ جامعي". وقد قدمت الدراسة عدد من التوصيات التي يمكن أن تساهم في تطوير صناعة البحث العلمي في مدارس التعليم العام.

الكلمات المفتاحية: البحث العلمي التربوي، الممارسين التربويين، التعليم العام.

The requirements of the educational scientific research industry and ways to activate it from the point of view of educational practitioners in public education schools in the Kingdom of Saudi Arabia

Khalid S. AlSubaie[1]

(Submitted 13-02-2022 and Accepted on 07-12-2022)

Abstract: The study aimed to reveal the requirements of the scientific research industry at public education schools in Kingdom of Saudi Arabia from the point of view of educational practitioners. It also aimed to identify the ways to activate these requirements from their point of view of educational practitioners. To achieve these aims, a descriptive survey was designed. The study population consisted of all educational practitioners, including teachers, principals and educational supervisors, who participated in the scientific meeting entitled “Educational Practitioner in General Education” from all educational regions in the Kingdom of Saudi Arabia, which was held in 1442 AH via Zoom. They were (1100) participants. The electronic questionnaire link was distributed to all participants, and the responses were (965) participants. The study yielded several findings, and from that the three dimensions (personal, organizational, and qualification) are all important to the requirements of the scientific research industry in public education schools, and their order as follows: the organizational dimension come first, followed by the qualification dimension, and finally the personal dimension. The educational practitioners also see the importance of encouraging teachers to attend training courses in the field of scientific research and conducting a research or publishes a research with a colleague or academic professor. Based on the results of the study, some recommendations have been developed that can contribute to the development of the scientific research industry in public education schools.

Keywords: educational scientific research, educational practitioners, public schools.

---

(1) رئيس قسم الإدارة والإشراف التربوي بكلية الشرق العربي للدراسات العليا

(1) Head of the Department of Educational Administration and Supervision at the Arab East College for Postgraduate Studies

khalidmerzam@gmail.com

مقدمة

يقاس تقدم الأمم بمدى قدرتها على استخدام البحث العلمي وتوظيفه في مختلف ميادين الحياة الاقتصادية والاجتماعية ومواكبة المتغيرات والمستجدات والتطلعات المستقبلية. وبات البحث العلمي عملية أساسية وضرورة حتمية يفرضها الواقع الحالي الذي لم يعد يقبل العمل بأسلوب التخمين والعشوائية والتقديرات غير المحسوبة. حيث يشكل البحث العلمي ركيزة أساسية في تنمية وتطوير المعرفة واكتشافها وتصحيح الممارسات، وتزايد الاهتمام بالبحث العلمي في العقود الأخيرة من الألفية الجديدة الماضية نظرا لاتساع مجالات أدوات البحث العلمي وانتشار التقنية ووسائل الاتصال الإلكترونية والتحول للرقمنة في كافة ميادين الحياة والتي سهلت من عملية البحث العلمي وكرست مفهوما جديدا لتطبيقه. وتعد البحوث العلمية هي الأساس التي يعتمد عليها أي مجتمع يسعى للتطور والتقدم في شتى مجالات الحياة، وقد أدركت عدة من الدول المتقدمة أهمية إعداد أفرادها بوصفهم يشكلون رأس المال الفكري والقوة الناعمة للمجتمع من خلال دعمهم وتشجيعهم في إنتاج البحوث العلمية المتميزة وتوفير البيئة الملائمة لذلك؛ مما أدى إلى نتائج ذات تراكم معرفي كبير ساعد تلك الدول في علاج العديد من المشاكل التي تمر بها في أي مجال من المجالات (راشد،2014). ويشهد التعليم في القرن 21 نمواً متزايداً في جميع مجالاته وازداد الوعى بأهميته الحيوية للتنمية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، ما جعله يواجه تحديات وصعوبات كبيرة تتعلق برفع مستوى التدريس والبحث العلمي، لذلك يؤدي البحث العلمي دوراً هاماً في تحسين الأداء في جميع مجالات الحياة والعمل، وفى تخطيط وتنفيذ وتقويم أي عمل يراد له النجاح (Boadman & Bozeman, 2014).

وتمثل البحوث التربوية مجالاً من مجالات البحث العلمي يهتم بمعالجة المشكلات والقضايا التربوية والتعليمية بهدف الوصول إلى حلول ممكنة ومناسبة لها، كما يمكن لهذه البحوث أيضاً المساهمة في رسم السياسة التربوية وتوفير المعلومات والبيانات اللازمة لصنع القرار التربوي بطريقة رشيدة ويمهد لعمليات التغيير والتجديد التربوي واثراء المعرفة وتوظيفها لحل المشكلات (الدهشان،2015). وبنفس الوقت لا يمكن الاعتماد على نتائج البحوث العلمية بشكل عام إن لم تُوفّر قاعدة قوية تحوي روح البحث العلمي، وفهم خطواته وإجراءاته، في نفس المسار الذي تصاحبها فيه الرغبة الحقيقية القوية في تجويد البحث لتحقيق النمو والتطور والتنمية المستدامة.

وتعد المدرسة أداة المجتمع في تحقيق فلسفة التربية وأهدافها بأبعادها التربوية والتعليمية والاجتماعية وهي من أهم مؤسسات المجتمع المؤثرة على معارف الطلاب ومهاراتهم وشخصياتهم، حيث يمضون فيها جزء كبيرا من وقتهم. فالمناخ والبيئة المدرسية لها تأثير ودور كبير في تأهيل الطلاب وتعزيز ثقتهم في أنفسهم، وإكسابهم قيم، وأخلاق دينهم ووطنهم. ليكونوا قادرين على المشاركة الفاعلة في الحياة الاجتماعية وأنشطتها، والتعبير عن وجهات نظرهم بشكل سليم وهادف.

إن صناعة البحث العلمي في الميادين والحقول التربوية أمرٍ غاية في الأهمية فالمدرسة يجب أن تكون معززة لفكر البحث العلمي الذي هو سبيل الابتكار والإبداع وذلك من خلال انعكاس سلوك المعلم وتأثيره على الطلاب. وحتى تكون المدرسة كذلك يجب أن تزرع فيها أسس البحث العلمي خاصة المدرسة الثانوية والتي تعد من أهم المحاضن التربوية التي يمكن أن تسهم في إعداد الباحثين لانفرادها بخصوصية عمرية معينة في

تنمية شخصية الطالب ونموه العقلي وتعزيز مهارات وقيم البحث العلمي لديه (الاحمدي، 2016).

ولذا يجب ارتباط واطلاع جميع الممارسين التربويين على نتائج الأبحاث والدراسات والتقارير المحلية والدولية المرتبطة بالعملية التعليمية والتعلمية بهدف إيجاد فهم وحلول للمشكلات التي تواجههم في الميدان التربوي من جهة وإحداث وعي وتغيير نوعي في ممارساتهم التربوية من جهة أخرى (المجالي،2012). وتعتبر رؤية المملكة 2030 أن تطوير مهارات أبناء الوطن ورفع قدراتهم من أهم موارد الرؤية وأكثرها قيمة، فقد نص أحد أهدافها على "إكساب الطالب المعارف والمهارات والسلوكيات الحميدة ليكون ذا شخصية مستقلة تتصف بروح المبادرة والمثابرة والقيادة، ولديه القدر الكافي من الوعي الذاتي والاجتماعي والثقافي"، وذلك ليكونوا قادرين على المشاركة الفاعلة في التنمية الشاملة للمملكة العربية السعودية. وانطلاقا من ذلك تأتي هذه الدراسة التي تبحث في متطلبات صناعة البحث العلمي في مدارس التعليم العام وسبل تفعيلها.

مشكلة الدراسة

لقد ساد لعقود من الزمن أن مهمة إجراء البحث العلمي من أولويات واهتمام الجامعات والمراكز البحثية في المؤسسات الأكاديمية، ومع التقدم التقني وتطور مفهوم البحث العلمي وأدواته ومنهجيته وتصاميمها المتنوعة خاصة خلال العقود الأخيرة الماضية بشكل منقطع النظير، أصبحت العديد من الأوساط الاقتصادية والصناعية تبني قراراتها وفق منهجية علمية قائمة على البحوث والدراسات العلمية. وفي الميدان التربوي لا تزال تمارس هذه العملية بخطوات دون المستوى المطلوب وأن عدد قليل من المعلمين الذين يوظفون البحث العلمي في حل المشكلات التي تواجههم ،وكذلك ضعف الاستفادة من نتائج الأبحاث والدراسات العلمية، فقد أشارت دراسة العتيبي(1430)، ودراسة الأسمري(1431) إلى أن البحث العلمي في المملكة العربية السعودية يقع في الفئة المنخفضة وعدم وجود خطط لإجراء الدراسات والبحوث العلمية، كما أشارت دراسة السكران(1433) أن واقع تفعيل نتائج البحوث التربوية في الميدان التربوي في مدينة الرياض لا يتم إلا بدرجة محدودة جدا . كما بينت دراسة سكيك وبارود (٢٠١١) بضرورة توفير الكتب والمراجع والدوريات العلمية لمكتبة المدرسة، والتعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي ووسائل الإعلام لتوضيح آلية البحث العلمي ومدى الاستفادة منه في تطوير قدرات الطلبة. وهو ما تؤكده دراسة كل من (Lysenko, Abrami, Bernard, Dagenais, & Janosz, 2014) أن استخدام المعرفة المستندة إلى البحث كان منخفض ونادر الحدوث، وأن موقف الممارسين من استخدام المعرفة المستندة إلى البحوث التربوية يتوقف على الخبرة البحثية أي القدرة على قراءة البحث وفهمه وتقييمه.

كما أظهرت دراسة منصور (٢٠١٣) عدم وجود رؤية واضحة للبحث التربوي في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. كما بينت دراسة الاحمدي (2016) أن دور التعليم الثانوي في اكساب الطلاب مهارات البحث العلمي كان بدرجة متوسطة، وأن هناك معوقات بدرجة عالية تحول دون قيامه بهذا الدور، وكما أشارت الحازمي (2021) إلى أن التعليم بشكل عام في المملكة العربية السعودية يمر بمراحل عديدة تساهم في تلبية احتياجات التنمية وتطويرها لمواكبة الازدهار العالمي الذي يجتاح المجتمعات في كل الوسائل العلمية منها والتقنية والاقتصادية والاجتماعية وتتفاعل معها إيجابيًا لإحداث نقلة نوعية ذات كفاءة عالية في تطوير التعليم.

وتأسيساعلى ذلك فإن القيام بدراسة للتعرف على متطلبات صناعة البحث العلمي في مدارس التعليم العام جديرة بالاهتمام لمعرفة أبعاد هذه المتطلبات على المستوى الشخصي والتنظيمي والتأهيلي للممارسين التربويين. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما متطلبات صناعة البحث

العلمي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية وسبل تفعيلها؟

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1) **ما** متطلبات صناعة البحث العلمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الممارسين التربويين؟
2) ما سبل تفعيل متطلبات صناعة البحث العلمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الممارسين التربويين؟

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع في التركيز على البحث العلمي وتطبيقاته التربوية في الميدان التربوي، وفي مدى الإضافة العلمية للدراسة في توفير إطار نظري يؤصّل لصناعة البحث العلمي التربوي. كما تستمد الدراسة أهميتها التطبيقية في قدرتها على إيجاد مرجعية علمية لمتطلبات تطبيق وصناعة البحث العلمي في مدارس التعليم العام، بالإضافة إلى توجيه الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات التي تُعنى بهذا الموضوع. كما قد تسهم هذه الدراسة في نشر ثقافة البحث العلمي لدى الممارس التربوي وفق ما أكدته رؤية المملكة ٢٠٣٠، ضمن مبادرات وزارة التعليم ولتعزيز دور مديري المدارس والممارسين التربويين.

اهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1) الكشف عن متطلبات صناعة البحث العلمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الممارسين التربويين.
2) تحديد سبل تفعيل متطلبات صناعة البحث العلمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الممارسين التربويين.

حدود الدراسة

حُدّدت الدراسة موضوعيًا بمتطلبات صناعة البحث العلمي للممارس التربوي وسبل تفعيلها، وهي تعكس رؤى أفرادها الممارسين التربويين من المشرفين ومديري المدارس والمعلمين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 1442هـ.

مصطلحات الدراسة

البحث التربوي

عرّف البحث التربوي بتعاريف كثيرة من أشهرها تعريف ماكميلان وشوماخر (McMillan&Schumacher,1984)بانه عملية منظمة لجمع المعلومات والعمل عل تحليلها منطقيا لأغراض معينة. كما عرفه موريسون (Morrison,2002,8-9) بأنه استعلام حرج يهدف إلى تعريف المهتمين في التعليم ومتخذي القرار بفهم الظواهر التعليمية والأنشطة التعليمية لأجل تحسينها.

واجرائيا يقصد بالبحث التربوي: جميع الدراسات والأبحاث والتقارير العلمية التي يقوم بها المعلمون والممارسين التربويين في الميدان التربوي.

مدارس التعليم العام

ويقصد فيها إجرائيا المراحل الدراسية في النظام التعليمي المملكة العربية السعودية وتشمل المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

الممارسين التربويين

ويقصد فيهم إجرائيا في هذه الدراسة: جميع منسوبي وزارة التعليم من المعلمين والمعلمات ومديري ومديرات مدارس التعليم العام والمشرفين والمشرفات التربويات.

الإطار النظري

تعددت تعريفات البحث العلمي، وتنوعت حتى أصبح من الصعب حصر كل هذه التعريفات التي أطلقت عليه بتعريف واحد، ولكن التقاء معظم التعريفات على أنّ البحث العلمي كناية عن دراسة مشكلة ما، والعمل على إيجاد حلولًا لها بالطرق العلمية، ويعرف البحث العلمي بأنه: " جهد علمي

منظم يقصد به الكشف عن معلومات جديدة تسهم في تطوير المعارف الإنسانية وتوسيع آفاقها. (ابن منظور، د.ت). وللبحث العلمي عدة تعريفات نظًرا لاتساع مجالاته، وتعدد أنماطه وأساليبه، لكنها تتفق في هدف واحد وهو دراسة ظاهرة ما ومحاولة تحسين أو إحداث تغيير مرغوب في هذه الظاهرة، فهو "عملية منظمة لجمع المعلومات والبيانات وفق طرق قياس مختلفة ومناهج متعددة للتوصل إلى المعرفة العلمية"(المنيزل والعتول،2010، 15). وعرفته الحازمي (2021، ص 93) بأنه "أسلوب منظم لجمع المعلومات الموثوقة وتدوين الملاحظات وتحليلها بإتباع أساليب ومناهج علمية محددة بغرض الوصول إلى حل مشكلة محددة أو اكتشاف حقائق جديدة". كما عرف بأنه " مجموعة الجهود المنظمة التي يقوم بها المسئولون في الحقل التربوي في وزارة التربية والتعليم، باستخدام الأسلوب العلمي وقواعد الطرق التربوية بهدف الوصول إلى حل المشكلات التعليمية" (المزين وسكيك،2013).

ومما سبق يمكن تعريف البحث العلمي بأنه" أسلوب دقيق ومنظم يسعى إلى اكتشاف الحقائق، والوصول إلى حل المشكلات عبر جمع الأدلة والبيانات، والعمل على اختيارها علمياً بقصد التحقق من صحتها، أو تعدي لها، وإضافة معلومات جديدة لها بهدف الوصول إلى النتائج من خلال وضع النظريات والقوانين.

ويقوم البحث العلمي التربوي على عدد من المقومات أو المبادئ الأساسية التي تشكله وتوجهه من أبرزها ما يلي(عطير،2019):

1) الاهتمام بدراسة المشكلات التربوية التي تسهم في بناء المجتمع التربوي.
2) تعزيز النشر العلمي على كافة المستويات باعتباره مقوماً لدعم توليد المعرفة وتطويرها.
3) الربط بين البحوث النظرية والتطبيقية لبناء القدرة على الإبداع والتجديد.
4) مواكبة الموضوعات والقضايا البحثية للاتجاهات التربوية الحديثة في مجال التخصص التربوي.
5) استخدام مدخل الدراسات المستقبلية لاستشراف مستقبل بعض جوانب العملية التربوية.

وهناك العديد من المبررات التي تؤدي للاهتمام بالبحث العلمي والتربوي ومنها (البوهي، ٢٠٠٥):

1) أن التعليم مجال مهم من مجالات تطبيق الفكرة والنظرية.
2) أن التعليم الفعال هي المصدر الرئيس الذي يوجد الطاقات الفكرية.
3) التحدي الهائل الذي يواجه التعليم نتيجة التطورات العلمية والتقنية.
4) الدور المحوري للدراسات التربوية وما قد تسهم به في تطوير للعملية التعليمية والتعلمية والمجتمع التربوي.

وتأتي أهمية البحث العلمي من أنه يشكل الركيزة الأساسية التي تبني بها الشعوب حضارتها، حيث تستخدم نتائجه في تطوير المجتمعات وتحقيق رفاهيتها، حيث يرى (الشبل، ٢٠٠٩) أن تلك الأهمية تنبع من كون البحث العلمي:

1) يؤدي دوراً رئيساً في فتح آفاق جديدة ومثمرة عن عالمنا المعاصر بالمجالات كافة، وله دور لا ينكر في التقدم والحضارة، مما يؤدي إلى الارتقاء وتحسين مستوى المعيشة.
2) يفيد في التغلب على الصعوبات التي قد تواجهها سواء كانت سياسية أو بيئية أو اقتصادية أو اجتماعية.

ومما سبق يتضح أهمية البحث العلمي بشكل واضح وبأنه الأساس في تهيئة المجتمعات خاصة المجتمع العربي، حيث يساهم في رفع مستوي الوعي لدي أفراده اقتصادياً، اجتماعياً، سياسياً مما يحقق رفاهية الأفراد من جهة وحل المشكلات على كافة مجالات الحياة ومن جهة أخرى محاولة ربط الاستنتاج الأخير بوضع الدراسة والمعلمين والبحث العلمي وهنا لا

بد من وضع استراتيجية للتطوير من شأنها الاهتمام بمستقبل البحث العلمي، والعمل على النهوض به من خلال: زيادة الميزانيات المخصّصة له، وتشجيع الابتكار، والإبداع من خلال تقديم الحوافز للباحثين، وحماية الملكية الفكرية، ومواكبة المجالات العلمية والتقنية الحديثة، وتطبيق ما توصلت إليه نتائج البحوث من حلول للمشكلات(وشاح،2019).

الدراسات السابقة

لقد تناول الباحثون البحث العلمي بالعديد من المؤلفات والدراسات إلا أن الدراسات التي ارتبطت بمتطلبات أو معوقات تطبيقه في مدارس التعليم العام تكاد تكون محدودة – على حد علم الباحث – ومن هذه الدراسات:

دراسة علي (٢٠٠٦) التي هدفت إلى تعرف دور أبحاث المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في تطوير مرحلة التعليم الثانوي العام في مصر وذلك من خلال تحديد العلاقة ما بين أبحاث المركز الخاصة بالمرحلة وبين صدور التشريعات التربوية الخاصة بتطوير نفس المرحلة في الفترة ما بين عامي (1980-2004)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب تحليل المحتوي الكيفي، وتوصلت إلى أن هناك علاقة ما بين أبحاث المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية وبين تشريعات تطوير مرحلة التعليم الثانوي العام تجسدت هذه العلاقة بصدور بعض التشريعات المرتبطة إلى حد كبير مع توصيات ومقترحات بعض البحوث والدراسات التي أجراها المركز مما يؤكد دوره في إصدار مجموعة من التشريعات التربوية في سبيل تطوير مرحلة التعليم الثانوي العام في مصر.

أما دراسة حمدان، (٢٠٠٨) فقد هدفت إلى الكشف عن درجة توافر معايير النتاجات المعرفية للرسائل الجامعية بتخصص الإدارة التربوية ودرجة أهميتها للقطاع التعليمي في الأردن وتوظيفها فيه، وتوصلت إلى أن درجة توظيف النتاجات المعرفية في القطاع التعليمي كان بدرجة متوسطة في كافة المجالات وقد يرجع ذلك إلى عدم نشر النتاجات المعرفية للجهود البحثية أو إيصالها للمعنيين في الميدان التربوي، إذ أن النتاجات بعد أن تناقش في الجامعات ينتهى بها المطاف إلى رفوف المكتبات دون أن يسمع بها من هو في أشد الحاجة إليها من العاملين في الميدان.

وهدفت دراسة مكرد (2010) إلى التعرف على واقع البحث العلمي بالجامعات اليمنية والمعوقات التي تواجهه، وعلى أهم الخبرات العالمية الحديثة للجامعات في مجال البحث العلمي وكيفية الاستفادة من هذه الخبرات في تطوير واقع البحث العلمي بالجامعات اليمنية ، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها : ضعف الأداء البحثي للجامعات اليمنية حيث لا يزال البحث العلمي يمثل نشاطا هامشيا في اهتمام الجامعات مما أدى إلى ضعف استثمار الكفاءات العلمية المتخصصة بالجامعات لعلاج المشكلات التي تواجه قطاعات المجتمع فمعظم البحوث التي تجرى تتسم بالفردية تجرى لمجرد الترقية بعيدة عن مشكلات المجتمع واحتياجاته ، تعدد المعوقات التي تواجه البحث العلمي بالجامعات اليمنية.

أما دراسة عبد القادر (2011) فقد هدفت لإبراز دور البحث التربوي في تطوير التعليم وسياساته، والتعرف على واقع بعض مؤسسات البحث التربوي في مصر ودورها في صنع السياسة التعليمية ورصد أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق نتائج البحوث العلمية والتربوية، وتقديم رؤية مستقبلية لدور مؤسسات البحث التربوي في صنع السياسة التعليمية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وطبقت الاستبانة والمقابلة على عينة من التربويين في جامعة عين شمس، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها: أن لمؤسسات البحث التربوي إسهام ودور في بعض مراحل صنع السياسة التعليمية بعدة طرق مختلفة ودور أقل في مراحل أخرى، وأن هناك بعض المعوقات التي تقف أمام مساهمة كل من المراكز والكلية في صنع السياسة التعليمية. وانتهت الدراسة إلى وضع تصور مقترح أهم آلياته: وضع مجموعة من القرارات واللوائح التي تنظم

تسويق نتائج البحوث بشكل فعال، وإجراء البحوث متعددة التخصصات، وعمل قاعدة بيانات مشتركة بين كليات التربية ومراكز البحوث التربوية ووزارة التربية والتعليم، وزيادة تمويل البحوث التربوية.

كما أجرى سكيك وبارود (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف على المعيقات التي تحول دون إنجاز البحث العلمي، ووضع بعض المقترحات والتطلعات لتذليل تلك الصعوبات، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الباحثتان الاستبانة كأداة للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (٢٠٢) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير معلمي المرحلة الثانوية لواقع البحث العلمي في المدارس الثانوية لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لبقية المتغيرات، وأوصت الدراسة بضرورة توفير الكتب والمراجع والدوريات العلمية لمكتبة المدرسة، والتعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي ووسائل الإعلام لتوضيح آلية البحث العلمي ومدى الاستفادة منه في تطوير قدرات الطلبة.

وأجرى عساف وكمال (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف على أسباب الفجوة بين البحث التربوي وصناعة السياسة التعليمية الفلسطينية، وكذلك الوقوف على أهم التداعيات التي قد تفرزها الفجوة بين البحث التربوي والسياسة التعليمية الفلسطينية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتوصلت إلى نموذج للتجسير بين البحث التربوي والسياسة التعليمية، يعتمد على مجموعة من الاستراتيجيات، منها: ربط خطط البحث التربوي وبرامجه بخطط التنمية وحاجات المجتمع وتوثيق التعاون مع القطاع الخاص، تحقيق التكامل والتنسيق في الجهود التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي في مجال البحث التربوي، تنمية الموارد المالية اللازمة لدعم البحث والتطوير، تنمية الموارد البشرية العاملة (باحثين- صانعي السياسة)، وأوصت الدراسة بتشجيع نظام الفرق البحثية، التوسع ببرامج الماجستير وفتح برامج الدكتوراه، وضرورة وضع رؤية مستقبلية واضحة ومعلنة للبحث التربوي تتمشى مع احتياجات المجتمع.

أما دراسة علي (٢٠١١) فقد هدفت إلى التعرف على أهمية البحث التربوي بصفة عامة وأهميته في تطوير التعليم في مصر بصفة خاصة، والتعرف على أهم المعوقات التي تحول دون الإفادة من البحوث التربوية في تطوير التعليم وكيفية التغلب عليها وطرح بعض الرؤي حول تفعيل دور البحث التربوي في تطوير التعليم في مصر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى العديد من النتائج أهمها وجود معوقات للبحث التربوي في تطوير التعليم والتي يمكن أن ترجع لمتخذي القرار والقائمين على إدارة التعليم، منها: ضعف الشراكة البحثية بين متخذي القرار والباحثين التربويين، ضعف ارتكاز السياسة التعليمية على رؤي مستقبلية ومحاور وأهداف استراتيجية، ضعف قدرة القواعد التنفيذية على قراءة البحث وتوظيفية في حل مشكلات التعليم وتطويره، اتجاه أجهزة اتخاذ القرار في معظم الأحوال إلى طلب الخدمات العلمية من الخارج دون اللجوء إلى الاجهزة العلمية الوطنية، افتقاد السياسة التعليمية إلى الثبات، واستعلاء واضعي السياسات التربوية على الاسترشاد بنتائج البحوث من منطلق كونهم أصحاب القرار والسلطة.

وقامت المجالي (2012) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على درجة مساهمة البحث العلمي في تطوير الإدارة المدرسية طبقت الدراسة على مديري المدارس في محافظة الكرك وعددهم 282 مديرا. ، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة أن درجة مساهمة البحث العلمي في تطوير الإدارة المدرسية كانت مرتفعة في المجال الإداري والمجال الفني.

أما المزين وسكيك (2013) فقد أجريا دراسة هدفت إلى التعرف على دور البحوث العلمية في تطوير العملية التربوية في مراحل التعليم العام في محافظة غزة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وقد

شملت العينة(104) مشرفاً ومشرفة، وقد أظهرت النتائج أن المجال الثالث المتعلق بدور البحوث العلمية في تطوير المناهج الدراسية احتل المرتبة الأولى والمجال الرابع المتعلق بدور البحوث العلمية في تطوير علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي احتل المرتبة الثانية والمجال الأول(دور البحوث العلمية في تطوير العملية التربوية) احتل المرتبة الثالثة والمجال الثاني (دور البحوث العلمية في تطوير المعلم) احتل المرتبة الرابعة.

وهدفت دراسة منصور (٢٠١٣) إلى تحديد متطلبات الارتقاء بالبحث التربوي وتوظيف نتائجه في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، وهي دراسة مكتبية توصلت إلى عدم وجود رؤية واضحة للبحث التربوي في وزارة التربية والتعليم، ووجود قطيعة بين القرار التربوي في الوزارة ونتائج البحوث التربوية، كما أكدت الدراسة على تفعيل ثقافة التطوير والقرار التربوي المبني على نتائج البحث التربوي، وتدعيم أجهزة رسم السياسات التربوية بالعناصر البشرية المؤهلة والقادرة على الاستفادة من نتائج البحوث التربوية وتوصياتها، وتفعيل الحوار بين صناع القرار التربوي والباحثين التربويين. وقدمت الدراسة مجموعة من الآليات المقترحة منها إنشاء مركز للبحوث التربوية، وإصدار مجلة تربوية دورية محكمة، وتخصيص بند للبحث التربوي في الموازنة العامة للوزارة،

أما دراسة الهنداوي (٢٠١٤) فقد هدفت إلى تحليل العلاقة بين البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية، والكشف عن واقع صنع السياسة التعليمية بسلطنة عمان ودور البحث التربوي فيها، وصولا إلى وضع مجموعة من الآليات المقترحة لتفعيل دور البحث التربوي في صنع السياسة التعليمية بسلطنة عمان. وتمثلت أداة الدارسة في استطلاع رأي الباحثين والممارسين في مجموعة من الإجراءات المقترحة التي أعدها الباحثون في ضوء مراجعة الأدبيات، وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها أنه لا توجد سياسة تعليمية مكتوبة في السلطنة، وإنما مجموعة من المبادئ المتناثرة في الوثائق الرسمية، كما لا توجد مراكز بحثية تربوية إنما يتولى مسئولية البحث المكتب الفني للدراسات والتطوير والمديرية العامة لتنمية الموارد البشرية، وأن الممارسين في الحقل التربوي يعانون من عدم وصول نتائج الدارسات والبحوث إليهم.

وأجرى كل من (Lysenko, Abrami, Bernard, Dagenais, & Janosz, 2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى استخدام الممارسين التربويين للبحث التربوى، واستخدمت الدراسة المعلومات المستندة إلى الأبحاث، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج ومن أهمها: أن استخدام المعرفة المستندة إلى البحث كان منخفض إلى حد ما أو نادر الحدوث، وأن موقف الممارسين من استخدام المعرفة المستندة إلى البحوث التربوية يتوقف على الخبرة البحثية أي القدرة على قراءة البحث وفهمه وتقييمه، واستخدام تكنولوجيا المعلومات للوصول إلى البحوث وترجمة البحوث إلى ممارسة.

كما أجرى الاحمدي (2016) دراسة هدفت إلى معرفة دور عناصر التعليم الثانوي في اكساب الطلاب مهارات البحث العلمي، ومعوقات هذا الدور من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. وطبقت الدراسة على 403 معلما ومشرفا في إدارتي تعليم المدينة المنورة ومحافظة ينبع، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة أن دور التعليم الثانوي في اكساب الطلاب مهارات البحث العلمي كان بدرجة متوسطة، وأن هناك معوقات بدرجة عالية تحول دون قيامه بهذا الدور.

أما دراسة كل من زكي ومصطفى ومخلوف (2019) فقد ركزت على إلقاء الضوء على الرؤى المتعددة لمفهوم البحث التربوي، ودور البحث التربوي في تطوير التعليم وسياساته، ووضع تصور مقترح لتوظيف نتائج البحث التربوي في صنع السياسة التعليمية في مصر. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وخلصت إلى وجود عدة نماذج توضح كيف يمكن تفعيل البحث التربوي في السياسة التعليمية، وهي: النموذج الخطي التقليدي، والنموذج التكتيكي،

والنموذج الموجه لحل المشكلات، والنموذج السياسي، والنموذج التنويري، والنموذج المجتمعي، والنموذج التفاعلي، كما أن علاقة البحوث بصنع السياسة ليست أحادية الجانب، وإنما هي علاقة مركبة تحددها وتتحكم فيها عدة عوامل منها: المناخ السياسي السائد في المجتمع، ومدى اعتراف السياسيين بضرورة الاعتماد على البحوث لاتخاذ قراراتهم، بجانب نظرة المجتمع لأهمية البحث التربوي.

واجرى إيون وآخرون (2019)، Ion, Iftimescu,, Proteasa, & Marin,. دراسة هدفت إلى الكشف عن أهم التحديات التي تواجه استخدام البحوث التربوية في عملية صنع السياسات، وتحديد العوامل التي تؤثر على الانتقال من البحث إلى صنع السياسات واحتياجات واضعي السياسات وتوقعاتهم وتصوراتهم بشأن استخدام البحوث، واعتمدت الدراسة على المقابلة كأداة لجمع البيانات وتوصلت إلى العديد من النتائج منها، وجود انفصال بين توقعات صانعي السياسات والمدخلات التي يتلقونها من مجتمع البحوث، وجود معوقات تحول دون الاعتماد على البحوث في صنع السياسات، منها، وجود مستوى عال من البيروقراطية، ومحدودية الموارد ونقص التمويل، نقص التواصل المؤسسي.

واستنادا لما سبق فإن معظم الدراسات السابقة تركزت على المعوقات التي تواجه البحث العلمي في الجامعات مثل دراسة (مكرد، 2010) أو في التعليم العام (سكيك وبارود ،٢٠١١ ؛ المجالي، 2012 ؛ المزين وسكيك 2013 ؛ الأحمدي، 2016)وغيرهم. وبعضها ركز على تقديم تصور لتفعيل دور البحث التربوي في حل المشكلات التربوية وصنع السياسة التعليمية. ولقد تباينت هذه الدراسات في منهجيتها وأساليبها وأدوات جمع معلوماتها والتي طبق معظمها في الميدان التربوي في التعليم العام. ولكنها اختلفت عن الدراسة الحالية التي بحثت في متطلبات صناعة البحث العلمي في مدارس التعليم العام وسبل تفعيلها من الممارسين التربويين العاملين في الميدان التربوي. ولقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في بلورة مشكلة الدراسة وصياغة تساؤلاتها وفي تفسير نتائجها.

منهج الدراسة وإجراءاتها

لتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج الكمي وفق التصميم الوصفيّ المسحيّ؛ حيث يشير كرسويل (2014) إلى أنه يقدّم وصفًا لاتجاهات مجتمع ما، من خلال دراسة عينة منه، وبيان الظاهرة وحجمها وارتباطها، وتعميم نتائجها. وقد أُستخدم للتعرُّف على متطلبات صناعة البحث العلمي التربوي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية

مجتمع الدراسة وعينتها

حدد مجتمع الدراسة بجميع الممارسين التربويين من معلمين ومديري مدارس ومشرفين تربويين ممن شاركوا في اللقاء العلمي بعنوان "الممارس التربوي في التعليم العام" من جميع المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية الذي عقد في ذو القعدة من العام 1442هـ برعاية مركز تمكين الهدف للتدريب عبر منصة زووم وعددهم 1100 مشاركاً ومشاركة. وقد تم توزيع رابط الاستبانة الالكتروني على جميع المشاركين وبلغت الاستجابات 965 مشاركا ومشاركة اي بنسبة 87.7% من المجتمع (تمكين الهدف للتدريب،2021).

خصائص أفراد الدراسة

حُددت خصائص أفراد الدراسة بالجنس، والعمل الحالي، والجنسية، والمرحلة الدراسية والمؤهل العلمي كما في الجدول (1):

جدول (1)

خصائص أفراد الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة٪
الجنس	أنثى	646	66.9
	ذكر	319	33.1
العمل الحالي	مدير مدرسة	44	4.6
	مشرف تربوي	66	6.8
	معلم	658	68.1
	اخرى	197	20.4
الجنسية	سعودي	884	91.6
	غير سعودي	81	8.4
المرحلة الدراسية	ابتدائي	366	37.9
	متوسط	406	42.1
	ثانوي	193	20
المؤهل العلمي	بكالوريوس	761	78.9
	ماجستير	96	9.9
	دكتوراة	31	3.2
	أخرى	77	8
المجموع		**965**	**100**

يتضح من جدول (1) أن حوالي 67% من أفراد الدراسة هم من الإناث بينما يمثل الذكور نسبة 33% من أفراد الدراسة. وفيما يتعلق بالوظيفة الحالية لأفراد الدراسة فإن المعلمين يمثلون 68% من نسبة العينة و4.6% مديري مدارس و6.8% منهم يعملون مشرفون تربون وحوالي 20% يشغلون وظائف أخرى. كما يتضح من الجدول أن غالبية أفراد الدراسة سعوديين بنسبة 91.6% والبقية غير سعوديين. وتوزعت أماكن عمل أفراد العينة على المدارس الابتدائية (37.9%) والمتوسطة (42.1%) والثانوية (20%). كذلك يتضح من جدول (1) أن غالبية أفراد الدراسة يحملون مؤهل بكالوريوس بنسبة (78.9%) والبقية يحملون شهادة الماجستير بنسبة (9.9%)، والدكتوراة بنسبة (3.2 %). ويعزى ذلك أن مثل هذه اللقاءات العلمية تركز على قضايا تهم الممارس في الميدان التربوي وبالتالي من يبادر في التسجيل فيها من هم بمستوى المسؤولية والرغبة في الاستفادة وتطوير الذات.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الاستبانة والتي تم إعدادها بناء على الأدب التربوي وخبرة الباحث في الميدان التربوي وتطبيقات البحث العلمي فيه. وقد تكوَّنت في صورتها النهائية من ثلاثة محاور، المحور الأول: اشتمل على البيانات الأولية عن أفراد الدراسة، وأما المحور الثاني: فاشتمل على متطلبات صناعة البحث العلمي في مدارس التعليم العام بعدد (19) عبارة تمثل المتطلبات الشخصية الفردية منها (6) عبارات، والمتطلبات التنظيمية (9) عبارات، والمتطلبات التأهيلية (4) عبارات. أما المحور الثالث فخصص لسبل تفعيل تلك المتطلبات بواقع (12) عبارة. وحددت الاستجابات عليها وفق مقياس ليكرت الثلاثي (عالية _ متوسطة _ ضعيفة). حيث تقدير متوسط استجابة عالية (من 3 إلى 2.34)، وتقدير

متوسط استجابة متوسطة (من 2.33 إلى 1.67)، وتقدير متوسط استجابة ضعيفة (من 1.66 إلى 1).

صدقُ أداة الدراسة

تم التحقُّق من صدق أداة الدراسة بطريقتين، هما:

الصدق الظاهريُّ للأداة:

تم التحقق من صدق الاستبانة بعرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس والممارسين التربويين وعددهم (10) وذلك لإبداء مرئياتهم حول مدى صلاحية عبارات الاستبانة. وقد حذفت بعض العبارات التي لم تتجاوز نسبة الاتفاق عليها عن (70٪)، كما تم إعادة صياغة بعض العبارات وإخراجها بشكل مناسب وفقا للمقترحات، حيث بلغ عدد عبارات الاستبانة بشكلها النهائي 31 عبارة صالحة لإجراء التحليل الاحصائي.

صدقُ الاتِّساق الداخليّ للأداة:

حُسب الاتساق الداخلي للأداة بحساب مُعاملات ارتباط العبارات المحور الثاني المتطلبات الفردية والمتطلبات التنظيمية والمتطلبات التأهيلية بالدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه على عينة قوامها (35) فردًا كما في الجدولين (2) و(3).

جدول (2)

مُعاملات الارتباط للمحور الثاني (ن=35).

البُعد الفردي/الشخصي		البُعد التنظيمي		البُعد التأهيلي	
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
1	**0.75	7	**0.77	16	**0.81
2	**0.83	8	**0.78	17	**0.85
3	**0.85	9	**0.76	18	**0.81
4	**0.80	10	**0.60	19	**0.80
5	**0.79	11	**0.81	-	-
6	**0.83	12	** 0.81	-	-
		13	**0.83	-	-
-	-	14	**0.81	-	-
-	-	15	**0.84	-	-

** دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

* دالة عند مستوى الدلالة (0.05).

يتضح من جدول (2) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له عالية وموجبة مما يؤكّد صدق انتماء العبارات وقياس ما وُضعت لقياسه. كما حُسب صدق الاتساق الداخلي للمحور الثالث سبل تفعيل تلك المتطلبات وأعطت نفس النتائج كما في جدول (3).

جدول (3)

معاملات الارتباط للمحور الثالث (ن=35).

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.75	7	** 0.77
2	** 0.73	8	** 0.65
3	** 0.74	9	** 0.70
4	**0.75	10	**0.68
5	**0.74	11	**0.72
6	**0.77	12	**0.73

** دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

ثباتُ أداة الدراسة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل ألفا كرونباخ على عينة قوامها (35) عضوًا كما في جدول (4).

جدول (4)

معامل الثبات ألفا كرونباخ (ن= 35).

الأبعاد/المحاور	العبارات	معامل الثبات
المحور الأول	19	0.94
المحور الثاني	12	0.92

يتضح من جدول (4) أن معاملات الثبات ألفا كرونباخ عالية جدًّا، حيث بلغ معامل الثبات للمحور الأول (0.94)، وللمحور الثاني (0.92)؛ مما يؤكد الموثوقية العالية بنتائج الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ما متطلبات صناعة البحث العلمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الممارسين التربويين؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على متطلبات صناعة البحث العلمي في مدارس التعليم العام من وجهة نظر الممارسين التربويين في الأبعاد (الشخصي، والتنظيمي، والتأهيلي) كما في الجدول (5).

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة للمتطلبات (ن=965).

المتطلبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
البُعد الشخصي	2.85	0.32	3	عالية
البُعد التنظيمي	2.87	0.29	1	عالية
البُعد التأهيلي	2.86	0.32	2	عالية
المتوسط العام	2.86	0.31		عالية

يتضح من جدول (5) أن أفراد الدراسة يرون أهمية متطلبات صناعة البحث العلمي في الأبعاد (الشخصي والتنظيمي والتأهيلي) في مدارس التعليم العام، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمتطلبات (2.86)، وجاءت المتطلبات في البُعد التنظيمي بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.87)، ويليها البُعد التأهيلي بمتوسط حسابي (2.86) وأخيرا البُعد الشخصي بمتوسط حسابي (2.85) وكلها تندرج تحت الاختيار الموافقة بدرجة عالية، ويُعزى ذلك إلى أن الممارسين التربويين يرون أهمية الأبعاد الثلاثة في متطلبات صناعة البحث العلمي في مدارس التعليم العام خاصة البعد التنظيمي لما له من دور في توفير الأدلة والإجراءات والوسائل التي تساعدهم في عملية إجراء البحث العلمي في الميدان وأنها تسهم بشكل أو بآخر في تطويرهم ذاتيًا ومهنيًا وبحل المشكلات التعليمية والتربوية التي تواجههم . وتتفق هذه الدراسة مع دراسة المجالي (2012) والتي أشارت إلى أن درجة مساهمة البحث العلمي في تطوير الإدارة المدرسية كانت مرتفعة في المجال الإداري والمجال الفني. وفيما يلي تفصيل للأبعاد الثلاثة لصناعة البحث العلمي:

أولًا: البُعد الشخصي:

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتطلبات في البُعد الشخصي (ن= 965).

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	وجود الرغبة لدى الممارس التربوي في إجراء البحوث والدراسات.	2.89	0.35	1	عالية
2	فهم واستيعاب مناهج البحث العلمي وأدواتها.	2.83	0.42	5	عالية
3	القدرة على الكتابة العلمية الصحيحة في البحوث التربوية.	2.84	0.40	4	عالية
4	إتقان بعض البرامج الإلكترونية مثل برامج الوورد والإكسل وبرامج التوثيق.	2.87	0.36	3	عالية
5	اجادة استخدام المواقع الإلكترونية لمحركات البحث مثل Google trend ، والمكتبة الرقمية.	2.87	0.36	2	عالية
6	المعرفة بالتحليل الاحصائي وفهم أدوات تحليل البيانات.	2.80	0.46	6	عالية
المتوسط العام		2.85	0.32	-	عالية

يتضح من جدول (٦) أن أفراد الدراسة يوافقون بدرجة عالية على جميع العبارات المتعلقة بالبُعد الشخصي وأهميته في صناعة البحث العلمي في مدارس التعليم العام، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجاباتهم بين (2.80 و2.89)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن أفراد الدراسة يرون بضرورة توفر القدرة والرغبة والمعرفة لدى الممارس التربوي لأهميتها في صحة تطبيق إجراءات البحث العلمي ولما لها من دور فاعل في نجاحه، إضافة إلى أن هذا البعد يسهم في تحفيز الذات وتحقيق الطموح والتغلب على التحديات. وقد حصلت جميع العبارات على درجة الموافقة بدرجة عالية وحصلت العبارة رقم (1)"وجود الرغبة لدى الممارس التربوي في إجراء البحوث والدراسات." على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2.89)، تليها العبارة رقم (5) بمتوسط حسابي (2.87)، بينما حصلت العبارة رقم (6) والتي تنص على " المعرفة بالتحليل الاحصائي وفهم أدوات تحليل البيانات." على أقل متوسط حسابي بلغ (2.80). وتتفق بعض بنود هذا البُعد في هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (Larysa et al., 2014) التي بينت أن استخدام المعرفة المستندة إلى البحث كان منخفض إلى حد ما أو نادر الحدوث، وأن موقف الممارسين من استخدام المعرفة المستندة إلى البحوث التربوية يتوقف على الخبرة البحثية.

ثانياً: البُعد التنظيمي:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتطلبات في البُعد التنظيمي (ن=965).

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
7	تكليف مشرف تربوي باحث لمساعدة الممارسين التربويين من المعلمين وغيرهم ولتقييم أبحاثهم	2.86	0.38	8	عالية
8	إيجاد مراكز تعنى بالدراسات والبحوث في مكاتب التعليم أو إدارات التعليم.	2.89	0.33	3	عالية
9	تمكين المعلم والممارس التربوي من حضور الندوات والمؤتمرات المحلية والدولية وفق ضوابط.	2.90	0.31	1	عالية
10	تخصيص بعض عناصر بطاقة تقييم المعلم على اجراء البحوث والدراسات.	2.78	0.50	9	عالية
11	إعداد دليل تنظيمي لكيفية اجراء البحوث (بروتوكول أو كود Code للبحث التربوي) في الميدان التربوي.	2.86	0.37	7	عالية
12	تكليف مختصين للعمل كمستشارين في مراكز البحوث في إدارات التعليم.	2.87	0.37	6	عالية
13	تفعيل التكامل بين مؤسسات التعليم العام والعالي وفتح قنوات للتواصل المستمر للاستفادة من الخبرات وتبادل المعلومات.	2.89	0.33	2	عالية
14	وضع تنظيم لجائزة أفضل بحث تربوي على مستوى مكاتب وادارات التعليم.	2.87	0.35	5	عالية
15	تأسيس مجلة علمية محكمة في وزارة التعليم لنشر أبحاث المعلمين والممارسين التربويين.	2.88	0.34	4	عالية
المتوسط العام		2.87	0.29	-	عالية

يتبيّن من جدول (7) أن أفراد الدراسة يوافقون بدرجة عالية على جميع العبارات المتعلقة بالبُعد التنظيمي في صناعة البحث العلمي في مدارس التعليم العام، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البُعد بين (2.78 و2.90)، وحصلت جميع العبارات على درجة "عالية". وتعزى هذه النتيجة إلى أن وجود أدلة تنظيمية خاصة بكيفية إجراء البحوث، مع توفر لوائح ومواد قانونية خاصة بإجراء البحث العلمي تسهم بدرجة عالية بقيام الممارس التربوي بعملية البحث العلمي في الميدان وضمان حقوقه وتسهيل لمهامه البحثية والتعاون معه من قبل الجهات الأخرى. وقد حصلت العبارة رقم (9)" تمكين المعلم والممارس التربوي من حضور الندوات والمؤتمرات المحلية والدولية وفق ضوابط." على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2.90)، تليها العبارة رقم (13) بمتوسط حسابي (2.89) والتي تنص على " تفعيل التكامل بين مؤسسات التعليم العام والعالي وفتح قنوات للتواصل المستمر للاستفادة من الخبرات وتبادل المعلومات." وحصلت العبارة رقم (8) على نفس المتوسط الحسابي (2.89) وتنص على " إيجاد مراكز تعنى بالدراسات والبحوث في مكاتب التعليم أو إدارات التعليم." بينما حصلت العبارة رقم (10) والتي تنص على " تخصيص بعض عناصر بطاقة تقييم المعلم على اجراء البحوث والدراسات." على أقل متوسط حسابي بلغ (2.78). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إيون وآخرون (Ion et al, 2019)التي بينت أن هناك انفصال بين توقعات صانعي السياسات والمدخلات التي يتلقونها من مجتمع البحوث، كما تتفق مع دراسة على (٢٠٠٦) التي توصلت إلى أن هناك علاقة ما بين أبحاث المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية وبين تشريعات تطوير مرحلة التعليم الثانوي العام تجسدت هذه العلاقة بصدور بعض التشريعات المرتبطة والمتماشية

، وكذلك مع دراسة على (2011) التي أشارت إلى ضعف الشراكة البحثية بين متخذي القرار والباحثين التربويين، كما تتفق مع دراسة منصور (٢٠١٣) والتي توصلت إلى عدم وجود رؤية واضحة للبحث التربوي في وزارة التربية والتعليم، وجود قطيعة بين القرار التربوي في الوزارة ونتائج البحوث التربوية.

ثالثًا: البُعد التأهيلي:

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتطلبات في البُعد التأهيلي (ن=965).

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
16	تطوير عملية إعداد وتأهيل الطالب المعلم في الجامعة لتكون بالحصول على درجة الماجستير الوظيفي أو الدبلوم المهني بعد الجامعي.	2.88	0.36	2	عالية
17	تضمين بعض من أسئلة الحصول على رخصة ممارسة مهنة التدريس أسئلة مرتبطة بمهارات البحث العلمي التربوي.	2.77	0.51	4	عالية
18	زيادة أعداد المرشحين للإيفاد والابتعاث من المعلمين من هم على رأس العمل.	2.87	0.37	3	عالية
19	تمكين المعلمين المؤهلين الحاصلين على درجة الماجستير أو الدكتوراه في توعية وتدريب زملائهم المعلمين من خلال ما يسمى مجتمعات الممارسة COP Communities of Practice المهنية أو ما يسمى Journal Club]	2.90	0.31	1	عالية
المتوسط العام		2.86	0.32	-	عالية

يتبيّن من جدول (8) أن أفراد الدراسة يوافقون بدرجة عالية على جميع العبارات المتعلقة بالبُعد التأهيلي وأهميته في صناعة البحث العلمي في مدارس التعليم العام، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البُعد بين (2.77 و2.90). وتعزى هذه النتيجة إلى أن عملية تطوير إعداد الممارس التربوي في المؤسسات الاكاديمية والاستفادة من المؤهلين يسهم بدرجة عالية في صناعة البحث العلمي. وقد حصلت جميع العبارات على درجة موافق وحصلت العبارة رقم (19): " تمكين المعلمين المؤهلين الحاصلين على درجة الماجستير أو الدكتوراه في توعية وتدريب المعلمين من خلال ما يسمى مجتمعات الممارسة COP Communities of Practice المهنية أو ما يسمى Journal Club] " على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2.90)، تليها العبارة رقم (16) بمتوسط حسابي (2.88)، بينما حصلت العبارة رقم (17) والتي تنص على "تضمين بعض من أسئلة الحصول على رخصة ممارسة مهنة التدريس أسئلة مرتبطة بمهارات البحث العلمي التربوي." على أقل متوسط حسابي بلغ (2.77).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المزين وسكيك (2013) التي أظهرت أن المجال الثاني من الدراسة وهو (دور البحوث العلمية في تطوير المعلم) احتل المرتبة الرابعة.

إجابة السؤال الثاني: ما سبل تفعيل متطلبات صناعة البحث العلمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الممارسين التربويين؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على سبل تفعيل متطلبات صناعة البحث العلمي في مدارس التعليم العام من وجهة نظر الممارسين التربويين كما في الجدول (9).

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتفعيل متطلبات صناعة البحث العلمي (ن=965).

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	دعم حضور الممارسين التربويين المستمر للدورات التدريبية الخارجية.	2.90	0.34	5	عالية
2	زيادة قنوات تواصل الممارسين التربويين مع المشرف التربوي.	2.85	0.39	10	عالية
3	دعم حضور الممارسين التربويين الندوات والملتقيات العلمية.	2.90	0.32	4	عالية
4	حث حضور الممارسين التربويين المناقشات والسيمينارات العلمية.	2.88	0.35	7	عالية
5	اجراء الممارس التربوي بحث أو نشر بحث مع زميل أو أستاذ جامعي.	2.83	0.43	12	عالية
6	القراءة المستمرة في المجلات العلمية التربوية المحكمة وفي الكتب.	2.88	0.36	8	عالية
7	متابعة المواقع الالكترونية التربوية المحلية والعالمية ذات الطابع الرسمي والاجتماعي.	2.86	0.37	9	عالية
8	تشجيع مدير المدرسة /مكتب التعليم المعلمين على اجراء البحوث وتخصيص جائز ة لذلك.	2.91	0.31	3	عالية
9	تشجيع المعلمين على حضور الدورات التدريبية المحلية في مجال البحث العلمي.	2.92	0.29	1	عالية
10	تخصيص أحد معايير ترشيح مديري المدارس أو المشرفين على اجراء البحوث التربوية.	2.84	0.41	11	عالية
11	دعوة متطوعين من أساتذة الجامعات للمساهمة في توعية وتثقيف الميدان التربوي بكيفية اجراءات البحوث التربوية.	2.89	0.33	6	عالية
12	تسهيل دخول المعلمين والممارسين لقواعد المعلومات الإلكترونية	2.91	0.30	2	عالية
المتوسط العام		**2.88**	**0.29**	-	عالية

يتبيّن من جدول (9) أن أفراد الدراسة موافقون على سبل تفعيل متطلبات صناعة البحث العلمي في مدارس التعليم العام، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجاباتهم بين (2.84 و 2.92)، وحصلت جميع العبارات على موافقة بدرجة عالية. وتعزي هذه النتيجة لأهمية هذه السبل التي تعزز وتفعل من صناعة البحث العلمي في المدارس. وقد حصلت العبارة رقم (9): "تشجيع المعلمين على حضور الدورات التدريبية المحلية في مجال البحث العلمي." على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2.92)، تليها العبارة رقم (12) بمتوسط حسابي (2.91)، بينما حصلت العبارة رقم (5) والتي تنص على "اجراء الممارس التربوي بحث أو نشر بحث مع زميل أو أستاذ جامعي." على أقل متوسط حسابي بلغ (2.83). وتدل هذه النتيجة على حاجة الممارسين التربويين إلى الحضور والمشاركة في دورات تدريبية تساهم في تشجيعهم على البحث العلمي وكذلك تمكينه من استخدام الموارد البحثية مثل الاشتراك في قواعد بيانات بحثية.

خلاصة الدراسة وتوصياتها

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج وهي كما يلي:

- أن متطلبات صناعة البحث العلمي في مدارس التعليم العام في الأبعاد الثلاثة (الشخصي والتنظيمي والتأهيلي) كانت مهمة من وجهة نظر الممارسين التربويين حيث جاءت استجابتهم عليها متقاربة وبدرجة عالية، وقد جاء ترتيبها من وجهة نظرهم كما يلي: المتطلبات في البُعد التنظيمي بالرتبة الأولى ويليها المتطلبات في البُعد التأهيلي وأخيرا المتطلبات في البُعد الشخصي.
- يرى الممارسون التربويون أن أهم عامل في البعد الشخصي لإكمال متطلبات البحث العلمي هو وجود الرغبة لدى الممارس التربوي في اجراء البحوث والدراسات العلمية.
- أن أهم عامل في البعد التنظيمي هو تمكين الممارس التربوي من حضور الندوات والمؤتمرات المحلية والدولية وفق ضوابط، وكذلك تفعيل التكامل بين مؤسسات التعليم العام والعالي وفتح قنوات للتواصل المستمر للاستفادة من الخبرات

وتبادل المعلومات، وإيجاد مراكز تعنى بالدراسات والبحوث في مكاتب التعليم أو إدارات التعليم.

- أن أهم عامل في البعد التأهيلي كان ضرورة تمكين المعلمون المؤهلين الحاصلين على درجة الماجستير أو الدكتوراه في توعية وتدريب زملائهم المعلمين من خلال ما يسمى بمجتمعات الممارسة المهنية.
- يرى الممارسون التربويين أهمية تفعيل صناعة البحث العلمي في المدراس حيث جاءت استجابتهم على سبل التفعيل بدرجة عالية، ومنها: تشجيع المعلمون على حضور الدورات التدريبية المحلية في مجال البحث العلمي، إجراء الممارس التربوي بحث أو نشر بحث مع زميل أو أستاذ جامعي.

التوصيات

استنادا لما توصلت اليه الدراسة من نتائج للوصول لأفضل الممارسات في تطبيق وإجراء البحث العلمي لدى الممارسين التربويين في مدارس التعليم العام فإن الدراسة توصي بما يلي:

- تطوير مهام وحدات البحوث والدراسات التربوية في إدارات التعليم لتشمل مهام فنية غير المهام الحالية والمتمثلة في تسهيل مهمة الباحثين تعمل على زيادة الوعي والتثقيف والتدريب على إجراء البحوث العلمية التربوية.
- إحداث وظيفة مشرف تربوي في وحدات البحوث والدراسات التربوية في إدارات التعليم للعمل لمساعدة الممارسين التربويين من المعلمين وغيرهم على إجراء البحوث العلمية وتقييم أبحاثهم.
- تمكين المعلم والممارس التربوي من حضور الندوات والمؤتمرات المحلية والدولية المعنية بالبحث العلمي.
- تشجيع ودعم قنوات التواصل بين مؤسسات التعليم العام والعالي للاستفادة من الخبرات وتبادل المعلومات وإجراء أبحاث مشتركة.
- وضع جائزة لأفضل بحث تربوي على مستوى مكاتب وإدارات التعليم.
- إجراء دراسة عن معوقات صناعة البحث العلمي لدى الممارسين التربويين في مدارس التعليم العام.
- إجراء دراسة لإعداد خطة استراتيجية لتطوير وحدات البحوث والدراسات في إدارات التعليم.

****

المراجع

ابن منظور.(د.ت). *لسان العرب* (الطبعة الأولى)، مجلد (15)، الجزء الثاني، دار صادر بيروت: بيروت.

الاحمدي، حاتم. (2016). دور التعليم الثانوي في اكساب طلابه مهارات البحث العلمي في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدعوة واصول الدين - الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة.

الاسمري، فاطمة.(1431). البحث العلمي في كليات البنات بجامعات المملكة الحكومية ومساهمته في تلبية متطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية. رسالة ماجستير غير منشوره، كلية الآداب والعلوم الإدارية، جامعة ام القرى.

البوهي، فاروق.(2005).*أساليب ومناهج البحث في التربية وعلم النفس*، القاهرة.

تمكين الهدف للتدريب [@tamkeen_alhadaf] (25يونيو،2021). " لقاء صناعة البحث العلمي للممارس التربوي في التعليم العام مع أ. د. خالد بن صالح المرزم السبيعي @almerzamkhalid متطلبات تطبيق البحث العلمي للممارس التربوي وسبل تفعيله وقت بداية الورقة 10:33 https://youtu.be/zqXtp69DoaY "" [تغريدة تويتر] . تم الاسترجاع من: https://twitter.com/tamkeen_alhadaf/status/1408516424365137923?s=24

تمكين الهدف للتدريب [@tamkeen_alhadaf] (24يونيو،2021). صناعة البحث العلمي للممارس التربوي في التعليم العام [فيديو] يوتيوب: تم الاسترجاع من

الحازمي، نجود . (2021). دور المشرفة التربوية في تنمية مهارات البحث العلمي والتحديات التي تواجه معلمات التربية الأسرية للمرحلة الثانوية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات، *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، 5(30)، 90-112.

حمدان، وفاء . (2008). *تحليل واقع الرسائل الجامعية كنتاجات معرفية في تخصص الإدارة التربوية ومدى توظيفها في القطاع التعليمي في الأردن*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

الدهشان، جمال. (2015م). *نحو رؤية نقدية للبحث التربوي العربي*، مجلة نقد وتنوير، ع1.

راشد، علي . (2014م). التوجهات العالمية المعاصرة في مجال البحوث التربوية: ورقة عمل. *المؤتمر العلمي العربي الثامن: الإنتاج العلمي التربوي في البيئة العربية – القيمة والأثر، جامعة سوهاج – جمعية الثقافة من اجل التنمية*، 17-42.

السكران، عبد الله . (1433). عوائق تفعيل نتائج البحوث التربوية في ميدان التربية والتعليم بمدينة الرياض وسبل علاجها. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع 123،جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية،85-124

سكيك، سامية وبسمة، بارود.(2011). *واقع البحث العلمي في المرحلة الثانوية في محافظة غزة: معيقات وتطلعات: ورقة عمل*. مؤتمر البحث العلمى بالجامعة الإسلامية .

الشبل، صالح. (٢٠٠٩) .*تأثير تنقية شبكة الانترنت في حصول الباحثين ودورها في تعزيز البحث العلمي لدى طلاب جامعة الملك سعود*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

العتيبي، عبد الله. (2020). آليات مقترحة لتفعيل دور البحث التربوي في تطوير السياسة التعليمية بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*،9(2)، 149-161.

العتيبي، فلاح .(1430). وظائف الجامعات السعودية في ضوء التحديات المعاصرة. رسالة دكتوراه غير منشوره. كلية التربية، جامعة الملك سعود.

زكي، ايلين ومصطفى، يوسف ومخلوف، سميحة(2019). توظيف نتائج البحث التربوي في صنع السياسة التعليمية في مصر (تصور مقترح). مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع13، ج4، 83 – 128.

عبد القادر، أسماء . (2011). *دور مؤسسات البحث التربوي في صنع السياسة التعليمية بمصر "دراسة مستقبلية"*، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، س12, ع3 ، 341 – 354.

عساف، محمود وكمال، صهيب. (2011). رؤية مقترحة للتجسير بين البحث التربوي وصناعة السياسة التعليمية الفلسطينية" دعوة للخروج عن المألوف"، أعمال مؤتمر البحث العلمي: مفاهيمه-أخلاقياته_ توظيفه-الجامعة الإسلامية، فلسطين.

عطير، نهى.(2019). إطار إجرائيّ مقترح لتفعيل دور البحث التربويّ في تحقيق متطلّبات مجتمع المعرفة. *مجلة أريد الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. 1(1)، 281-315.

على، كمال . (2006). *دور المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في تطوير مرحلة التعليم الثانوي في جمهورية مصر العربية " دراسة تقويمية*، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

علي، سحر . (2011). *معوقات دور البحث التربوي في تطوير التعليم*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.

كروسل، جوان. (٢٠١٨). *تصميم البحوث الكمية- النوعية- المزجية*. (ترجمة: عبد المحسن القحطاني). عمان: دار المسيلة للنشر والتوزيع (تاريخ نشر العمل الأصلي ٢٠١٤).

لطاد، ليندة ؛ يطو، رزيقة ؛ عباش، عائشة ؛ عرابجي، إيمان ؛ رانجة، زكية ؛ بورياح، سلمة... فريدة، قصريز (2019). *منهجية البحث العلمي وتقنياته في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، اصدار المركز الديموقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية، برلين، المانيا.

المجالي، ليلي (2012). درجة مساهمة البحث العلمي في تطوير الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة الكرك. رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.

المزين، سليمان وسامية، سكيك. (2013). دور البحوث العلمية في تطوير العملية التربوية في مراحل التعليم العام بمحافظة غزة: ورقة عمل. مؤتمر البحث العلمى في الجامعة الإسلامية.

مكرد، عائدة.(2010). *تطوير البحث العلمي بالجامعات اليمنية في ضوء الخبرات العالمية الحديثة: ورقة عمل. المؤتمر العلمى الرابع: جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة*، جامعة عدن.

المنصة الوطنية الموحدة، تم الاسترداد بتاريخ 18 ذو الحجة 1442 هـ -المملكة العربية السعودية:

منصور، ناصر . (2013). *متطلبات الارتقاء بالبحث التربوي وتوظيف نتائجه في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تونس.

المنيزل، عبدالله، والعتوم، عدنان.(2010). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. ط1، عمَّان، اثراء للنشر والتوزيع.

الهنداوي، ياسر وآخرون (2014). آليات مقترحة لتفعيل دور البحث التربوي في صنع السياسة التعليمية بسلطنة عمان من وجهة نظر الباحثين والممارسين، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، (3)11، 153 - 173.

وشاح، فرج. (2019). معوقات البحث العلمي واستراتيجيات تطويره في المجتمع العربي، *مجلة الآداب والعلوم الإنسانية*، ع 2، 57 – 76.

Abdel Qader, A. (2016). Educational scientific research in the Arab World: The gap between research and the educational reality (visualized proposal). *Education World Journal*, *17*(55 Part 3),3-18 https://doi.org/10.12816/0032192

Aldahshan, Jamal. (2015 AD). Towards a critical vision of Arab educational research, Journal of Criticism and Enlightenment, first issue.

Al-Hazmi, Nujoud. (2021). The role of the educational supervisor in developing scientific research skills and the challenges facing family education female secondary school teachers in the city of Jeddah from the female teachers' point of view, Journal of Educational and Psychological Sciences, 5 (30) pp. 90-112.

Al-Hindawi, Yasser et al. (2014). Suggested mechanisms for activating the role of educational research in making educational policy in the Sultanate of Oman from the point of view of researchers and practitioners, Specialized International Educational Journal, (3)11.

Al-Muzayin, Suleiman and Samia, Skik. (2013). The role of scientific research in developing the educational process in the stages of public education in Gaza Governorate: a working paper. Scientific Research Conference at the Islamic University.

Al-Otaibi, Abdullah. (2020). Suggested mechanisms to activate the role of educational research in developing educational policy in the Kingdom of Saudi Arabia. Specialized International Educational Journal, 9(2), 161-149.

Al-Sukran, Abdullah. (1433). Obstacles to activating educational research results in the field of education in the city of Riyadh and ways to treat them. Journal of Humanities and Social Sciences, Issue 123, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, 85-124.

Assaf, Mahmoud and Kamal, Suhaib. (2011). A proposed vision for bridging between educational research and Palestinian educational policy-making, "A call to break from the ordinary", proceedings of the Scientific Research Conference: Concepts - Ethics - Employment - The Islamic University, Palestine.

Ateer, Noha (2019). A proposed procedural framework to activate the role of educational research in achieving the requirements of the knowledge society. I want International Journal of Humanities and Social Sciences. 1(1), 281-315.

Boardman, C., & Bozeman, B. (2007). Role strain in university research centers. *The Journal of Higher Education*, *78*(4), 430-463.

Ion, G., Iftimescu, S., Proteasa, C., & Marin, E. (2019). Understanding the role, expectations, and challenges that policy-makers face in using educational research. *Education Sciences*, *9*(2), 81. https://doi.org/10.3390/educsci9020081

Lysenko, L. V., Abrami, P. C., Bernard, R. M., Dagenais, C., & Janosz, M. (2014). Educational research in educational practice: Predictors of use. *Canadian Journal of Education*, *37*(2), 1-26.

MacMillan, J. & Schumacher, S. (1984). *Research in Education: A Conceptual Introduction*. Boston, USA, Little, Brown &Company

Morrison, M. (2002). *What do we mean by educational research?* In Coleman, M.& Briggs, A. Research Methods in Educational Leadership and Management. London, Sage Publications.

Mukard, aheda. (2010). Developing scientific research in right-wing universities in light of recent global experiences: a working paper. Fourth Scientific Conference: Quality of Higher Education Towards Achieving Sustainable Development, University of Aden.

Rashid, Ali. (2014 AD). Contemporary global trends in educational research: a working paper. The Eighth Arab Scientific Conference: Educational Scientific Production in the Arab Environment - Value and Impact, Sohag University - Culture for Development Association, 17-42.

Skaik, Samia and Basma, Baroud (2011). The reality of scientific research in the secondary stage in Gaza Governorate: Obstacles and aspirations: a working paper. Scientific Research Conference at the Islamic University in May/2011.

Washah, Faraj. (2019). Obstacles to scientific research and strategies for its development in the Arab society, Journal of Arts and Humanities, No.

العلاقة بين الإرشاد النفسي الإلكتروني ومستوى الذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة

أ.وفاء سلمان العتيبي[1]

(قدم للنشر 1444/02/28 هـ -وقبل 12 /05 / 1444 هـ)

المستخلص: هدف البحث إلى التعَّرف على مستوى الإرشاد النفسي الإلكتروني بأبعاده المختلفة لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة, والتعَّرف على مستوى الذكاء العاطفي بأبعاده المختلفة, وكذلك على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الدرجات على متغير الإرشاد الإلكتروني بأبعاده المختلفة، ودرجاتهم على متغير الذكاء العاطفي بأبعاده المختلفة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتكونت عينه البحث من (362) طالبه، قامت الباحثة ببناء استبانة تضمن (36) عبارة ، واستبانة الذكاء العاطفي للباحث (الغرايبة،2011) وهي مقننة على البيئة السعودية، وتتضمن (43) عبارة, وتبين من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين المتوسط الحقيقي والمتوسط الافتراضي لعينة البحث في الإرشاد النفسي الإلكتروني بأبعاده المختلفة لجانب المتوسط الحقيقي, وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين المتوسط الحقيقي والمتوسط الافتراضي لعينة البحث فى الذكاء العاطفي بأبعاده المختلفة لجانب المتوسط الحقيقي.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد النفسي الإلكتروني – الذكاء العاطفي – طالبات المرحلة الثانوية.

The Relationship Between Electronic Psychological Counseling and the Level of Emotional Intelligence Among a Sample of Female Secondary School Students in Jeddah

Wafaa S. AlOtaibi[1]

(Submitted 24-09-2022 and Accepted on 06-12-2022)

Abstract. The point of the research to identify the level of electronic counseling in its various dimensions Secondary school students in Jeddah, and to identify the level of emotional intelligence in its various dimensions, AWA on the nature of the correlation between degrees on a variable Electronic counseling with its various dimensions, and their degrees on the emotional intelligence variable in dimensions the researcher followed the descriptive, correlative, comparative approach, and sample of the research was formed Of (362) students, the researcher built a questionnaire that included (36) phrases, and a questionnaire The researcher's emotional intelligence (Al-Ghariba, 2011), which codified on Saudi environment, It includes (43) phrases, it was found from the results that there were statistically significant differences when The level (0.01) between the real different and the hypothetical sample of the research sample in electronic guidance with its different dimensions to the true side of the average, AWA the presence of differences Statistically significant at the level (0.01) between the mean true and the middle default of the research sample in emotional intelligence with its different dimensions for the mean true side .

Keywords: Electronic counseling - Emotional intelligence - High school students

(1) Teacher - Ministry of Education

(1) معلمة – وزارة التعليم

wafaay6@gmail.com

مقدمة

اهتمت وزارة التعليم بتوفير كافة التسهيلات التعليمة التي تساهم في رفع الكفاءة العلمية والتعليمية، وزاد الاهتمام أكثر بالتقنية والتكنولوجيا ومستحدثاتها من حواسيب وشبكات متعددة، لإعداد الطلبة على مسايرة التطورات المعرفية والتكنلوجية المتسارعة، ولكي يكونوا عناصر منتجة في مجتمعاتهم.

ووفقاً لهذا التطور المعرفي والتكنولوجي الكبير فقد حدثت تغييرات كبيرة في الإدارة المدرسية شملت تغيير أهدافها واتساع مجالاتها، حيث تجاوز تسيير شؤون المدرسة والأعمال الروتينية؛ وأصبحت تجمع بين النواحي الإدارية والفنية والتقنية معاً (Andersson & Hedman,2013)

وفي المقابل فإن ممارسة الإرشاد بالشكل التقليدي والذي يتطلب بيئة مادية (فيزيقية) يتقابل فيها كل من المرشد والمسترشد في آن واحد وجهاً لوجه، قد بدأ يتغير قليلاً من خلال مجموعة صغيرة متزايدة من الممارسين، الذين يوظفون جزءً من ممارستهم المهنية في تقديم خدمات الإرشاد النفسي عبر الانترنت. (Chester & Glass,2006)

ويتميز استخدام الإرشاد النفسي عبر شبكة الإنترنت بعدد من المزايا، فهو مناسب للعملاء، وأولئك الذين ينتقلون إلى أماكن جغرافية، ومع الذين يشعرون براحة أكثر في استخدام الإنترنت كوسيط، لامتلاكهم قدرات يمكن تفعيلها عن طريق الأسلوب التباعدي، كما أنه يناسب العملاء الذين يشعرون بحرج من طلب إرشادات الصحة النفسية بشكل مباشر (Attridge, 2004)

ففي هذا العصر الحديث نجد العالم أكثر تفاعلاً مع التقنية الحالية، حيث أصبح بإمكان الفرد استخدام الأجهزة الالكترونية في اجراء مقابلة مع المرشد بكل يسر وسهولة، وهذا يعطينا انطباعاً جيداً نحو العلاقة بين الإرشاد النفسي الإلكتروني ومستوى الذكاء العاطفي.

ومن هنا فقد انبثق اهتمام البحث الحالية بتناول العلاقة بين الإرشاد النفسي الالكتروني في رفع مستوى الذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في محافظة جدة.

مشكلة البحث

يعد الإرشاد الالكتروني من الاتجاهات الحديثة التي ينادي بها التربويون في وزارة التعليم بغرض التواصل الهادف البناء مع الطلبة، وتسخير التقنية الحديثة المميزة، التي تساهم في رفع مستوى التواصل والوصول للأهداف المنشودة بين المرشدة والطالبة.

وينعكس تأثير الإرشاد النفسي الالكتروني (Electronic Psychological Counseling)من خلال ما يتيحه من فرص للتعاون والتشارك والتفاعل، مما يُحسن عمليتي التواصل والتفاوض مع الآخرين، ويترك أثراً إيجابياًفي المهارات المرتبطة بالذكاء العاطفي، وما يرتبط بها من فهم وضبط وإدارة المشاعر والانفعالات لدى الأفراد، حيث تتيح الشبكات الاجتماعية المجال لكل مستخدم للتعبير عن ذكائه من خلال هويته الرقمية، لا سيما ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض في الحياة الحقيقية، والذين يشعرون بأنهم أفضل في العالم الافتراضي عبر الشبكات، الاجتماعية،. (Ben Youssef, A. & Ben Youssef, 2011)

تعتمد قدرة الفرد على التوافق ومواجهة الحياة بنجاح على التوظيف المتكامل لقدراته العقلية والانفعالية، كما أن النجاح في العلاقات الشخصية يعتمد على قدرة الفرد على التفكير في خبراته الانفعالية والمعلومات الانفعالية، والاستجابة بوسائل متوافقة انفعاليا، ووفقا لذلك فإن الأفراد المتوافقين عاطفيا هم أكثر قدرة على النجاح في العلاقات الشخصية وبناء

شبكات دعم اجتماعية، مقارنةً بالأفراد منخفضي الذكاء العاطفي (عوض،1987،11).

ونتيجة لما تقدم، يتضح أن للإرشاد الإلكتروني أهمية كبرى في حياة الطالبات، ومن منطلق عمل الباحثة في الإرشاد الطلابي، فقد تبلورت فكرة البحث في العلاقة بين الإرشاد النفسي الالكتروني ومستوى الذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في محافظة جدة.

أسئلة البحث

تتجلى أسئلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

ماالعلاقة بين الإرشاد النفسي الالكتروني ومستوى الذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في محافظة جدة؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الآتية:

1) ما مستوى الإرشاد الالكتروني بأبعاده المختلفة لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة؟
2) ما مستوى الذكاء العاطفي بأبعاده المختلفة لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة؟
3) هل توجد علاقة ارتباطية داله احصائياً بين درجات طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة على متغير الإرشاد الالكتروني بأبعاده المختلفة ودرجاتهن على متغير الذكاء العاطفي بأبعاده المختلفة؟
4) هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة على متغير الإرشاد الإلكتروني بأبعاده المختلفة تبعاً لمتغير الصف الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي؟
5) هل توجد فروق داله إحصائيا بين متوسط درجات طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة على متغير الذكاء العاطفي بأبعاده المختلفة تبعاً للصف الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرفة وتحديد:

1) العلاقة بين الإرشاد النفسي الالكتروني ومستوى الذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في محافظة جدة.
2) مستوى الإرشاد الإلكتروني بأبعاده المختلفة لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة.
3) مستوى الذكاء العاطفي بأبعاده المختلفة لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة.
4) 4طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجات طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة على متغير الإرشاد الإلكتروني بأبعاده المختلفة، ودرجاتهن على متغير الذكاء العاطفي بأبعاده المختلفة.
5) الفرق في متوسط درجات طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة على متغير الإرشاد الإلكتروني بأبعاده المختلفة تبعاً لمتغير الصف الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي.
6) 6الفرق في متوسط درجات طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة على متغير الصف الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة) في متغير الذكاء العاطفي بأبعاده المختلفة؟

أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية

1) تركيزه على دراسةالعلاقة بين الإرشاد النفسي الالكتروني ومستوى الذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في محافظة جدة.
2) قد تثري نتائج البحث الحالية بإذن الله المكتبات العربية بمعلومات جديدة عن متغيرات البحث الرئيسة، وعلى وجه الخصوص الإرشاد الالكتروني،

نظراً لقلة الدراسات – على حد علم الباحثة – التي تناولت هذا الموضوع.

3) قد أحسنت هذا البحث في أن يكون بداية ينطلق منها باحثون آخرون، للكشف عن المزيد من الحقائق المعرفية التي تهتم بدراسة الإرشاد الالكتروني والذكاء العاطفي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

1) إفادة العاملين في مجال التعليم العام والأهلي (مشرفين ومشرفات – إداريين وإداريات – معلمين ومعلمات، والمرشدين والمرشدات)، للتوجه نحو إرشاد متميز.
2) الإفادة في تصميم برامج ودورات تدريبية تساهم في رفع مستوى الأداء (للمعلمين والوكلاء، الإداريين).
3) تطوير وتحسين ممارسة الإرشاد الإلكتروني لدى المرشدين، واتخاذ الإجراءات اللازمة، لتحقيق جودة وكفاءة عالية تلائم الاحتياجات الحديثة.

حدود البحث

الحدود الموضوعية: العلاقة بين الإرشاد النفسي الالكتروني ومستوى الذكاء العاطفي.

الحدود المكانية: مدارس التعليم العام في جدة بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: العام الدراسي 1443/1442هـ (2022/2021م).

الحدود البشرية: طالبات المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام في جدة بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث

الإرشاد الالكتروني: هي العملية التقنية التي يقوم بها المرشد لتوصيل المحتوى الإرشادي لتعديل سلوك المسترشد، ويتم فيها تحديد الأنشطة التي يقوم المرشد، وتلك التي يقوم بها المسترشد، وتشمل العديد من الاستراتيجيات مثل: استراتيجية المحاضرة، والمقابلة الإرشادية، والألعاب التعليمية، وحل المشكلات، والاكتشاف الالكتروني، واستراتيجية المناقشة الإلكترونية. (اللحياني،2016، 76)

وتعرف الباحثة الإرشاد الإلكتروني إجرائياً بأنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة وفق مقياس الإرشاد الإلكتروني المعد من الباحثة.

الذكاء العاطفي (يعرف: بأنه القدرة على إدراك المشاعر، والتعبير عنها، وتفهمها، واستيعابها، واستعمالها، وإداره المشاعر الكاملة في شخصية الأنسان والسيطرة عليها، وضبطها , وتفهم مشاعر وعواطف الافراد , والوعي بها. (عبد الرؤوف وعيسى،2018،52).

وتعرف الباحثة الذكاء العاطفي إجرائياً بأنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة وفق مقياس الذكاء العاطفي.

اولاً: الإطار النظري

المحور الأول: الإرشاد الإلكتروني

يعتبر الإرشاد الالكتروني من الموضوعات الرئيسة التي اهتم بها الباحثون في مجال علم النفس الإرشادي ، فقد ظهر الإرشاد الإلكتروني على الشبكة العنكبوتية من خلال محركات البحث والتطبيقات الكثيرة على الأجهزة المحمولة الذكية، ليقدم مساعدات إرشادية كثيرة لجميع فئات المجتمع، بسبب ظهور وانتشار احتياجات إنسانية تحتاج مد يد العون في التوجيه والإرشاد عبر وطريقة بسيطة مثل الانترنت (المطيري ,2020, 26)

تعريف الإرشاد الإلكتروني: يعدالإرشادالنفسي الإلكتروني (Electronic Psychological Counseling) نوعاً حديثاً من الإرشاد الذي ظهر بسبب التطورات التكنولوجية الحالية، ويهدف مجال علم النفس الإلكتروني لدراسة التجارب البشرية (المعرفية والوجدانية والسلوكية)، التي تتماسك أو تتبع بتقدم التكنلوجيا. (Yan,2012)

والإرشاد الإلكتروني هو إعطاء خدمات الإرشاد النفسي عن طريق الشبكة العنكبوتية بواسطة الرسائل الإلكترونية، الفيديو، والشات، والمؤتمرات الصوتية، والفيديو المباشر، وأي طريقة من الطرق التقنية الحديثة الأخرى تفي بهذه الغاية. (المومني،2017)

ويتضمن جانبين الأول: يتعلق بالمساعدة الإرشادية التي يقدمها مؤهل في الإرشاد النفسي والجانب الآخر يتعلق باستخدام وسيط تكنلوجي تقدم من خلاله تلك المساعدة الإرشادية، في غرفة افتراضية عبر الشبكة العنكبوتية، أو في غرفة حقيقية كوسيلة اتصال بين المرشد والعميل. (محمد،2018)

وأشار عبد الحميد (2018) إلى أبعاد الإرشاد الإكتروني: (Electronic Psychological Counseling)

تتكون من ثلاثة أبعاد أولها: أهمية الإرشاد الالكتروني: ويشير إلى وضوح مفهوم ومهام الإرشاد الإلكتروني، ويعكس الصورة الذهنية للمرشد الطلابي، عن طبيعته ومكوناته ودوره فيه.

والبعد الثاني الاتجاه نحو المرشد الالكتروني: ويشير إلى الرغبة في استخدام الإرشاد الإلكتروني، ويعكس الرغبة الداخلية والميل والنظرة الإيجابية للمرشد الطلابي تجاهه. والبعد الأخير الاتجاه نحو خدمات الإرشاد الالكتروني: ويتضمن مهارات استخدام الإرشاد الإلكتروني، ويعكس سلوكيات المرشد النفسي.

أساليب الإرشاد الإلكتروني:

أشار رون كريس و آلا Ron Kraus & Ele (2010) إلى أن أساليب الإرشاد الالكتروني تنقسم الى نوعين هما الإرشاد الالكتروني المتزامن والإرشاد الالكتروني غير المتزامن، ويمكن تفصيلهما على النحو التالي ابي وممارسوظيفه

أولاً: الإرشاد الإلكتروني المتزامن -Synchronous E counseling): وهو الإرشاد المباشر الذي يتم بوجود كلاً من الطرفين في نفس الزمان أمام شاشة الحاسوب والتطبيقات الحديثة لإجراء الإرشادية ويعد أكثر أنواع الإرشاد شيوعاً، ومن أساليب الإرشاد المتزامن ما يلي:

1) الإرشاد عبر الهاتف: (Extension by phone) وهو الإرشاد المقدم من خلال الاتصال الهاتفي، حيث يتم إجراء الحوار ما بين العميل والمرشد من خلال الهاتف.
2) استخدام غرف الحوار (Chat): وهو إجراء حديث فعال خطي أو صوتي أو ملحوظ بين الطرفين في نفس الزمان، بالرغم من التباعد المكاني بينهما حيث تقدم التغذية الراجعة الفورية المتواصلة بين الطرفين وكذلك العكس.
3) 3مؤتمرات عبر الفيديو(Video Conferences) : يتم الاتصال بين المرشد المسترشد حيث يكون الفاصل بينهما مسافات خلال جهاز التلفزيون المتصل بالإنترنت، أو تطبيقات الهاتف الذكي مثل سكايب، حيث يُتاح لكل طرف أن يشاهد الطرف الآخر أثناء إجراء المقابلة الإرشادية، وتمكن هذه التقنية من نقل المؤتمرات المشاهدة والصوتية صوت وصورة معاً.
4) المؤتمرات عبر الصوت (Audio Conferences): وهي تكنولوجيا تعتمد على شبكة معلومات، وتستخدم هاتف وآلية للمحادثة على هيئة اتصال هاتفي، توصل المرشد ومجموعة من العملاء في أماكن مختلفة(Extension by phone)

ثانياً: الإرشاد الإلكتروني غير المتزامن -Synchronous E) (counseling: وهو الإرشاد غير المباشر والذي لا يعتمد على تواجد المرشد والعميل في نفس الزمان، ويعتبر هذا النوع من الإرشاد الأكثر شيوعاً، لأنه يعطي كلاً من الطرفين الحرية في تقديم المقابلة الإرشادية حسب اتساع

الوقت والاستطاعة الملائمة، وكذلك يسمح لهما بالرجوع للمقابلة الإرشادية والاحتفاظ بها والرجوع في أي وقت، ومن أنواع الإرشاد غير المتزامن:

1) الكمبيوتر(Computer): تقدم البرامج التي تهتم باستخدام جهاز الكمبيوتر من قبل المرشد والعميل أثناء المقابلة الإرشادية دون استخدام الشبكة العنكبوتية، ويتم تقديم الجلسة الإرشادية من خلال الاتصال بين أجهزة الكمبيوتر من خلال شبكة داخلية تربط عدد من أجهزة الكمبيوتر الحاسبات.
2) مواقع الإنترنت (World Wid Web): هي نسق معلوماتية تقوم بعرض بيانات مختلفة على صفحات متصلة، يكون متاحاً من خلال الدخول لخدمات الشبكة العنكوبوتية المختلفة، وتستخدم شبكة الإنترنت كأداة نقل البيانات وتقدم الخدمات التي يريدها العميل، فغالباً ما يقوم المرشد بالتواصل مع العميل، من خلال مواقع الرسائل الإلكترونية وكذلك مكان غرف الحوار.
3) البريد الالكتروني: (E-Mail): يعتبر برنامج تقاسم الرسائل والوثائق باستخدام جهاز الكمبيوتر من خلال الشبكة العنكبوتية، من منطلق أن كل فرد يصل إلى الانترنت يصبح لديه حساباً بريدياً.

مميزات الإرشاد الإلكتروني

يمكن التعرف على مميزات الإرشاد الإلكتروني من خلال استعراض Kraus Ele (2010) في عدة نقاط ومنها:

1) طريقة جيدة مع صغار السن والشباب، وأولئك الذين يعانون من القلق والرهاب الاجتماعي، كونه يعتبر طريقة أكثر استرخاء في الكشف عن الاحاسيس دون رؤية المسترشد.
2) يسمح للعميل بالاحتفاظ بالسجلات والعودة للاستشارة في أي حين والاطلاع عليها أكثر من مرة، ليستطيع من قراءتها وتقويمها.
3) عدم اظهار عن هوية الشخص ويساعد في الحد من التعصب العرقي، النوع، العمر، المظهر الجسدي، وأيضاً يزيد من صدق وثقة الاستشارة.
4) طريقة مؤثرة في التقليل من إنفاذ على وصمة العار الاجتماعي المتصلة بأخذ العلاج والتشاور لقلة درجة كشف الهوية، فهو يعتمد على السرية أكثر من المقابلة التقليدية، الأمر الذي حفز العملاء الحائرين في طلب المساعدة (شريك،2014؛ المومني،2017).

احتياجات الشباب من خدمات الإرشاد الإلكتروني:

أن اختلاف اتجاهات الشباب للاستفادة من خدمات الإرشاد الإلكتروني ، حيث انها تختلف من شخص لآخر، وهي لا تعتمد على الأشياء التي يحتاجها الافراد فقط، بل تتعداها للمساعدة في إشباعها وتحقيقها، فعلى سبيل المثال يتجه الشباب للمرشد المهني ليعرضوا عليه احتياجاتهم طلباً المساعدة في اتخاذ القرار او تحقيق التغيرات، كما تتنوع احتياجاتهم الى الحاجة الى مهارات اتخاذ القرار، والحاجة الى مد يد العون في إدراك حاجاتهم الأساسية ، وبعد تحديد الاحتياجات الحقيقة تأتي عملية التدخل والمساعدة من قبل المرشدين المهنيين المتخصصين، ومن خلال خطوات من المراحل التي تساعد الشباب على تحقيق التطور (أبو النصر،2019).

وقد أكد العياشي وإبراهيم (2019) من خلال دراسته للتعرف على أثر مواقع التواصل الاجتماعي في قيم الشباب السعودي، وطبقت الدراسة على مستخدمي وسائل الاعلام الجديد المختلفة بمنطقة جازان، طُبقت عليهم الاستبانة الإلكترونية لجمع المعلومات، وقد كان أهم النتائج أن الإعلام الجديد يسهم في رفع الوعي الاجتماعي لدى الشباب السعودي بنسبة (62.1 %).

المحورالثاني: الذكاءالعاطفي

يعد مفهوم الذكاء العاطفي الأعظم اقتران بقدرة الشخص على التطور والتميز في مجال عمله، فكلما اشتد صعوبة العمل الذي يؤديه الشخص اشتد أهمية الذكاء العاطفي للنجاح فيه، والأشخاص الأذكياء عاطفياً هم الاعظم إدراكا بعواطفهم واحاسيسهم الداخلية، وعواطف وأحاسيس الأشخاص من حولهم، والأكثر انفتاحاً على الأمور الإيجابية والسلبية لخبراتهم الخاصة، مما يؤدي إلى تنسيق مؤثر للمشاعر في أنفسهم وفي أنفس الآخرين (Dulewics, & Higgs,2005).

ويقوم مفهوم الذكاء العاطفي على مبدأ أن نجاح الفرد في حياته الاجتماعية أو المهنية لا يقف على ما يمتلكه من قدرات ذهنية (ذكاء معرفي)، وإنما أيضاً على ما يتوفر لديه من إمكانيات وقدرات عاطفية واجتماعية، فقدرة الشخص على الاتخاذ لمجموعة من الابداع والاتقان التي تمكنه من إدراك أحاسيسه ومشاعره وأحاسيس المحيطين من حوله ، وفهمها وتقويمها وإدراكها هي صفوة الذكاء العاطفي، وذلك ليكون الشخص اعظم اتزانا واستطاعة على ترشيد اتجاهه وأداءه ، فتزيد من فرص نجاحه في التعامل مع نفسه أولاً، ومع الأشخاص في بيئتة المنظمة وفي الحياة بشكل عام. (المراد،2009)

مفهوم الذكاء العاطفي: خالطت مصطلح الذكاء العاطفي تسميات عديدة نجدها في كتابات المختصين والباحثين، وهي الذكاء العاطفي، الذكاء الانفعالي، الذكاء الوجداني، وتتشابه فحوى هذه التسميات لحد كبير، إذ أن جميع التعاريف تتمركز حول العواطف والمشاعر الإنسانية بأنواعها وخصائصها وفاعليتها، أي لا فرق كبير بينها.

وصف Coleman الذكاء العاطفي بأنه مجموعة من الابداع والاتقان والقدرات الانفعالية الاجتماعية التي يستخدمها الشخص، والتي تؤدي دورها في نجاحه بالحياة، وهذه القدرات يمكن تعلمها وتحسينها، وتشمل المعرفة الانفعالية، وادارة الانفعالات، والحماس، وحفز النفس، وإدراك انفعالات الآخرين، والتقمص، والأناقة، واللياقة الاجتماعية. (السامراني 2022).

واتفق (عثمان و رزق،2001) مع تعريف الذكاء العاطفي أنه القدرة على الانتباه والادراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الاخرين ومشاعرهم، للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية، الأمر الذي يساعد الفرد على الرقي العقلي الانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة.

واستناداً لما سبق وضعت الباحثة تعريف الذكاء العاطفي على أنه القدرة على معرفة الفرد لذاته، وضبطه للمشاعر والانفعالات وإدارة العلاقات مع الآخرين.

أهميةالذكاءالعاطفي(Emotional Intelligence)حظى مفهوم الذكاء الوجداني بأهمية راشدة في الدراسات والأبحاث، فقد بدأ الاهتمام الصحيح والواضح بهذا المفهوم عام 1990م على يد (ماير وسالوفي) في كتابهما (الخيال والمعرفة والشخصية)، وكذلك مع إصدار (دانيال جولمان،1995م) كتابه الشهير (الذكاء الوجداني)، الذي ساعد في بلورة هذا المعنى وإظهاره ، وتتضح أهمية الذكاء العاطفي ودوره الإيجابي في الانضباط الذاتي، وخاصةً في القرن الواحد والعشرين في موطن يتصف بالصراعات النفسية في المجتمع أو خارجه، وما استدعى هذا الانضباط الذاتي من فطنه وإدراك بصفة عامة، والذكاء العاطفي بصفة خاصة (المغازي،2003).

للذكاء العاطفي دور في بناء علاقات جيدة في مقر العمل، مما يحفز من الأدوار القيادية، فالرئيس الفعال

يمكنه معرفة على ما يفتقره الآخرون، وتلبية أمورهم بوسيلة تعزز الإنجاز والمهام العالية للمستخدمين في المنظمة. (العمراني,2022)

وأشارأحمد (2018) إلى أبعاد ومكونات الذكاء العاطفي:

1) الوعي بالذات: (Self-Awareness): فمعرفة الشخص لمشاعره وإدراكه بنفسه، وفهم لأحاسيسه في حين أصدرت هو أساس الثقة بالنفس، والذي يبني قراراته التي يعمل بها في معظم أمور وشؤون حياته.
2) الدافعية (Motivation): وهي تقدم الانسان وسعيه نحو الباعث والحافز، كما يعتبر الأمل محفزا ومكوناً للدافعية لكثيرٍ من الأشخاص، مما يحفزهم لتحقيق أحلامهم وطموحاتهم بكل عزيمة وإصرار.
3) التعاطف العقلي (Empathy): ويعني التفهم، ففي حين اهتمت الأبعاد الثلاثة السابقة للذكاء العاطفي بذات الإنسان وما يدور في داخله، اهتم هذا البعد بروابطه بالآخرين، فهو يعني قراءة مشاعر واحاسيس من حوله والتعرف على تعبيراتهم من خلال أصواتهم ووجوههم وحتى تلميحاتهم ولغة أجسادهم.
4) المهارات الاجتماعية (Social Skills): وهي توضح مدى قوة روابط وصداقات الإنسان وحسن إدارتها مع الأشخاص من حوله، والتعامل مع المجتمع بكل قدرة واتقان، وحل المشكلات والنزاعات والمهارة على التحاور والتخاطب. (أحمد،2018، 176).

ثالثاً: دراسات سابقة

قامت الباحثة بالاطلاع على دراسات ذات صلة بمتغيرات البحث، ولم تجد أيه دراسة تطرقت لبعدي البحث مجتمعين، مما يجعل هذا البحث مميزاً فيما يخص اختيار المتغيرات الرئيسية ووجدت الباحثة دراسات اهتمت بالإرشاد الالكتروني والذكاء العاطفي وتستعرضها من الأقدم للأحدث.

المحور الأول: الإرشاد النفسي الإلكتروني (Electronic Psychological Counseling)

هدفت دراسة (Brown,2012) وهدفت إلى دراسة حول اتجاهات الطلبة حول الإرشاد الالكتروني ولقد بلغت عينة الدراسة (119) طالبا وطالبة، وأشارت النتائج أن الطلبة استفادوا من خدمات الإرشاد النفسي الإلكتروني كما أشارت النتائج أن لديهم اتجاهات ايجابية نحو الإرشادالالكتروني، ويعتبرونه بديلامناسباً للتعامل مع قضايا الصحةً النفسية، وبينت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا الاتجاهات نحو الإرشاد الإلكتروني.

كما هدفت دراسة Flores،2012) التعرف على اتجاهات المدرسين في برامج الإرشاد النفسي حول ايجابيات وسلبيات الإرشاد الإلكتروني الأمريكية الجامعات ,وبلغت عينة الدراسة (64) مرشدا وأكدت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المدرسين في البرامج الأكاديمية الإرشادية الإلكترونية.

وهدفت دراسة (Sucala,et al,2013) الوقوف على اتجاهات المرشدين الإكلينيكين نحو العلاج الإلكتروني، وبلغت عينة الدراسة من (106) معالجا إكلينيكياً. بينت النتائج أن غالبية الإكليكنيين قد أكدوا على أهمية العلاج الإلكتروني جنباً إلى جنب مع الإرشاد التقليدي.

المحور الثاني: الذكاء العاطفي

وهدفت دراسة (Martha & George, 2001) الكشف عن أثر النوع الاجتماعي، والتحصيل الدراسي، والعرق، في الذكاء العاطفي لدى عينة الدراسة (٣١٩) طالباً وطالبة من مدرسة إعدادية في المكسيك، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في العلاقة بين بعد ضبط النفس والتحصيل الدراسي وكانت لصالح الإناث.

وهدفت دراسة اللحياني (2016) للتعرف على اتجاهات العاملين على رعاية الموهوبين والموهوبات نحو

الإرشاد الالكتروني، وكذلك الفروق بين متوسطات بين متوسطات درجات اتجاه عينة الدراسة نحو الإرشاد الالكتروني تبعا لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي)، وبلغت عينة الدراسة (100) موظف من العاملين على رعاية الموهوبين والموهوبات بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة، طُبقت عليهم استبانة من اعداد الباحثة، وتلخصت النتائج جميع أبعاد الاتجاه نحو الإرشاد الالكتروني سجلت درجات مرتفعة جداً لدى عينة الدراسة، عدم وجود فروق داله إحصائيا في درجات المجموعات للإبعاد والدرجة الكلية للاتجاه نحو الإرشاد الالكتروني تبعاً لـ (الجنس، سنوات الخبرة)

بينما هدفت دراسة الجبيلي (2019) الكشف عن مستوى الاندماج المدرسي ومستوى الذكاء الانفعالي، وبيان فيما إذا كان هناك فروق في مستوى الاندماج المدرسي تبعا للذكاء الانفعالي، والجنس، ونوع التعليم لدى عينة (429) من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء وأشارت النتائج أن الطلبة لديهم مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي على مقياس الذكاء الانفعالي ككل، وعلى جميع أبعاده الفرعية باستثناء بعد التعاطف الذي جاء مرتفعاً.

وبينما هدفت دراسة المطيري (2020) الكشف عن مستوى الوعي لدى الطالبات بالخدمات الإرشادية التي تتعامل مع التنمر الالكتروني، طبقت الدراسة على عينة(101) طالبة من جامعة الملك عبد العزيز بمحافظة جدة، وأشارت نتائج الدراسة ظهور وعي بالخدمات الإرشادية الالكترونية لدى الطالبات بنسبة (35%) عند التعرض للتنمر الالكتروني، ويوجد معرفة لدى الطالبات عن المنصات الإرشادية التي تقدم خدمات الإرشادية في التعامل مع التنمر الإلكتروني حيث حقق تطبيق كلنا أمل النسبة الأعلى (61%) من بين بقية التطبيقات.

وهدفت دراسة رزيج (2021) التعرف على مستوى الذكاء العاطفي والمرونة النفسية، وكذلك معرفة العلاقة بين الذكاء العاطفي والمرونة النفسية، وطبقت الدراسة على (200) من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة صلاح الدين، وسجلت نتائج الدراسة أن الطلبة يتصفون بمستوى ذكاء عاطفي ومرونة نفسية.

تعليق الباحثة على الدراسات المستعرضة

بالنظر للدراسات المستعرضة وجدت الباحثة ان بعضها اهتم بتحديد الإرشاد الإلكتروني وربطه ببعض المتغيرات كمستوى الوعي (دراسة المطيري) ، واتجاه العاملين على رعاية الموهوبين(دراسة اللحياني) ، وتشابهت عينات الدراسات حيث ركزت على طالبات المدارس وتنوعت المقاييس المطبقة على العينات، وتمت الاستفادة من الدراسات السابقة في اختيار منهج البحث الحالي وعينته، وصياغة اسئلته وتحديد أهدافه والأساليب المناسبة له. ورغم تنوع مجتمعات الدراسة التي تناولتها الدراسات المعروضة سابقاً إلا أنه لم تجد الباحثة دراسات تناولت العلاقة بين الإرشاد النفسي الإلكتروني في مستوى الذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في محافظة جدة مما يُعدُ البحث لازمة.

إجراءات البحث ومنهجيته

أولاً: منهج البحث: اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن لمناسبته لطبيعة هذا البحث العلاقة بين الإرشاد النفسي الإلكتروني ومستوى الذكاء العاطفي لدى عينه من طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة.

ثانيا: مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من (62513) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة.

ثالثاً: عينة البحث: تكونت العينة من طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة البالغ عددهن (362) طالبة بناء على إحصائية صادرة من إدارة التعليم

بمحافظة جدة طالبات المرحلة الثانوية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية باستبيان إلكتروني.

رابعاً: أدوات البحث

المقياس الأول: مقياس الإرشاد الالكتروني: لتحقيق أهداف البحث عمدت الباحثة إلى مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات العلاقة، للاستفادة منها في بناء استبيان الإرشاد الإلكتروني لطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، وقامت بتصميم مقياس للإرشاد الإلكتروني بالاعتماد على دراسات عديدة أبرزها دراسة اللحياني (2016)، المطيري (2020)، وقد وزعت فقراته الـ (36) على ثلاثة أبعاد رئيسية هي: البُعد الأول: أهمية الإرشاد الالكتروني: وبلغ عدد فقراته (12) فقرة.

البُعد الثاني: الاتجاه نحو المرشد الإلكتروني: وبلغ عدد فقراته (14) فقرة. البُعد الثالث: الاتجاه نحو خدمات الإرشاد الإلكتروني: وبلغ عدد فقراته (10) فقرات

الشروط السيكومترية لمقياس الإرشاد الإلكتروني لطلاب المرحلة الثانوية (إعداد / الباحثة 2022):

صدق المحكمين: تم عرض المقياس على المحكمين أصحاب الاختصاص في علم النفس بجامعة الطائف، وتحديد مدى مطابقة فقرات المقياس للبعد الذي تنتمي إليه، وصحة صياغتها لغوياً، تم حذف الفقرات التي أجمع المحكمين (4) من(5)على ضرورة حذفها، وتم تعديل صياغة تلك التي أشاروا لأهمية إعادة صياغتها لتناسب اغراض البحث حسب رأي المحكمين، وبلغت نسبة اجماعهم على فقرات المقياس (95٪).

صدق الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الإرشاد الإلكتروني لطالبات المرحلة الثانوية وأبعادها المختلفة كمؤشر لسلامة بنية المقياس وذلك من خلال استخدام معامل الارتباط لـ (Pearson) لاستبعاد البنود التي لا ترتبط ارتباطات دالة بالدرجة على البعد الذي تنتمي له المفردة، ثم إيجاد معامل الارتباط بين درجة البعد ودرجة المقياس ككل كما هو بالجدول (1).

جدول (1): معاملات الارتباط لمقياس الإرشاد الإلكتروني بين درجة المفردة ودرجة البعد عند ن = 62

	مسمي البعد	معامل الارتباط المفردة بدرجة البعد	رقم المفردة	مسمي البعد	معامل الارتباط المفردة بدرجة البعد	رقم المفردة	مسمي البعد	معامل الارتباط المفردة بدرجة البعد
1	البعد الأول – أهمية الإرشاد الإلكتروني	0,661**	1	البعد الثاني – الاتجاه نحو المرشد الإلكتروني	0,646**	1	البعد الثالث- الاتجاه نحو خدمات الإرشاد الإلكتروني	0,784**
2		0,516**	2		0,720**	2		0,780**
3		0,502**	3		0,755**	3		0,828**
4		0,778**	4		0,680**	4		0,814**
5		0,605**	5		0,689**	5		0,664**
6		0,505**	6		0,738**	6		0,649**
7		0,657**	7		0,694*	7		0,809**
8		0,547**	8		0,772**	8		0,823**
9		0,756**	9		0,574**	9		0,736**
10		0,676**	10		0,742**	10		0,587**
11		0,694**	11		0,609**			
12		0,407**	12		0,592**			
			13		0,733**			
			14		0,764**			

وقد أشارت النتائج إلى أن مقياس الإرشاد الإلكتروني لطالبات المرحلة الثانوية ذات ارتباطًا دالًا عند مستوى (0,01) بين درجات المفردات والدرجة الكلية للمحور الفرعية وهي تلك البنود التي تم الاستقرار عليها.

جدول (2)

معاملات الارتباط لمقياس الإرشاد الإلكتروني بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس عند ن= 62

م	الأبعاد الفرعية للمقياس	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
1	البعد الأول – أهمية الإرشاد الإلكتروني	772,** 0
2	البعد الثاني – الاتجاه نحو المرشد الإلكتروني	957,** 0
3	البعد الثالث- الاتجاه نحو خدمات الإرشاد الإلكتروني	919,** 0

** جميع القيم دالة عند 0.01

ومن الجدول رقم (2) يتضح وجود ارتباطات دالة عند مستوى (0,01) بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، ومن ثم تشير هذه النتائج إلى تمتع المقياس بقدر كبير من التجانس الداخلي للمفردات والابعاد. مما يعطى صلاحية للاستخدام في تحقيق أهداف هذا البحث.

ثبات المقياس: ثم حساب ثبات مقياس الإرشاد الالكترونى لطالبات المرحلة الثانوية وأبعاده المختلفة عن طريق معامل ثبات الفاكرونباخ حيث جاءت كما هو موضح فى جدول (3) كالتالي:

جدول (3)

معامل ثبات الفاكرونباخ لمقياس الإرشاد الإلكتروني لطلاب المرحلة الثانوية بأبعاده المختلفة عند ن =62

المحاور	عدد المفردات	معامل ثبات الفاكرونباخ
البعد الأول – أهمية الإرشاد الإلكتروني	12	894, 0
البعد الثاني – الاتجاه نحو المرشد الإلكتروني	14	936, 0
البعد الثالث- الاتجاه نحو خدمات الإرشاد الإلكتروني	10	936, 0
المقياس ككل	42	962, 0

يتبين من الجدول (3) أن قيمة معامل ثبات الفاكرونباخ لمقياس الإرشاد الإلكتروني لطلاب المرحلة الثانوية بأبعاده ، وأبعاده الثلاثة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

المقياس الثاني: مقياس الذكاء العاطفي

قامت الباحثة بالاطلاع على دراسات سابقة ذات علاقة بموضوع بحثها وتم الاستعانة بمقياس، (الذكاء الانفعالي مفهومة وقياسةلفاروق السيد ومقياس الذكاء الوجداني، للإستفادة منها في إختيار مقياس خاص للذكاء العاطفي ليتناسب مع عينة البحث من طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، ووقع الاختيار على مقياس (الغرايبة،2011) والذي قنن على البيئة السعودية والمكون من (52) فقرة، وقد وزعت فقراته الـ (43) على الابعاد الخمسة الرئيسية هي:

البعد الأول: إدارة الانفعالات وبلغ عدد فقراته (13) فقرة

البعد الثاني: التعاطف وبلغ عدد فقراته (5) فقرة.

البعد الثالث: تنظيم الانفعالات وبلغ عدد فقراته (10).

البعد الرابع: المعرفة الانفعالية وبلغ عدد فقراته (8).

البعد الخامس: التواصل الاتماعي وبلغ عدد فقراته (7).

الشروط السيكومترية لمقياس الذكاء العاطفي:

أ.صدق المحكمين: تم عرض الاختبار بصورته الأولية على (5) من الأساتذة المحكمين (ملحق٢) من حملة الدكتوراه أصحاب الاختصاص في علم النفس/ الإرشاد النفسي / القياس والتقويم , من جامعة الطائف، لتحديد مدى مطابقة الفقرات للبعد الذي تنتمي إليه، وصحة صياغتها لغوياً، وذلك بهدف التحقق من حيث ملائمة المقياس لتحقيق أغراض البحث، حيث طلب من المحكمين ان يبدوا رأيهم على كل فقرة من فقرات الاختبار من حيث تمثيلها للبعد الذي اعدت من أجله، ومن حيث ملاءمتها للمرحلة العمرية، والصياغة اللغوية لفقرات المقياس، تم حذف الفقرات التي أجمع المحكمين على ضرورة حذفها ، وتم تعديل صباغة تلك التي أشاروا لأهمية إعادة الصياغة لتناسب اغراض البحث، وبلغت نسبة اجماعهم على فقرات المقياس (98٪).

ب. صدق الاتساق الداخلي: ثم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء العاطفي وأبعادها المختلفة كمؤشر لسلامة بنية المقياس وذلك من خلال استخدام معامل الارتباط لـ (بيرسون) لاستبعاد البنود التي لا ترتبط ارتباطات دالة بالدرجة على البعد الذي تنتمي له المفردة، ثم إيجاد معامل الارتباط بين درجة البعد ودرجة المقياس ككل كما هو بالجدول (4)

جدول (4)

معاملات الارتباط لمقياس الذكاء العاطفي بين درجة المفردة ودرجة البعد عند ن = 62

رقم المفردة	مسمي البعد	معامل الارتباط المفردة بدرجة البعد	رقم المفردة	مسمي البعد	معامل الارتباط المفردة بدرجة البعد	رقم المفردة	مسمي البعد	معامل الارتباط المفردة بدرجة البعد
1	إدارة الانفعالات	0,397**	14	التعاطف	0,453**	29	المعرفة الانفعالية	0,341**
2		0,127	15		0,523**	30		0,598**
3		0,646**	16		0,532**	31		0,606**
4		0,614**	17		0,652**	32		0,354**
5		0,598**	18		0,452**	33		0,540**
6		0,742**	19	تنظيم الانفعالات	0,501**	34		0,523**
7		0,640**	20		0,591*	35		0,392**
8		0,598**	21		0,606**	36		0,437**
9		0,410**	22		0,501**	37	التواصل الاجتماعي	0,207
10		0,206	23		0,581**	38		0,322**
11		0,129	24		0,574**	39		0,354**
12		0,245	25		0,529**	40		0,697**
13		0,254	26		0,616**	41		0,562**

رقم المفردة	مسمي البعد	معامل الارتباط المفردة بدرجة البعد	رقم المفردة	مسمي البعد	معامل الارتباط المفردة بدرجة البعد	رقم المفردة	مسمي البعد	معامل الارتباط المفردة بدرجة البعد
			27		**0,465	42		**0,605
			28		**0,527	43		0,127

وقد أشارت النتائج إلى **أن** مقياس الذكاء العاطفي ذات ارتباطًا دالًا عند مستوى (0,01) بين درجات المفردات والدرجة الكلية للمحور الفرعية وهي تلك البنود التي تم الاستقرار عليها. فيما عدا المفردة رقم (2، 10، 11، 12،13) من بعد إدارة الانفعالات، وكذلك المفردة رقم (37، 43) من بعد التواصل الاجتماعي، تم حذفهما لعدم دلالة ارتباطهما مع درجة البعد التي ينتمون إليها.

جدول (5)

معاملات الارتباط لمقياس الذكاء العاطفي بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس عند ن= 62

م	الأبعاد الفرعية للمقياس	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
1	إدارة الانفعالات	** 0,764
2	التعاطف	** 0,737
3	تنظيم الانفعالات	** 0,896
4	المعرفة الانفعالية	** 0,822
5	التواصل الاجتماعي	** 0,662

** جميع القيم دالة عند 0,01

ومن الجدول (5) السابق يتضح وجود ارتباطات دالة عند مستوى (0,01) بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، ومن ثم تشير هذه النتائج إلى تمتع المقياس بقدر كبير من التجانس الداخلي للمفردات والابعاد. مما يعطى صلاحية للاستخدام في تحقيق أهداف هذا البحث.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده المختلفة عن طريق معامل ثبات الفاكرونباخ حيث جاءت كما هو موضح فى جدول (6) كالتالي:

جدول (6)

معامل ثبات الفاكرونباخ لمقياس الذكاء العاطفي بأبعاده المختلفة عند ن = 62

المقياس / الابعاد	عدد المفردات	معامل ثبات الفاكرونباخ
إدارة الانفعالات	8	0.844
التعاطف	5	0.744
تنظيم الانفعالات	10	0.846
المعرفة الانفعالية	8	0.769
التواصل الاجتماعي	5	0.738
المقياس ككل	36	0.911

ويتبين من الجدول (6) أن قيمة معامل ثبات الفاكرونباخ مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده المختلفة جاءت مرتفعة، مما يشير أن المقياس ككل وأبعاده الثلاثة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

المعالجات الإحصائية: تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1) معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة والعلاقة.

2) معامل ألفا كرونباخ (Cronbach s Alpha) .

3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لترتيب فقرات الاستبانة.

4) اختبار تحليل التباين أحادي (One- -way Anova) .

5) استخدمت الباحثة اختبار(ت).test One- Sample

- نتيجة السؤال الأول ومناقشته:

وينص هذا السؤال على "ما مستوى الإرشاد الإلكتروني بأبعاده المختلفة لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة؟"

للإجابةعن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار(ت) لعينة واحدة T-test One- Sample للمقارنة بين المتوسط الافتراضي والمتوسط الحقيقي لتحديد مستوى الضغوط النفسية بأبعادها المختلفة لدى عينة البحث. والجدول (7) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (7)

مستوى الإرشاد الإلكتروني بأبعاده المختلفة لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة عند ن=300

المتغير	المتوسط النظري	المتوسط الحقيقي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	المستوى
أهمية الإرشاد الإلكتروني	36	49,39	6,623	**35,02	0,000	مرتفع
الاتجاه نحو المرشد الإلكتروني	42	52,80	9,24	**20,24	0,000	مرتفع
الاتجاه نحو خدمات الإرشاد الإلكتروني	30	39,33	6,42	**25,18	0,000	مرتفع
مقياس الإرشاد الإلكتروني ككل	108	141,53	19,85	**29,24	0,000	مرتفع

** تشير إلى ان قيمة ت داله عند مستوى (0،01)

ومن الجدول السابق يتضح: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0،01) بين المتوسط الحقيقي والمتوسط الافتراضي لعينة البحث في الإرشاد الإلكتروني بأبعاده المختلفة لجانب المتوسط الحقيقي، مما يعني ارتفاع مستوى الإرشاد الإلكتروني ككل وارتفاع أبعاده المختلفة (أهمية الإرشاد الإلكتروني، الاتجاه نحو المرشد الالكتروني، الاتجاه نحو خدمات الإرشاد الإلكتروني) لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة براون (Brown,2012) والتي سجلت أن الطلبه استفادوا من خدمات الإرشاد النفسي الإلكترونية، كما أشارت النتائج أن لديهم اتجاهات ايجابية نحو الإرشادالالكتروني، ويعتبرونه بديلامناسباً للتعامل مع قضايا الصحةً النفسية.

وكذلك مع نتيجة دراسة اللحياني (2016) والتي سجلت درجات مرتفعة جداً لدى عينة الدراسة على جميع أبعاد الاتجاه نحو الإرشاد الالكتروني.

كما اتفقت مع نتيجة (المطيري،2020) الذي أكد ظهور مستوى وعي بالخدمات الإرشادية الالكترونية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بمحافظة جدة بنسبة (35%) عند التعرض للتنمر الالكتروني، ووجود معرفة لديهن حول المنصات الإرشادية التي تقدم خدمات الإرشادية في التعامل مع التنمر الإلكتروني. وتفسر الباحثة ارتفاع مستوى الإرشاد الإلكتروني بأبعاده المختلفة لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة،

نظراً لما يمتاز به الإرشاد الالكتروني من مزايا تعالج العديد من العقبات في هذا العصر. من ناحية أخرى ترى الباحثة ان سبب حصول بُعد (الاتجاه نحو المرشد الالكتروني) على المرتبة الأولى من بين الأبعاد الأخرى، قد يعود الى قناعة الطالبات في المدرسة بأن المرشد الالكتروني يمتلك قيمة أخلاقية عالية، ويتمتع بخصائص جيدة تكسبه هذه المكانة العالية لدى الطالبات، فالمرشد الإلكتروني بالنسبة لهن هو الشخص الأكثر اماناً وثقة ومرونة في التعامل مع المشكلات والصعوبات، حينما يرغبن بالمساعدة من المرشد الالكتروني ويلجأن إليه وقت الحاجة.

وقد يعود لما لهذا البعد من متطلبات، والتي برأي الطالبات غير موجودة، لذلك تحتاج الطالبات الى الإطلاع على خدمات الارشاد الإلكتروني ومعرفتها، من خلال توضيح قائدة المدرسة والموجهة الطلابية لهذة الخدمات وعرضها لهن، حيث ان هذه الخدمات جديدة ولم تعتد عليها الطالبات، والاهل غير مشجعين لها، كذلك الخوف من افشاء الاسرار او وجود تسجيلات او أطراف اخرى ...الخ.

- **نتيجة السؤال الثاني ومناقشته:** وينص هذا السؤال على "ما مستوى الذكاء العاطفي بأبعاده المختلفة لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار(ت) لعينة واحدة One- Sample T-test للمقارنة بين المتوسط الافتراضي والمتوسط الحقيقي لتحديد مستوى الذكاء العاطفي بأبعاده المختلفة لدى عينة البحث، والجدول (8) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (8)

مستوى الذكاء العاطفي بأبعاده المختلفة لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة عند ن=300

المتغير	المتوسط النظري	المتوسط الحقيقي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	المستوى
إدارة الانفعالات	24	28,68	5,93	13,66**	0,000	مرتفع
التعاطف	15	19,70	3,36	24,19**	0,000	مرتفع
تنظيم الانفعالات	30	38,47	6,13	23,89**	0,000	مرتفع
المعرفة الانفعالية	24	29,05	4,91	17,79**	0,000	مرتفع
التواصل الاجتماعي	15	18,66	3,76	16,86**	0,000	مرتفع
مقياس الذكاء العاطفي ككل	108	134,57	18,55	24,80**	0,000	مرتفع

** تشير إلى ان قيمة ت داله عند مستوى (0،01)

ومن الجدول السابق يتضح: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0،01) بين المتوسط الحقيقي والمتوسط الافتراضي لعينة البحث فى الذكاء العاطفي بأبعاده المختلفة لجانب المتوسط الحقيقي، مما يعني ارتفاع مستوى الذكاء العاطفي ككل وأبعاده المختلفة (إدارة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية، التواصل الاجتماعي) لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة.

وقد اتفقت نتيجه هذا السؤال مع نتيجة دراسة رزيج (2021) وسجلت نتائج الدراسة أن الطلبة يتصفون بمستوى ذكاء عاطفي ومرونة نفسية.

وكذلك تتفق نتيجة هذا السؤال مع نتيجة مع دراسة الجبيلي (2019) التي أكدت أن الطلبة لديهم مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي على مقياس الذكاء الانفعالي ككل، وعلى جميع أبعاده الفرعية باستثناء بعد التعاطف الذي جاء مرتفع. وتفسر الباحثة ارتفاع مستوى الذكاء

العاطفي بأبعاده المختلفة لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، نظراً لما تتميز به الطالبات من الرقي العقلي الانفعالي والمهني، ورغبتهن في تعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة، والتعامل الذكي مع الاخرين.

ومن ناحية أخرى ترى الباحثة ان سبب حصول بعد (تنظيم الانفعالات) على المرتبة الأولى من بين الأبعاد الى ما قد يتميزن به الطالبات بالضبط الانفعالي وقيادة الذات واكسابها نوع من السلوك الإيجابي، وتحكمهن في الجوانب الأساسية للانفعال مثل الجانب الفسيولوجي والجانب التعبيري والخبرة الشعورية، مما أدى إلى اكتسابهن مرونه واتزان انفعالي مرتفع. وترى الباحثة أهمية دور الاسرة في التدريب على ضبط الانفعالات، والتحكم في النفس، والحوار الاسري، ودعم كل ذلك بواسطة اشباع الحاجات النفسية للإبنة كالحاجة للحب والتقدير. وبما أن دور المدرسة لا يقل أهمية عن دور الأسرة، بل يُعتبر مكمل لها، فإنها تستخدم الأساليب التربوية مع الطالبات لمساعدتهن على التمتع بالذكاء العاطفي بكافة أبعاده والتحكم في الانفعالات مع النفس ومع الغير، من خلال تكليفهن ببعض الاعمال والأنشطة اللاصفية المساعدة على ذلك.

نتيجة السؤال الثالث ومناقشتها: وينص هذا السؤال على هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين درجات طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة على متغير الإرشاد الالكتروني بأبعادة المختلفة، ودرجاتهن على نتغير الذكاء العاطفي بابعادة المختلفة؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون Parson-correlation للدرجات الخام، ويوضح الجدول (9) نتائج هذا السؤال:

جدول (9)

معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينه الدراسة على متغير الإرشاد الإلكتروني بأبعاده المختلفة والذكاء العاطفي بأبعاده المختلفة (ن= 300)

المتغيرات		الذكاء العاطفي					
		إدارة الانفعالات	التعاطف	تنظيم الانفعالات	المعرفة الانفعالية	التواصل الاجتماعي	الذكاء العاطفي ككل
الإرشاد الإلكتروني	أهمية الإرشاد الإلكتروني	0,270**	0,403**	0,475**	0,327**	0,375**	0,479**
	الاتجاه نحو المرشد الإلكتروني	0,368**	0,315**	0,408**	0,278**	0,307**	0,446**
	الاتجاه نحو خدمات الإرشاد الإلكتروني	0,347**	0,348**	0,487**	0,346**	0,347**	0,497**

يتضح من جدول (9): وجود علاقة ارتباطية داله احصائيا عند مستوى (0،01) بين درجات الطالبات على متغير الإرشاد الإلكتروني ككل أبعاده المختلفة (أهمية الإرشاد الإلكتروني، الاتجاه نحو المرشد الإلكتروني،

الاتجاه نحو خدمات الإرشـاد الإلكتروني)، ودرجاتهن على متغير الـذكاء العـاطفي ككل بـأبعـاده المختلفـة، وترى الباحثة تميز الطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة بـالـذكاء العـاطفي ممـا أدى إلى وعيهن بـأهميـة الإرشـــاد الالكتروني.

نتيجة السؤال الرابع ومناقشتها: هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدةعلى متغير الإرشاد الالكتروني بأبعادة المختلفة تبعا لمتغير الصف الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي؟

للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة باستخدام.

. اختبار تحليل التباين أحادي (One- -way Anova)

ثلاثي المجموعات وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول (10)

جدول (10)

*اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لمجموعات متغير الصف الثلاثة في متغير الإرشاد الإلكتروني بأبعاده المختلفة عند ن = **300***

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	أهمية الإرشاد الإلكتروني	46.485	2	23.243	.528	.590
داخل المجموعات		13070.885	297	44.010		
التباين الكلى		13117.370	299			
بين المجموعات	الاتجاه نحو المرشد الإلكتروني	52.246	2	26.123	.304	.738
داخل المجموعات		25508.541	297	85.887		
التباين الكلى		25560.787	299			
بين المجموعات	الاتجاه نحو خدمات الإرشاد الإلكتروني	14.061	2	7.031	.170	.844
داخل المجموعات		12310.936	297	41.451		
التباين الكلى		12324.997	299			
بين المجموعات	الإرشاد الإلكتروني ككل	168.260	2	84.130	.212	.809
داخل المجموعات		117754.406	297	396.479		
التباين الكلى		117922.667	299			

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على متغير الإرشاد الإلكتروني ككل وأبعاده المختلفة (أهمية الإرشاد الإلكتروني، الاتجاه نحو المرشد الإلكتروني، الاتجاه نحو خدمات الإرشاد الإلكتروني)، ترجع لمتغير الصف الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي.

اتفقت نتيجه هذا السؤال مع نتيجة دراسة القرشي (2013) التي لم تجد اتجاهات إيجابية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف نحو الإرشاد التربوي تبعاً لمتغير الصف الدراسي (الأول، الثاني، الثالث).

وترى الباحثة أن هذه النتيجة كانت بسبب (تقارب العمر، وتناسب الأنشطة اللامنهجية مع المرحلة العمرية، والخبرات التعليمية، وتطابق الأجواء العاطفية والأخلاقية والثقافية.

نتيجة السؤال الخامس ومناقشتها: وينص هذا السؤال على " هل توجد فروق داله إحصائيا بين متوسط درجات طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة على متغير الذكاء العاطفي بأبعاده المختلفة تبعاً للصف الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي؟

للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة باستخدام اختبار " تحليل التباين أحادي الاتجاه" One- Way Anova " ثلاثي المجموعات وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول (12):

جدول (12)

اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لمجموعات متغير الصف الثلاثة في متغير الذكاء العاطفي بأبعاده المختلفة عند ن = 300

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	إدارة الانفعالات	23.579	2	11.790	.334	.717
داخل المجموعات		10495.701	297	35.339		
التباين الكلى		10519.280	299			
بين المجموعات	التعاطف	12.236	2	6.118	.537	.585
داخل المجموعات		3381.951	297	11.387		
التباين الكلى		3394.187	299			
بين المجموعات	تنظيم الانفعالات	225.671	2	112.836	*3.035	.050
داخل المجموعات		11043.059	297	37.182		
التباين الكلى		11268.730	299			
بين المجموعات	معرفة الانفعال	121.665	2	60.833	2.544	.080
داخل المجموعات		7100.585	297	23.908		
التباين الكلى		7222.250	299			
بين المجموعات	التواصل الاجتماعي	3.844	2	1.922	.135	.874
داخل المجموعات		4229.153	297	14.240		
التباين الكلى		4232.997	299			
بين المجموعات	الذكاء العاطفي ككل	1079.730	2	539.865	1.574	.209
داخل المجموعات		101847.800	297	342.922		
التباين الكلى		102927.530	299			

ويتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة على الذكاء العاطفي ككل وأبعاده الاربعة (إدارة الانفعالات، التعاطف، المعرفة الانفعالية، التواصل الاجتماعي)، ترجع لمتغير الصف الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في دور المدرسة ولا يخفى على الجميع ذلك المتمثل في إيجاد أجواء صفية تشجع على التواصل الاجتماعي، والنقاش والحوار، واتخاذ القرار، والثقة بالنفس، وضبط الانفعالات، والتعاطف والوعي بالذات، وبالتالي اكساب الطالبات الذكاء العاطفي الجيد

- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0،05) بين متوسط درجات طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة على بعد (تنظيم الانفعالات)، ترجع لمتغير الصف الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي لصالح طالبات الصف الثاني الثانوي.

جدول (14)

الإحصاءات الوصفية لمتغير تنظيم الانفعالات وفق متغير الصف الدراسي عند ن = 300

المجموعة	المتغير التابع	العدد	المتوسطات	الانحرافات المعيارية
الصف الأول	تنظيم الانفعالات	159	38.1950	6.52500
الصف الثاني		79	39.8354	5.62374
الصف الثالث		62	37.4355	5.50595
إجمالي العينة		300	38.4700	6.13906

يتبين وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0،05) بين متوسط درجات بعد (تنظيم الانفعالات) ترجع لمتغير الصف الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي لصالح طالبات الصف الثاني الثانوي.

واتفقت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة دراسة (Martha & George, 2001) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في العلاقة بين بعد ضبط النفس والتحصيل الدراسي وكانت لصالح الإناث.

وتفسر الباحثة ارتفاع بعد (تنظيم الانفعالات) لصالح طالبات الصف الثاني الثانوي، نظراً للفرص المتاحة أمام طالبات الصف الثاني ثانوي، حيث انهن اشتركن في برامج وورش عمل تدربية داخل المدرسة خلال السنوات الماضية.

التوصيات

بناء على نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي:

1) إجراء دراسات حول دور الإرشاد النفسي الإكتروني في رفع مستوى الأمن السيبراني لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة.
2) قيام إدارة التعليم بمحافظة جدة بأنشاء مراكز إرشاد إلكتروني للطالبات في كل مدرسة مما يساعد على توجيه وارشاد الطالبات.
3) حث طالبات المرحلة الثانوية على ارتداد الاستشارة الالكترونية مع المرشد الالكتروني وتحفيزهم ذلك.

المراجع العربية

أبو النصر، مدحت محمد. (2019). *الشباب وصناعة المستقبل*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أحمد، سعدية. (2018). *أثر الذكاء العاطفي في سلوك المواطنة التنظيمية دراسة تطبيقية على الموظفين الإداريين في جامعة الطائف* [رسالة ماجستير منشورة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي]. قاعد معلومات دار المنظومة.

الجبيلي، محمد عبد الله. (2019). *مدى تضمن الذكاء الانفعالي والجنس ونوع التعليم الثانوي في الاندماج المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك سعود]. قاعد معلومات دار المنظومة.

رزيج، فيصل حمدي. (2021). *الذكاء العاطفي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلبة الاعدادية* [رسالة ماجستير منشورة، ماجستير منشورة، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية]. قاعد معلومات دار المنظومة..

عبد الرؤوف، عامر طارق وعيسى، مصري ايهاب. **(2018).** *الذكاء العاطفي والذكاء الاجتماعي*. المجموعة ا لعربية للتدريب والنشر.

عثمان، فاروق ورزق، محمد. (2001). *الذكاء الانفعالي مفهومة وقياسه* [رسالة ماجستير منشورة، مجلة كلية التربية بالمنصورة]. قاعد معلومات دار المنظومة.

العمراني، حليمة. (2022). *أثر الذكاء العاطفي على سلوك المواطنة التنظيمي في البنوك بمدينة مكة المكرمة* [رسالة ماجستير منشورة، دراسات العلوم التربوية]. قاعد معلومات دار المنظومة.

عوض، عباس محمد. (1987). دراسات في علم النفس الصناعي والمهني. دار المعرفة الجامعية.

العياشي، العنود بنت هادي موسي وإبراهيم، انعام احمد حامد. (٢٠١٩). *تأثير الأعلام الجديد في رفع الوعي الاجتماعي لدى الشباب السعودي دراسة عينية من الشباب بمنطقة جازان* [رسالة ماجستير منشورة، مجلة الأطروحة للعلوم الإنسانية] قاعد معلومات دار المنظومة.

القرشي، نهاد حامد. (2013). *اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف نحو الإرشاد التربوي* [رسالة ماجستير غير جامعة تكريت كلية التربية للعلوم الانسانية]. قاعد معلومات دار المنظومة.

السامراني، مهدي. (2022). *الذكاء العاطفي والذكاء الاجتماعي*. دار اليازوري العلمية.

الشهري، حنان شعشوع و بدري، أميرة يوسف. (٢٠١٩). *أثر استخدام الفيسبوك وتويتر على العلاقات الاجتماعية وسط الشباب دراسة استطلاعية على عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة* [رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية]. قاعد معلومات دار المنظومة.

عبد الحميد، أحمد. (2018). *التنبؤ بالاتجاه نحو الإرشاد الالكتروني في ضوء متغيري وجهة الحياة المهنية والتوافق لدى مرشدي الطلاب بالمملكة العربية السعودية* [رسالة ماجستيرمنشورة، كلية التربية]. قاعد معلومات دار المنظومة.

منشورة]. جامعة الملك عبد العزيز كلية الدراسات العليا التربوية.

اللحياني، ملاك. (2016). *الاتجاه نحو الإرشاد الإلكتروني لدى عينة من العاملين على رعاية الموهوبين والموهوبات بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة* [رسالة ماجستير منشورة، *مجلة التربية* الخاصة والتأهيل]. قاعد معلومات دار المنظومة.

المراد، حسين. (2009). *تحليل العلاقة بين الذكاء العاطفي وأنماط القيادة وتأثيرها في زيادة فاعلية القيادة الإدارية دراسة تطبيقية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عين شمس كلية التجارة.

المطيري، أسماء. (2020). *مدى وعي الطالبات بخدمات الإرشاد الإلكتروني في التعامل مع التنمر الإلكتروني* [بحث غير منشور]. ماجستير الإصلاح الاسري قسم علم الاجتماع، جامعة الملك عبد العزيز.

المغازي،إبراهيم.(2003). *الذكاء الاجتماعي، والوجداني، والقرن الواحد والعشرين*. مكتبة الإيمان.

المومني، فواز. (2017). *اتجاهات طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك نحو استخدام الإرشاد الإلكتروني* [رسالة ماجستير منشورة، دراسات العلوم التربوية]. قاعد معلومات دار المنظومة.

المراجع الأجنبية:

Abu Al-Nasr, Medhat Muhammad. (2019). *Youth and the industry of the future*. Arab Group for Training and Publishing. Ahmed, Saadia. (2018). *The impact of emotional intelligence on organizational citizenship behavior, an applied study on administrative staff at Taif University,* published Master's thesis, Journal ofthe Union of Arab Universities for Research in Higher Education. Information basesystem house.

Al-Jubaili, Muhammad Abdullah. (2019). The extent to which emotional intelligence, gender, and type of secondary education are included in school integration among secondary school students in Al-Ahsa Governorate, master's thesis, King Saud University. Information base system house.

Quality, hope. (2008). *Emotional intelligence and its relationship to happiness and self-confidence among Al-Aqsa University students*, published Master's thesis, An-Najah University for Research in Humanities. Information base system house.

El-Khouly, Hisham Abdel-Rahman. (2002). *Emotional intelligence as a function of the interaction between sex, self-esteem, happiness, and anxiety among a sample of undergraduate students*, a master's thesis, King Saud University. Base System house information.

Razeej, Faisal Hamdi. (2021). *Emotional i ntelligence and its relationship to psychological resilience among middle school students*, a master's thesis, Tikrit University, College of Education for Human Sciences. Information base system house.

Samrani, Mahdi. (2022). Emotional intelligence and social intelligence. Dar Alazori Scientific.

Al-Shehri, Hanan Sha'shua and Badri, Amira Youssef. (2019). *The impact of the use of Facebook and Twitter on social relations among young people, an exploratory study on a sample of female students at King Abdulaziz* University in Jeddah, a master's thesis, The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences. Information base system house.

Abdel Hamid, Ahmed. (2018). *Predicting the trend towards electronic counseling in the light of the variables of career direction and professional compatibility among student counselors in the Kingdom of Saudi Arabia*. Published master's thesis, College of Education. Information base system house.

Abdel Raouf, Amer Tariq and Issa, Egyptian Ehab. (2018). *Emotional intelligence and social intelligence.* the group Arab Training and Publishing

Othman, Farouk and Rizk, Muhammad, (2001*). Emotional intelligence understood and measured* by a published master's thesis, a college journal Education in Mansoura. Information base system house.

El Amrani, Halima. (2022). *The impact of emotional intelligence on organizational citizenship behavior in banks in the city of Makkah Al-Mukarramah*, published Master's thesis, Educational Sciences Studies. Information base system house

Al-Ayachi, Al-Anoud bint Hadi Musa and Ibrahim, Inaam Ahmed Hamed. (2019). *The effect of the new media in raising social awareness among Saudi youth: A sample study of young people in the Jazan region*. Published master's thesis.

Al-Qurashi, Nihad Hamid. (2013). *Attitudes of secondary school students in Taif towards educational guidance,* an unpublished master's thesis. King Abdulaziz University College of Graduate Education.

Al-Luhayani, Angel. (2016). *The trend towards electronic counseling among a sample of workers in the care of the gifted and talented in the General Administration of Education in Jeddah*, a published master's thesis, Journal of Special Education and Rehabilitation. Information base system house

. Al-Murad, Hussein. (2009). *Analysis of the relationship between emotional intelligence and leadership styles and their impact on increasing the effectiveness of administrative leadership, an applied study*, an unpublished doctoral thesis. Ain Shams University, Faculty of Commerce.

Al-Mutairi, Asmaa. (2020). *The extent of female students' awareness of electronic counseling services in dealing with cyberbullying,* unpublished research. Master's degree in family reform, Department of Sociology, King Abdulaziz University.

Al-Maghazi, Ibrahim, (2003). *Social, emotional intelligence, the twenty*-first century, and the twenty-first century. Faith Library.

Andersson, G. & Hedman, E. (2013).*Effectiveness of Guided Internet-Based Cognitive Behavior*

Context, Journal Managerial Psychology, 20(2):105- 123.

Flores,S. (2012). *Online Counseling and Counselor Preparationr Online Counseling and Online Counselor Preparation: A Mixed Method Investigation* . Unpublished PhD Dissertation Texas A&M University-Corpus Christi Corpus Christi, Texas.

Martha, T., and George, M. (2001). *Emotional Intelligence: The Effect of Gender, GPA, Ethnicity*. Paper Presented at the Annual Meeting of Mid South Educational Research Association, Mexico City, November 14-16.

Ron Kraus and ele. (2010). Online Counseling AHandbook Mental Health *Professional*. (2 edition), USA.

Sucala, M., Schnur, J., Brackman, E., Constantino, M., & Montgomery, G. (2013). *Clinicians' Attitude Toward Therapeutic Therapeutic Alliance in e-Therapy*. General Psychology, 140 (4), 282-293

Therapy in Regular Clinical Setting. Verhaltenstherapie, 23,140-148.

Attridge, W. (2004). *Current Practics and Future Implications for Interest Counselling, CyberBytes, Highighting Compelling Uses of Technology in Counselling*, 87-103. Eric Digest, NO. cg032450, ED478222.

Ben Youssef, A. & Ben Youssef, H. (2011). *Social Networking Emotional Intelligence to Cyber Emotional Intelligence, Management Information Systems*, on Web *2.0: From* 6(2), 21-28.

Brown, C. (2012). *Online Counseling: Attitude and Potential Utilization by College Students*.Unpublished Master thesis, Humboldt State University.USA.

Chester and Glass. (2006). *Effects of Emotional Intelligence on principals leadership performance*. published Doctoral Dissertation.Montana State University.

Dulewics, V., & Higgs, M., (2005), *Assessing leadership Styles and Organizational*

مَهَارَاتُ التَّفْكِيرِ المَنْظُومِيّ كَمُنَبِئٍ بِكَفَاءَةِ التَمْثِيلِ المعْرِفِيّ لَدَى الطَّلَبَةِ ذَوِي المَوْهِبَةِ فِي المَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ بِالأَحْسَاء

أ.أحلام بنت عبد الرحمن النعيم[1] د. خالد بن عوض البلاح[2]

(قدم للنشر 1444/03/04هـ -وقبل 22 /04 /1444هـ)

المُسْتَخْلَص: هدفتْ الدراسةُ الحاليةُ إلى قياسِ مستوى التفكيرِ المنظوميّ، وقياسِ مستوى كفاءةِ التمثيلِ المعرفيّ، وقياسِ القدرةِ التنبؤيةِ للتفكيرِ المنظوميّ في كفاءةِ التمثيلِ المعرفيّ لدَى الطلبةِ ذوِي الموهبةِ في المرحلةِ الثانويةِ بالأحساء. ولتحقيقِ أهدافِ الدراسةِ تمَّ اتباعُ المنهجِ الوصفيّ الارتباطيّ، وتطبيقُ مقياسَي: كفاءةِ التمثيلِ المعرفيّ منْ إعدادِ الباحثة، ومقياسِ مهاراتِ التفكيرِ المنظوميّ منْ إعدادِ البلاح (2021)، وتمَّ تطبيقُهمَا على عينةٍ تكونتْ منْ (81) طالبًا وطالبةً، منهم (26) طالبًا و(55) طالبةً منْ ذوِي الموهبةِ في المرحلةِ الثانويةِ منْ مدارسِ التعليمِ العام بالأحساء. وأظهرت النتائجُ ارتفاعَ مستوى مهاراتِ التفكيرِ المنظوميّ وكفاءةَ التمثيلِ المعرفيّ لدَى عينةِ الدراسَة، أيضًا أظهرَ تحليلُ الانحدارِ إمكانيةَ التنبؤِ بكفاءةِ التمثيلِ المعرفيّ منْ خلالِ ثلاثةِ أبعادٍ منْ مهاراتِ التفكيرِ المنظوميّ: مهاراتُ إدراكِ العلاقاتِ بينَ المنظومات، ومهاراتُ تحليلِ المنظومات، ومهاراتُ تركيبِ المنظوماتِ لدَى عينةِ الدِّراسَة. وتمَّ في ضَوءِ النتائجِ تقديمُ بعضِ التوصياتِ والمقترحَات.

الكَلِمَاتُ المِفْتَاحِيَّة: مهاراتُ التفكيرِ المنظوميّ، كفاءةُ التمثيلِ المعرفيّ، الطلبةُ ذوو الموهبَة.

Systemic Thinking Skills as a Predictor of Cognitive Representation Efficiency among Gifted Students at Secondary Schools in Al-Ahsa

Ahlam A. AlNaim[1] Khaled A. AlBallah[2]

(Submitted 30-09-2022 and Accepted on 16-11-2022)

Abstract: The aim of the present study is to measure the level of systemic thinking and of the cognitive representation efficiency, and the predictive capability of systemic thinking in the cognitive representation efficiency among the gifted students at the secondary level in Al-Ahsa. In order to achieve the objectives of the study, the descriptive correlational approach was adopted, and the two scales of the cognitive representation efficiency prepared by the researcher and the systemic thinking skills prepared by El-Ballah (2021) were applied to a sample consisting of (81) gifted students, including (26) male and (55) female at the secondary schools from public education schools in Al-Ahsa. The findings showed that the study sample has a high standard of systemic thinking skills and the cognitive representation efficiency. In addition, the regression analysis demonstrated the predictability of cognitive representation efficiency through three dimensions of systemic thinking skills, which includes skills of comprehension of systemic relationship, systemic analysis skills, and systemic synthesis skills. In light of the results, some recommendations and suggestions were made.

Keywords: Systemic Thinking Skills, Cognitive Representation Efficiency, Gifted Students.

---

(1) طالبة دكتوراه تربية الموهوبين- جامعة الملك فيصل.

(2) أستاذ التربية الخاصة المشارك- كلية التربية-جامعة الملك فيصل

kelballah@kfu.edu.sa

(1) PhD student in Gifted Education- King Faisal University

(2) Associate Professor of Special Education - College of Education - King Faisal University.

a.a.n.cc@hotmail.com

مُقَدِّمَة

تُولي الجهات التعليمية المختلفة عناية ملحوظة بعمليات التعليم ذات الجودة العالية، وتطوير نواتج التعلم من خلال تطوير الأساليب التعليمية للمعلمين والمتعلمين بفئاتهم كافة، والنظر للمعرفة في صورتها الشمولية التكاملية الترابطية التي تؤكد أن العلوم الإنسانية هي علوم مترابطة لا يتم استيعابها إلا من خلال عمليات التفكير المتنوعة، وبناء المعرفة المتعمقة المتخصصة في المجالات ذات الأهمية المتوافقة مع قدرات كل فرد حسب ما أودعه الله فيه من ملكات.

إن التطورات الأخيرة تؤكد ضرورة اتباع الطرائق والأساليب التي ترتقي بعقول الطلبة نحو التميز، ولعل من أهمها الأخذ بمنهجية المدخل المنظومي الذي يهدف إلى تقديم محتوى علمي منظم يعكس ترابطية وتكاملية الخبرات المعرفية ذات المعنى من خلال ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة، وتنظيم تلك المعارف والاحتفاظ بها لتوظيفها لاحقًا في المواقف الحقيقية المختلفة في الحياة (رزوقي وعبدالكريم، 2015)؛ مما يساعد الطلبة على فهم طبيعة المشكلات التي تواجههم، وكيفية التعامل معها بفاعلية، حيث لا يمكن الاعتماد على المنحى الخطي في التوصل لذلك العمق من الفهم (الكبيسي، 2010). وبالنظر لفئة استثنائية، كالطلبة ذوي الموهبة، فهم يمتلكون القدرات الكافية لممارسة العمليات المعرفية المعقدة، كعمليات التفكير العليا والتعامل مع البنى المعرفية المتقدمة، ويعملون على حل المشكلات بطريقة عملية قائمة على التحليل والتركيب واختيار البدائل الأفضل (Moon & Dixon, 2021).

وتساعد مهارات التفكير العليا على رفع مستوى التحصيل الدراسي وتطوير القدرات الاستثنائية للطلبة في مجالات المواهب كافة، ودعم أنماط التفكير التي يحتاجونها لتحقيق النجاح في مجال تميزهم، ولذلك يجب أن تتصف المهمات الأكاديمية والمشكلات المقدمة لهم بالعمق والتعقيد المعرفي؛ مما يحفزهم على تطبيق عمليات التفكير العليا، كالتحليل والتركيب والتقويم (Parks, 2009). إن هذا التميز الذي تؤكد أهميته الدراسات العلمية، وتوجهت إليه إسهامات الباحثين -خاصة فيما يتعلق بذوي الأداء الاستثنائي والتميز والخبرة-يتطلب عوامل مختلفة تعين في الوصول إلى هذا المستوى الاستثنائي الذي يبرز من خلال تفحص أداء الخبراء في المجال، والعوامل الداخلية التي يمتلكها الفرد والعوامل الخارجية أيضا التي ساعدت في بلوغ هذا المستوى (Dai, 2019).

إن من العوامل الداخلية التي أثرت بصورة كبيرة في أداء الاستثنائيين وميزتهم عن غيرهم من الأفراد هي قوة التمثيلات الذهنية وتخصصها في مجال الموهبة والتميز. فقد أكدت مراجعة إريكسون ودراساته مع زملائه أهمية امتلاك الأفراد لتمثيلات ذهنية عميقة ومتخصصة لتطوير الأداء ووصوله إلى مستوى فارق مقارنة بالآخرين؛ كونها تحسن استيعاب المعلومات، وتحليلها، وتخزينها، وتنظيمها، وجعلها ذات معنى (Ericsson & Pool, 2016). وعند مراجعة المراحل العمرية التي تتطور فيها قدرات الطلبة وخاصة ذوي الموهبة، فإن مرحلة المراهقة من المراحل الحرجة في مسار تنمية المواهب الأكاديمية؛ ففيها تكون القدرات متمايزة بصورة واضحة جدًا، وتبرز مواطن القوة والضعف في الجوانب المعرفية لديهم، وبالتالي تسهم في تشكيل المسار الذي يجب أن يسيروا فيه وطبيعة مهنهم المستقبلية (Moon & Dixon, 2021)؛ مما يشير إلى أن دراسة مهارات التفكير المنظومي وكفاءة التمثيل المعرفي لدى هذه الفئة من الطلبة الاستثنائيين سوف تسهم في إلقاء المزيد من الضوء على موضوعات لم تجد اهتمامًا كافياً من قبل الباحثين.

مُشْكِلَةُ الدِّرَاسَة

لقد أكدت بعض الدراسات السابقة أهمية التفكير المنظومي لدى الطلبة بشكل عام، وأهمية البحث في طرائق تنميته، ورفع مستوى كفاءته لديهم (عصفور، 2016؛ Kareem, 2016; Randle, 2014)، إلا أن مهارات التفكير المنظومي لم تلقَ حتى الآن الاهتمام الكافي في مجال التعليم (Arnold & Wade, 2015). وأكدت بعض الدراسات وجود انخفاض في مستواه لدى الطلبة، كدراسة الجبيلي (2017) ودراسة الزبيدي (2011) على الرغم من امتلاك الطلبة لبعض أنواع الذكاءات، كالذكاء الرياضي والمكاني. ومن خلال مراجعة الباحثين لعدد من الدراسات السابقة لم يتم التوصل إلى دراسات كافية تناولت الموهبة والتفكير المنظومي.

ويرى راندل (2014) Randle أنه من المهم أن تتجه الدراسات العلمية إلى دراسة التفكير المنظومي وربطه بالذكاء والشخصية في سياق متغيرات مختلفة. كذلك يجب أن تتجه الدراسات الحديثة لدراسة وضع التعليم فيما يتعلق بتطوير مهارات التفكير المنظومي لدى طلبة المرحلة الثانوية (Reda, 2021)، والبحث أيضًا في الفروق الفردية في مستوى التفكير المنظومي والذكاء والإبداع؛ لما يترتب عليه من تطور المعرفة في هذا المجال (Randle & Stroink, 2018).

ومن جهة أخرى يشير إريكسون وبول أيضًا إلى أن ذوي الأداء الاستثنائي من الخبراء المتميزين في مجالات متعددة يمتلكون بُنىً معرفيةً استثنائيةً تشكلت من خلال عمليات التمثيل المعرفي وما نتج عنها من تمثيلات ذهنية (Ericsson & Pool, 2016)، فالتمثيل المعرفي للمعلومات هو متغير قابل للتطور من خلال عمليات التعليم واستراتيجياته (صالح، 2020)، وهو من العمليات الجوهرية التي توجهت لها الدراسات التي تباينت فيها النتائج بين ارتفاع مستواها وانخفاضه لدى العينات المستهدفة في تلك الدراسات، فقد توصلت دراسة الريشي (2021) إلى أن مستوى التمثيل المعرفي كان سطحيًا لدى الطلبة، وكذلك دراستا: القيسي وعبدالخالق (2012)، والكعبي ويوسف (2015) اللتان أكدتا أن مستواه كان متوسطًا، وبناءً عليه فإن هناك حاجةً للوقوف على مستوى التمثيل المعرفي لدى الطلبة، خاصة وأنه لم تكن هناك دراسات –في حدود اطلاع الباحثين- تمت على فئة الطلبة ذوي الموهبة في متغيري التفكير المنظومي والتمثيل المعرفي في البيئة المحلية. لذلك برزت الحاجة لإجراء دراسة تتناول قياس مهارات التفكير المنظومي وكفاءة التمثيل المعرفي والقدرة التنبؤية لمهارات التفكير المنظومي في كفاءة التمثيل المعرفي لدى الطلبة ذوي الموهبة في المرحلة الثانوية بالأحساء. وفي ضوء ما تم استعراضه تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1-ما مستوى مهارات التفكير المنظومي لدى الطلبة ذوي الموهبة في المرحلة الثانوية بالأحساء؟

2-ما مستوى كفاءة التمثيل المعرفي لدى الطلبة ذوي الموهبة في المرحلة الثانوية بالأحساء؟

3-هل يمكن التنبؤ بكفاءة التمثيل المعرفي لدى الطلبة ذوي الموهبة في المرحلة الثانوية بالأحساء من خلال مهارات التفكير المنظومي؟

أهداف الدراسة تهدف الدراسية الحالية إلى:

1-قياس مستوى مهارات التفكير المنظومي لدى الطلبة ذوي الموهبة في المرحلة الثانوية بالأحساء.

2-قياس مستوى كفاءة التمثيل المعرفي لدى الطلبة ذوي الموهبة في المرحلة الثانوية بالأحساء.

3-فحص القدرة التنبؤية لمهارات التفكير المنظومي في كفاءة التمثيل المعرفي لدى الطلبة ذوي الموهبة في المرحلة الثانوية بالأحساء.

أَهَمِيَّةُ الدِّراسَة

(أ) الأَهَمِيَّةُ النَّظَرِيَّة:

- تنطلق أهمية الدراسة الحالية من أهمية العينة المستهدفة، وهي الطلبة ذوو الموهبة في المرحلة الثانوية. فالطلبة ذوو الموهبة فئة استثنائية يعول عليهم في قيادة التطور الاستثنائي للأوطان، أما المرحلة الثانوية، فهي من المراحل التي أوصت الدراسات المرتبطة بالموهبة وتنمية المواهب بدراستها، كدراسة داي (Dai (2019.
- أهمية التفكير المنظومي؛ كونه متغيرًا مهمًا للطلبة بشكل عام وللعملية التعليمية، ولتطوير مستقبل البشرية (الكبيسي، 2010؛ Arnold & Wade, 2015)، وارتباطه بعمليات التفكير العليا التي يتم تأكيد أهميتها للطلبة ذوي الموهبة (السيد، 2017).
- أهمية التمثيل المعرفي كونه متغيرًا مؤثرًا على الأداء العالي الاستثنائي (Ericsson & Pool, 2016)، ويعد أساس البنى العقلية في العلوم المعرفية، كما يؤدي دوراً رئيسًا في التحكم بالإجراءات وتنظيمها (Schack, 2012)، وبالتالي يعول عليه دورٌ مهمٌ في تنمية مواهب الطلبة.
- سوف تسهم الدراسة الحالية بتقديم نتائج حول العلاقة التنبؤية الممكنة بين متغيرين لم تركز الدراسات عليهما في هذا السياق، وخاصة لدى الطلبة ذوي الموهبة في المرحلة الثانوية.

(ب) الأَهَمِيَّةُ التَّطْبِيقِيَّة

- تزود هذه الدراسة الأدب التربوي بمقياس لكفاءة التمثيل المعرفي تم تقنينه على البيئة السعودية؛ مما قد يسهم في دعم الدراسات العلمية المهتمة بهذا المتغير في البيئة المحلية.
- قد تسهم هذه الدراسة في لفت أنظار العاملين في الميدان التربوي والتعليمي إلى تبني مهارات التفكير المنظومي والتمثيل المعرفي والتركيز عليهما في تصميم البرامج وتطوير المناهج الدراسية لدى فئة ذوي الموهبة.

مُصْطَلَحَاتُ الدِّرَاسَة

مهاراتُ التَّفكيرِ المَنْظُومِيّ Systemic Thinking Skills: يعرف أرنولد ووبد (Arnold and Wade (2015:7 التفكير المنظومي بأنه: "مجموعة من المهارات التحليلية المتوافقة تعمل معًا كنظام واحد، يتم استخدامها من أجل تحسين القدرة على تحديد وفهم الأنظمة، والتنبؤ بسلوكياتها، واستحداث تعديلات عليها بهدف إحداث تغييرات محددة". ويعرفه الباحثان إجرائيًا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس مهارات التفكير المنظومي إعداد البلاح (2021) والمستخدم في الدراسة الحالية.

كفَاءةُ التَّمثيلِ المعرِفِيّ Cognitive Representation Efficiency: يعرف الزيات التمثيل المعرفي بأنه: "تحويل دلالات الصياغات الرمزية (كلمات-رموز-مفاهيم) والصياغات الشكلية (أشكال-رسوم-صور) إلى معانٍ وأفكار وتصورات ذهنية يتم استدخالها واستيعابها وتسكينها لتصبح جزءًا من نسيج البناء المعرفي الدائم للفرد وأدواته المعرفية في التفاعل المستمر مع العالم من حوله" (الزيات، 1998:227). ويعرفه الباحثان إجرائيًا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس كفاءة التمثيل المعرفي إعداد الباحثة والمستخدم في الدراسة الحالية.

الطلبةُ ذَوو المَوْهِبَة: تعرف الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بالمملكة الطالب الموهوب بأنه: "هو الذي توجد لديه استعدادات وقدرات غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وخاصة في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاج إلى رعاية تعليمية

خاصة قد لا تتوفر له بشكل متكامل في منهج المدرسة العادية" (وزارة التعليم، الإدارة العامة للموهوبين/للموهوبات،2:2017). ويعرف الباحثان الطلبة ذوي الموهبة إجرائيًا بأنهم: الطلبة في المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام بالأحساء الذين تم تصنيفهم على أنهم طلبة ذوو موهبة بناءً على اجتيازهم مسبقاً لمقياس موهبة.

مُحَدِدَاتُ الدِّرَاسَة

الحدودُ البَشَرِيَّة: طلبة المرحلة الثانوية المصنفين كطلبة ذوي موهبة بناءً على اجتياز مقياس موهبة.

الحدودُ المكانيةُ: مدارس التعليم العام بالأحساء.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1443/1442هـ.

الحدودُ الموضوعيةُ: مهارات التفكير المنظومي وكفاءة التمثيل المعرفي.

الإطارُ النظريُّ وأدبياتُ البَحث

أولاً- مهاراتُ التفكيرِ المنظوميّ:

إن للتفكير المنظومي ودراسة الأنظمة بشكل عام أهمية واضحة؛ كون الأنظمة تسود طبيعة الحياة الإنسانية ومجالاتها المختلفة. ويؤكد المختصون أهمية التفكير المنظومي على نطاق واسع للتعامل مع التعقيدات التي تواجه العالم مع التطورات الحديثة، إذ إن تمكن الأفراد من أداء تفكير فاعل في المنظومات أمر بالغ الأهمية لمستقبل البشرية (Arnold & Wade, 2015).

وتعد عملية تنمية مهارات التفكير المنظومي من الأهداف الرئيسة التي يركز عليها المدخل التربوي لدى الطلبة، مما ينتج في النهاية متعلمٌ يمتلك عددًا من المهارات المهمة، كالقدرة على تفحص الأجزاء الفرعية، وكذلك الرؤية الشمولية الترابطية لتلك الأجزاء (الكبيسي، 2010).

ويؤكد السيد (2017) أن التفكير المنظومي يؤدي دورًا مهمًا في ربط عناصر التعلم بعضها بعضًا، والتنسيق فيما بينها، وإذا أردنا تنمية مهارات التفكير المنظومي من خلال البرامج والمناهج، فيجب أن يتم تطويرها لتقدم فرصًا لتطبيق عمليات التحليل والتركيب والربط من خلال توظيف الخبرات السابقة للمتعلم مع الخبرات الحالية، مما تنتج عنه بُنى معرفية منظومية مترابطة فيما بينها.

وفيما يتعلق بتنوع المهارات، فقد وضع ريتشموند تصنيفًا لمهارات التفكير المنظومي يتكون من سبع مهارات تعمل معًا، هي: التفكير الدينامي، والتفكير في حلقة مغلقة، والتفكير العام، والتفكير الهيكلي، والتفكير العملي، والتفكير المستمر، والتفكير العلمي (Richmond, 1993). وحدد رزوقي وعبد الكريم (2015: 403-404) مهارات التفكير المنظومي في أربع مهارات رئيسة، هي: (1) مهارة التصنيف المنظومي، ويقصد بها الفرز المنظومي للأشياء في مجموعات أو فئات لها صفة مشتركة. (2) مهارة التحليل المنظومي، ويقصد بها التجزئة المنظومية للمادة التعليمية المعطاة لها وإدراك أوجه الشبه، والاختلاف والعلاقات بين الأجزاء، والتعرف على المبادئ التي تحكم هذه العلاقات. (3) مهارة التركيب المنظومي، ويقصد بها التجميع المنظومي للأجزاء المختلفة من المحتوى أو الموضوع الرئيس أو الأفكار في إيجاد شيء جديد يختلف عن الأجزاء السابقة. (4) مهارة إدراك العلاقات المنظومية، ويقصد بها إدراك العلاقات داخل الموضوع الواحد أو الفكرة الواحدة أو الفقرة الواحدة.

ويتفق عديد من الباحثين حول المهارات التي استندوا إليها في قياس مهارات التفكير المنظومي، مثل ريدا (2021) Reda ورزوقي وعبدالكريم (2015) والبلاح (2021)، هي: مهارات فهم العلاقات المنظومية، ومهارات تحليل المنظومات، ومهارات تركيب المنظومات، ومهارة تقييم المنظومات، لكن البلاح أضاف عليها مهارات الرؤية الشاملة للمنظومة التي لم ترد في أيٍ منها، وهي من الأسس التي أكدت عليها معظم التعريفات السابقة.

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن التفكير المنظومي هو من العمليات المعرفية عالية الرتبة، وبالتالي قد يكون الأفراد الذين ينخرطون في هذا النمط من التفكير هم من ذوي الذكاء العالي، لكن ليست هناك دراسات كافية حول هذا الموضوع (Randle, 2014). كما تؤكد نتائج دراسة راندل وسترونيك Randle and Stroink (2018) وجود ارتباط قوي بين الذكاء اللفظي، والانفتاح على التجربة، والتعقيد المعرفي مع التفكير المنظومي، وقد ينشأ التفكير المنظومي أيضًا نتيجةً للتفاعل بين تلك المتغيرات الثلاث.

وبناءً على ما سبق، فإن البحث في موضوع التفكير المنظومي لدى فئة استثنائية، مثل فئة ذوي الموهبة، قد يسهم في إلقاء مزيد من الضوء على زاوية مهمة من زوايا هذا المتغير المهم، وقد تفتح دراسته بصورة أكبر لدى ذوي الموهبة بابًا واسعًا لربطه بالمتغيرات الخاصة بالموهبة والذكاء والإبداع والتميز، والخروج بنتائج غير مسبوقة في هذا المجال.

ثانيًا- كفاءةُ التَّمثيلِ المعرفيّ:

لقد وردت تعريفات عدة للتمثيل المعرفي، ومن أبرزها: ما أورده سولسو وآخرون بأنه: نمط افتراضي لنشاط عقلي أو دماغي يمثل بعض سمات البيئة أو الشخص أو التفاعل بين الشخص والبيئة (Solso et al., 2014). كما يعرف التمثيل العقلي للمعرفة بأنه: نموذج لما تعرفه في ذهنك عن الأشياء والأفكار والأحداث وما إلى ذلك، في العالم الخارجي (Sternberg & Sternberg, 2012). وهذه التعريفات وغيرها أعطت صورة أكثر شمولية لهذا المتغير الكبير الذي يقوم على تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة، والاعتماد على الحواس في إدخال المعلومات، وتنفيذ عدة عمليات، كالتحليل والتقويم والتخيل انتهاءً بمنتج.

ولكي تكون هناك كفاءة للتمثيل المعرفي فيجب أن يتم استخدام المعارف وتوظيفها في مواقف ذات معنى (الزيات، 1998). كما أن كفاءة التمثيلات المعرفية تأتي نتيجة للطريقة التي يطور بها الأفراد قدراتهم، وقضاء ساعات طويلة جدًا في دراسة الأعمال، كالتي يقوم بها الخبراء؛ مما يؤدي إلى تطور التمثيلات وإدراك الأنماط السائدة في المجال المدروس الناتج عن عمليات التحليل والتنبؤ والتقييم (Ericsson & Pool, 2016).

إن أهمية التمثيل المعرفي تتضح لدى ذوي الموهبة في عدة جوانب مهمة، منها: إن المهارات العقلية المرتبطة بسلوك الأذكياء، كحل المشكلات واتخاذ القرارات تتطلب توفر توليفة (بُنى) من المعارف والحقائق والأفكار، يتم الربط والتوليف فيما بينها للخروج بمستويات عالية من الإبداع والتميز (Bellanca, 2012).

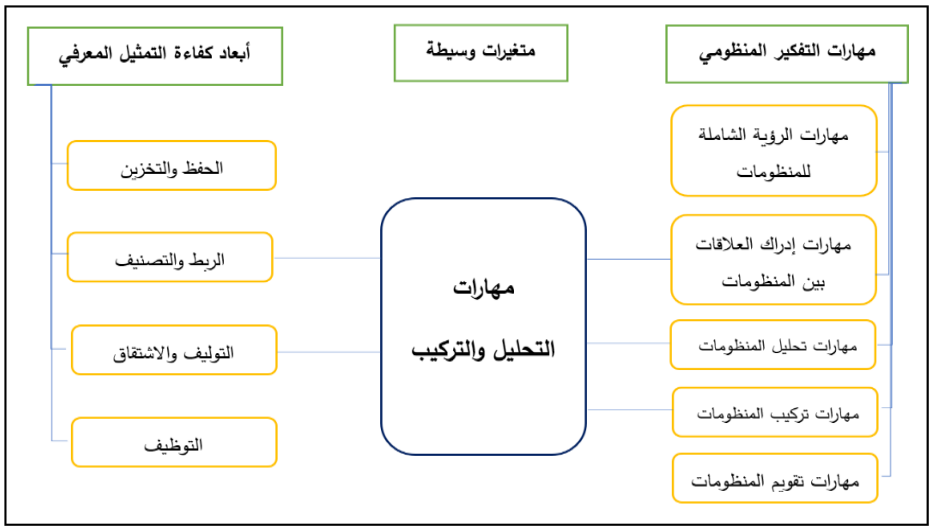
وتتضح أهمية البنى المعرفية والعمليات الذهنية التحليلية والإبداعية لاستثمار تلك المعارف بأفضل صورة ممكنة؛ مما ينعكس على هيئة سلوك ذكي لدى الأفراد. وقد اتخذ العلماء اتجاهات متعددة في تناول موضوع التمثيل المعرفي لدى ذوي الموهبة بالقياس والتشخيص، ومنها: عمليات التشخيص الدقيقة لعمليات التمثيل المعرفي، كعمليات عصبية ذهنية من خلال أشعة الرنين المغناطيسي (Waisman et al., 2014)، أو القياس النفسي العام من خلال الأدوات المقننة (مكي،2017).

واستنادًا إلى مستويات التمثيل المعرفي، وخصائصه، فقد تم اختيار أربعة أبعاد لكفاءة التمثيل المعرفي في هذه الدراسة تم الاتفاق عليهم من قبل معظم المتخصصين، هي: (1) الحفظ والتخزين. (2) الربط والتصنيف. (3) التوليف والاشتقاق. (4) والتوظيف.

التَّفكيرُ المنظوميُّ والتَّمثيلُ المعرفيّ:

إن مهارات إدراك العلاقات في المنظومات وما يرتبط بها من مهارات تحليل المنظومات وتركيبها، هي مهارات رئيسة تؤكد ترابط العمليات واعتمادها على عمليات ذهنية تقوم على تلك المهارات. إن عملية الربط (أو ما يعرف بعقد الصلات): هي عملية معرفية عالية الرتبة، تربط بين عناصر الأشياء بصورة كلية، وهي عملية معززة للاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة؛ حيث تتم من خلال عملية الربط تصنيف المعلومات وفق فئات، وإيجاد الروابط فيما بينها، وإدراك العلاقات، والوعي بالطريقة التي تتم بها هذه الروابط بين الأفكار المختلفة، وهذا ما يعزز فهم المعلومات وعملية تخزينها لدى الطلبة، وربط ما يتناوله الفرد من معلومات حديثة بما يمتلكه من خبرات سابقة تسهم في بنائه المعرفي (Bellanca, 2012).

وهنا تأكيد على ترابط العمليات، ودورها في عمليات أخرى ذات صلة، كعمليات الرؤية الكلية (الشمولية) التي تعد إحدى مهارات التفكير المنظومي المستهدفة في الدراسة، إضافة إلى التأكيد على ارتباطها بعمليات الحفظ والتخزين التي تتأثر جودتها بجودة عمليات التحليل والتركيب بشكل عام من خلال تلك العمليات المختلفة.



شكل (1): نموذجُ الرابطةِ النظريةِ بينَ مهاراتِ التفكيرِ المنظوميّ وكفاءةِ التمثيلِ المعرفيّ

ويُظهر الشكل (1) ترابط مهارات التفكير المنظومي وأبعاد كفاءة التمثيل المعرفي التي تفسر من وجهة نظر الباحثين الترابطية المحتملة لمتغيرَي الدراسة، حيث تقتضي ممارسة مهارات التفكير المنظومي المترابطة فيما بينهما ممارسة عدد من مهارات التفكير التحليلي والتفكير التركيبي التي بدورها تتطلب التعامل مع مجموعة من العمليات الذهنية والمعارف الجديدة والمخزنة سابقًا في البنى المعرفية للفرد. إن التعامل مع هذه التمثيلات المعرفية يتطلب ممارسة مجموعة من المهارات التي تسهم بدورها في بناء التمثيلات الذهنية الجديدة لدى الأفراد كعمليات التحليل، والتصنيف، والربط، والتوليف، والاشتقاق، وبالتالي التوظيف، والتخزين.

الدِّرَاسَاتُ السَّابِقَةُ

أولًا- دراساتٌ تناولتْ التَّفكيرَ المنظوميّ:

هدفت دراسة قيرماثي Gyarmathy (2000) إلى البحث في إمكانية اكتشاف الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث، من خلال استقصاء قدراتهم الاستثنائية في التفكير المنظومي عبر الرؤية الكلية للموضوعات، وأظهرت النتائج أن

المجموعة الأفضل أداءً كانت هي الأطفال ذوي الموهبة بشكل عام، وأن بإمكانهم التفكير بشكل مختلف والنظر للعالم أيضًا بطريقة مختلفة، وطريقة التفكير هذه ترتبط بمجموعة من خصائص الموهبة، وبناءً عليه من الممكن اعتبار أن هذا النمط من التفكير هو أسلوب لتحديد الموهبة. كما هدفت دراسة الزبيدي (2011) إلى البحث في علاقة مهارات التفكير المنظومي بالذكاء المكاني والرياضي ومستوى التفكير المنظومي لدى عينة من الطلاب في الصف الثاني المتوسط، وأظهرت النتائج وجود ضعف لدى الطلاب في مهارات التفكير المنظومي، ووجود علاقة إيجابية قوية ما بين مهارات التفكير المنظومي والذكاءين: المكاني والرياضي.

كما هدفت دراسة محمد (2016) إلى البحث في قدرة المرونة العقلية والذكاء المنظومي في التنبؤ بالموهبة لدى طلبة الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ما بين الذكاء المنظومي والموهبة، كما تؤكد الدراسة إمكانية التنبؤ بالموهبة من خلال الذكاء المنظومي. وهدفت دراسة راندل وسترونك Randle and Stroink (2018) إلى البحث في العلاقة بين التفكير المنظومي والذكاء والتعقيد المعرفي، والعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى عينة من البالغين، وأظهرت النتائج أن هناك ارتباطًا ما بين الذكاء اللفظي، والانفتاح على التجربة مع التفكير المنظومي.

وتركزت دراسة البلاح (2021) حول التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات التفكير المنظومي والمعتقدات المعرفية والمعتقدات حول الرياضيات، وتم التطبيق على عينة من الطلبة بالمرحلة الثانوية بتعليم الأحساء بالمملكة العربية السعودية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات التفكير المنظومي والمعتقدات المعرفية، وكذلك بين مهارات التفكير المنظومي والمعتقدات حول الرياضيات. وكذلك وجود فروق بين الذكور والإناث في تلك المتغيرات.

ثانيًا- دراساتٌ تناولتْ التمثيلَ المعرفيّ:

هدفت دراسة ويزمان وآخرين Waisman et al. (2014) إلى البحث في تأثير وتفاعل الموهبة العامة، والتميز في الرياضيات على الأداء الرياضي لطلاب المدارس الثانوية المرتبط بقدرات الترجمة من التمثيل الرسومي البياني إلى التمثيل الرمزي للوظائف الرياضية، وأظهرت النتائج أن ردة الفعل للإجابات الصحيحة كانت أفضل بكثير لدى الطلبة المتميزين في الرياضيات من ذوي الموهبة. وهدفت دراسة مكي (2017) إلى التعرف على مستوى التمثيل المعرفي لدى طلبة مدارس المتميزين، وتم التوصل إلى ارتفاع مستوى التمثيل المعرفي لدى العينة، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية بين متغيرَي التمثيل المعرفي والحاجة للمعرفة.

كما هدفت دراسة الغرايبة والسديري (2018) إلى قياس مستوى كفاءة التمثيل المعرفي ومهارات حل المشكلات لدى طالبات جامعة القصيم في المملكة العربية السعودية، والعلاقة بينهما. وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى التمثيل المعرفي لدى عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية ما بين كفاءة التمثيل المعرفي وحل المشكلات. كما هدفت دراسة زايد (2020) إلى قياس الفروق بين التلاميذ العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم في مستوى كفاءة التمثيل المعرفي والفهم القرائي والدافعية العقلية والعلاقة بينها، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم على متغيرات الدراسة الثلاث لصالح الموهوبين، وكذلك وجود علاقة ارتباطية بين هذه المتغيرات.

أما دراسة الريشي (2021)، فقد اتجهت إلى قياس مستوى عادات العقل ومستوى كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة أم القرى، والتنبؤ بكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات من خلال عادات العقل، وأظهرت النتائج أن مستوى التمثيل العقلي لدى العينة كان سطحيًا أقل من المتوسط، كذلك توجد علاقة بين كفاءة التمثيل المعرفي وعادات العقل، وبالإمكان التنبؤ بكفاءة التمثيل المعرفي من خلال بعض عادات العقل.

تعقيبٌ عامٌّ على الدراساتِ السَّابقَة:

تنوعت دراسات مهارات التفكير المنظومي في العينة التي تم استهدافها ما بين الأطفال وطلبة التعليم العام وطلبة التعليم العالي، وتوجهت الدراسات التي تناولت عينة الطلبة ذوي الموهبة أو ربطت بين التفكير المنظومي والذكاء إلى دراسة عينات الطلبة في المرحلة الجامعية، بينما كانت الدراسات التي تمت على الطلبة العاديين في المرحلة الثانوية، وبالتالي لم تتوفر أي دراسات حول مهارات التفكير المنظومي على فئة ذوي الموهبة في المرحلة الثانوية في حدود اطلاع الباحثين.

كما تنوعت أهداف ومنهجية الدراسات السابقة ما بين المنهج التجريبي والمنهج الارتباطي، والمسحي، ولم تتوفر دراسات تناولت مهارات التفكير المنظومي كمنبئات عدا دراسة محمد (2016)، وتتفرد هذه الدراسة الحالية بالبحث في هذا الجانب لدى فئة الطلبة ذوي الموهبة في المرحلة الثانوية، كما لم تتوفر دراسات سابقة حول كفاءة التمثيل المعرفي لدى الموهوبين.

إجراءاتُ الدِّراسَة

منهجُ الدِّرَاسَة: تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تهدف إلى قياس مستوى متغيرَي الدراسة لدى العينة، واحتساب القدرة التنبؤية لأبعاد المتغير المستقل (مهارات التفكير المنظومي) على المتغير التابع (كفاءة التمثيل المعرفي).

مجتمعُ الدِّرَاسَة: يتكون مجتمع الدراسة من الطلبة ذوي الموهبة كافة في المرحلة الثانوية للصفوف الثلاثة: (الأول والثاني والثالث ثانوي) بمساراتها المختلفة: (المشترك وهو الخاص بالصف الأول ثانوي، وكذلك العلمي والأدبي للصفين الثاني والثالث ثانوي) في مدارس التعليم العام بالأحساء الذين تم ترشيحهم كطلبة ذوي موهبة بناءً على اجتيازهم لمقياس القدرات العقلية المتعددة (مقياس موهبة) الذي يهدف للكشف عن القدرات والمهارات الأكاديمية الكامنة لدى الطلبة في مجالات اللغة والرياضيات والعلوم وبعض الجوانب الإبداعية، ويتم تنفيذه بالتعاون مع المركز الوطني للقياس (مؤسسة موهبة، 2022)، ويبلغ عددهم لعام 1443هـ (2143) طالبًا وطالبة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الحالية من (81) طالبًا وطالبةً من ذوي الموهبة بالمرحلة الثانوية بالأحساء، وفيما يلي وصف تفصيلي للعينة:

جدول (1)

توزيعُ أفرادِ عينةِ الدراسةِ منَ الطلبةِ ذوِي الموهبةِ وَفقَ متغيرِالنوع، والصفِ، والمسارِالدراسي

المتغير		التكرار	النسبة %
النوع	طالب	26	%32.1
	طالبة	55	%67.9
	الكلي	81	%100
الصف الدراسي	أول ثانوي	43	%53.1
	ثاني ثانوي	16	%19.8
	ثالث ثانوي	22	%27.2
	الكلي	81	%100
المسار الدراسي	مشترك (عام)	47	%58
	علمي	33	%40.7
	أدبي	1	%1.2
	الكلي	**81**	%100

أدواتُ الدِّرَاسَة

أولا- مقياسُ التفكيرِ المنظوميّ- إعداد البلاح (2021): والذي يهدف إلى قياس مهارات التفكير المنظومي لدى الطلبة في المرحلة الثانوية بالأحساء. وقد قام معد المقياس بمراجعة الأدب التربوي والمقاييس العلمية الخاصة بمهارات التفكير المنظومي لبناء النسخة الأولية من المقياس، كمقياس راندال وسترونك Randale and Stroink (2013) ومقياس هستر وكيفين Hester and Kevin (2014)، ومقياس ديفيز وسترونك Davis and Stroink (2016)، وتم في ضوء ذلك تحديد أبعاد المقياس الخمسة، والبنود التي تتضمنها. كذلك تم احتساب الاتساق الداخلي من خلال احتساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس مهارات التفكير المنظومي والدرجة الكلية، وأظهرت النتائج أن قيم معاملات الارتباط تراوحت من (0.707) إلى (0.846) مما يشير إلى اتساق عبارات المقياس.

كما تم احتساب ثبات المقياس؛ حيث بلغت معاملات الثبات (0.816) بطريقة كرونباخ ألفا، أما بطريقة إعادة التطبيق، فكانت (0.822)؛ مما يشير إلى ثبات المقياس، ومناسبته للتطبيق في الدراسة.

ويتكون المقياس في صورته النهائية من (50) عبارة موزعة على الأبعاد الخمسة، وتتم الإجابة عنها بطريقة ليكرت، وبتدرج ثلاثي على النحو التالي: (تنطبق دائمًا=3 -تنطبق أحيانًا=2 -لا تنطبق أبدًا=1) للعبارات الموجبة، والعكس للعبارات السالبة، وتشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس إلى ارتفاع مستوى مهارات التفكير المنظومي لدى الطلبة.

ثانيًا- مقياسُ كفاءةِ التمثيلِ المعرفيّ: (إعداد الباحثة) وهو عبارة عن استبانة تقرير ذاتي تهدف إلى قياس مستوى كفاءة التمثيل المعرفي لدى الطلبة في المرحلة الثانوية، ويتضمن المقياس أربعة أبعاد تعكس مضمون كفاءة التمثيل المعرفي، وتم تعريفها في جدول (2) كالتالي:

جدول (2)

أبعادُ كفاءةِ التمثيلِ المعرفيّ

م	البعد	التوصيف
1	**الحفظ والتخزين**	وتشير إلى عملية احتفاظ الفرد بالمعلومات في بنيته المعرفية
2	**الربط والتصنيف**	وتشير إلى عمليات ربط الفرد للمعلومات الجديدة بالمعلومات المخزنة، وتصنيفها إلى فئات.
3	**التوليف والاشتقاق**	وتشير إلى عمليات مواءمة الفرد للمعلومات الجديدة مع المعلومات المخزنة، وتوليد معلومات جديدة بناء على عمليات المواءمة.
4	**التوظيف**	وتشير إلى استثمار الفرد للمعلومات الداخلة في الواقع التطبيقي.

ولبناء المقياس تم اتخاذ الإجراءات التالية:

أولًا: مراجعة الأدب التربوي والمقاييس حول التمثيل المعرفي بشكل عام وكفاءة التمثيل المعرفي بشكل خاص كدراسة سولسو وآخرين (2014) .Solso et al، وآندرسون (2015) Anderson، وستيرنبيرج وستيرنبيرج (2012) Sternberg and Sternberg، والاطلاع على بعض المقاييس، مثل مقياس جوهاري (2018)، ومقياس الكعبي ويوسف (2015)؛ للوقوف على أهم الأبعاد والبنود الرئيسة التي تندرج ضمن كل بعد.

ثانياً: بناء المقياس في صورته الأولية، وقد تكوّن من ثمانٍ وثلاثين (38) عبارة تتم الإجابة عنها بطريقة ليكرت، وبتدرج خماسي على النحو التالي: (تنطبق عليّ تمامًا =5 -تنطبق عليّ غالبًا=4 -تنطبق عليّ أحيانًا=3 - تنطبق عليّ نادرًا=2 -لا تنطبق عليّ أبدًا=1)، وجميع العبارات موجبة. وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى كفاءة التمثيل المعرفي لدى الطلبة.

صدقُ المقيَاس: لاستخراج صدق المقياس الظاهري تم عرض الصورة الأولية للمقياس على (سبعة) من المتخصصين في تربية ذوي الموهبة، والتربية الخاصة، وعلم النفس للتأكد من وضوح المفردات، وسلامة الصياغة، وانتماء كل عبارة للبعد الخاص بها، وتم حذف وتعديل العبارات التي أشار إليها المحكمون، وقد بلغت نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس 90%؛ وذلك يشير إلى الصدق الظاهري للمقياس. وتكوّن المقياس في صورته النهائية من (32) عبارة موزعة على (أربعة) أبعاد.

صدقُ الاتِّسَاقِ الداخليّ: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية من طلبة المرحلة الثانوية بالأحساء بلغ عددها (100) طالبٍ وطالبة، وتم احتساب معامل ارتباط بيرسون للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد، وارتباط درجة البعد بالمقياس ككل.

جدول (3)

معاملاتُ ارتباطِ بيرسون لمقياسِ كفاءةِ التمثيلِ المعرفيّ

الأبعاد	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالبعد	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالبعد	معامل ارتباط البعد بالمقياس ككل
الحفظ والتخزين	1	0.513**	2	0.459**	0.744**
	3	0.583**	4	0.507**	
	5	0.521**	6	0.543**	
	7	0.565**	-	-	
الربط والتصنيف	8	0.594**	9	0.618**	0.906**
	10	0.780**	11	0.787**	
	12	0.720**	13	0.549**	
	14	0.631**	15	0.643**	
	16	0.558**	-	-	
التوليف والاشتقاق	17	0.719**	18	0.756**	0.888**
	19	0.450**	20	0.718**	
	21	0.653**	22	0.599**	
	23	0.520**	24	0.532**	
	25	0.569**	-	-	
التوظيف	26	0.639**	27	0.738**	0.882**
	28	0.685**	29	0.650**	
	30	0.738**	31	0.698**	
	32	0.474**	-	-	

** دال عند مستوى 0.01

ويلاحظ من النتائج الموضحة في الجدول (3) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بعدها، وكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس كانت موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات المقياس: تم احتساب ثبات المقياس من خلال معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha).

جدول (4)

معاملُ كرونباخ ألفا لثباتِ مقياسِ كفاءةِ التمثيلِ المعرفيّ

م	البعد	عدد العبارات	ثبات البعد
1	الحفظ والتخزين	7	0.555
2	الربط والتصنيف	9	0.830
3	التوليف والاشتقاق	9	0.796
4	التوظيف	7	0.784
5	الكلي	32	0.913

يتضح من جدول (4) أن معامل الثبات كان مرتفعًا في معظم الأبعاد وعلى الدرجة الكلية للمقياس؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة.

نتائجُ الدِّراسةِ والمناقَشَة

إجابةُ السؤالِ الأولِ ومناقشتُهُ:

وللإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: "ما مستوى مهارات التفكير المنظومي لدى الطلبة ذوي الموهبة في المرحلة الثانوية بالأحساء؟" تم احتساب المتوسط الفرضي لمقياس مهارات التفكير المنظومي فكان: للبعد الأول (10 عبارات × 2 = 20) وللبعد الثاني (10 عبارات × 2 = 20) وللبعد الثالث (10 عبارات × 2 = 20) وللبعد الرابع (10 عبارات × 2 =20) وللبعد الخامس (10 عبارات × 2 = 20)، وكذلك تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء عينة الدراسة على مقاييس مهارات التفكير المنظومي تمهيدًا لتطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق لعينة واحدة (One Sample T-test) بين المتوسط الفرضي لأبعاد المقياس ومتوسط أداء العينة، كما في الجدول التالي:

جدول (5)

اختبارُ(ت) لدلالةِ الفروقِ بينَ المتوسطِ الفَرَضيّ لأبعادِ مهاراتِ التفكيرِ المنظوميّ ومتوسطِ أداءِ العينةِ ن= 81

م	البعد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت المحسوبة	الدلالة
1	مهارات الرؤية الشاملة للمنظومات	20	23.72	2.192	80	15.256	0.01
2	مهارات إدراك العلاقات بين المنظومات	20	25.11	2.761	80	16.659	0.01
3	مهارات تحليل المنظومات	20	25.15	2.829	80	16.378	0.01
4	مهارات تركيب المنظومات	20	22.07	2.344	80	7.964	0.01
5	مهارات تقويم المنظومات	20	24.37	2.076	80	18.944	0.01

يتضح من جدول (5) أن المتوسط الفرضي لمقياس مهارات التفكير المنظومي بلغ في البعد الأول (20)، وفي البعد الثاني (20)، وفي البعد الثالث (20) وفي البعد الرابع (20)، وفي البعد الخامس (20)، بينما بلغ متوسط أداء عينة الدراسة في البعد الأول (23.72) وانحراف معياري (2.192)، وفي البعد الثاني (25.11) وانحراف معياري (2.761)، وفي البعد الثالث (25.15) وانحراف معياري (2.829)، وفي البعد الرابع (22.07) وانحراف معياري (2.344)، وفي البعد الخامس (24.37) وانحراف معياري (2.076)، وكانت قيمة (ت) المحسوبة في البعد الأول (15.256)، وفي البعد الثاني (16.659)، وفي البعد الثالث (16.378)، وفي البعد الرابع (7.964)، وفي البعد الخامس (18.944)، بينما بلغت قيمة (ت) الجدولية (1.990). وعند مقارنة قيمتي (ت) المحسوبة والجدولية كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) وبدرجة حرية (80)، وبما أن متوسط درجات عينة الدراسة كان أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس وبشكل دال إحصائياً، فإن ذلك الفرق يمكن تفسيره لصالح المتوسط الأعلى، وهذا يعني أن مستوى مهارات التفكير المنظومي لدى عينة الدراسة كان مرتفعاً.

وجاءت هذه النتيجة متسقة مع نتائج بعض الدراسات التي تمت على ذوي الموهبة التي توصلت إلى تميز هؤلاء الأفراد في مستوى وطبيعة التفكير المنظومي، فقد أكدت دراسة قيرماثي Gyarmathy (2000) تميز الأطفال ذوي الموهبة بنمط تفكير استثنائي وهو التفكير المنظومي، ودراسة راندل وسترونك Randle and Stroink (2018) التي أكدت أن ذوي الموهبة يتمتعون بمستوى أعلى، كذلك دراسة

محمد (2016) التي أكدت إمكانية التنبؤ بالموهبة من خلال مهارات التفكير المنظومي لديهم.

وبالمقابل جاءت هذه النتائج خلاف ما توصلت إليه بعض الدراسات التي تمت على الطلبة بشكل عام، كدراسة الجبيلي (2017) ودراسة الزبيدي (2011) من وجود انخفاض في مستوى مهارات التفكير المنظومي.
وقد يعود ارتفاع مستوى التفكير المنظومي إلى عدة أسباب، منها: إن العينة هي من الطلبة ذوي الموهبة الذين يمتلكون قدرات عقلية عالية من خلال اجتيازهم لمقياس القدرات العقلية المتعددة (موهبة)، وبالتالي هؤلاء الطلبة هم ضمن أعلى 5% من الطلبة في المرحلة الثانوية بشكل عام. ومقياس موهبة يرتكز على قياس مجموعة من المهارات ومنها: الاستدلال الرياضي والمكاني الذي يتضمن عمليات التفكير التحليلي، مثل: القدرة على إيجاد العلاقات المنطقية وأوجه التشابه أو التطابق أو الاختلاف (مؤسسة موهبة، 2022). ومضمون مهارات التفكير المنظومي المستهدفة بالقياس في هذه الدراسة تقوم على عمليات التفكير التحليلي، كتحليل الأنظمة، وإدراك العلاقات، وبالتالي فإن ارتفاع مستوى القدرة في تلك العمليات العقلية قد ينعكس على مستوى ممارسة وامتلاك مهارات التفكير المنظومي.

أيضًا قد يعود سبب الارتفاع إلى نمط التعليم السائد في المدارس الذي يركز على التدريس باستراتيجيات التعليم الفاعلة ودمج مهارات التفكير المختلفة في المناهج الدراسية خاصة بعد دمج التقنية في العمليات التعليمية، فقد توصلت دراسة النعيم (2021) إلى وجود ممارسات إيجابية للمعلمات في تطوير المناهج الدراسية ودمج مهارات التفكير فيها للطالبات ذوات الموهبة في البيئة المحلية، وهذه الممارسات أثبتت الدراسات فاعليتها في رفع مستوى التفكير المنظومي، كدراسة السلامات والسفياني (2017)، ودراسة عصفور (2016).

كذلك قد يعود لانخراط الطلبة ذوي الموهبة في البرامج الإثرائية المتكاملة الداعمة لمهارات التفكير العليا، كالتحليل والتركيب ومهارات البحث العلمي المعتمدة رسميا لرعايتهم (وزارة التعليم، الإدارة العامة للموهوبين/ للموهوبات، 2017)، وذلك استنادًا إلى ما أكد عليه السيد (2017) من أن التفكير المنظومي تتم تنميته من خلال البرامج القائمة على ممارسة مهارات التحليل والتركيب، والداعمة لبناء الخبرات المعرفية التكاملية. وما سبق يؤكد أن منهجية رعاية العينة المستهدفة في هذه الدراسة قد تكون عاملًا من عوامل ارتفاع مستوى مهارات التفكير المنظومي لديهم.

إجابةُ السؤالِ الثاني ومناقشتُهُ:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: "ما مستوى كفاءة التمثيل المعرفي لدى الطلبة ذوي الموهبة في المرحلة الثانوية بالأحساء؟" تم احتساب المتوسط الفرضي لمقياس كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات فكان للبعد الأول (7 عبارات × 3 = 21) وللبعد الثاني (9 عبارات × 3 = 27) وللبعد الثالث (9 عبارات × 3 = 27) وللبعد الرابع (7 عبارات × 3 = 21)، وكذلك تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء عينة الدراسة على مقاييس كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات تمهيدًا لتطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق لعينة واحدة بين المتوسط الفرضي لأبعاد المقياس ومتوسط أداء العينة، كما في الجدول التالي:

جدول (6)

اختبارُ(ت) لدلالةِ الفروقِ لعينةٍ واحدةٍ بينَ المتوسطِ الفرضيّ لأبعادِ كفاءةِ التمثيلِ المعرفيّ ومتوسطِ أداءِ العينة ن=81

م	البعد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت المحسوبة	الدلالة
1	الحفظ والتخزين	21	27.95	3.446	80	18.155	0.01
2	الربط والتصنيف	27	36.63	5.613	80	15.439	0.01
3	التوليف والاشتقاق	27	36.02	5.652	80	14.370	0.01
4	التوظيف	21	29.54	4.330	80	17.756	0.01

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الفرضي لمقياس كفاءة التمثيل المعرفي بلغ في البعد الأول (21)، وفي البعد الثاني (27)، وفي البعد الثالث (27) وفي البعد الرابع (21)، بينما بلغ متوسط أداء عينة الدراسة في البعد الأول (27.95) وانحراف معياري (3.446)، وفي البعد الثاني (36.63) وانحراف معياري (5.613)، وفي البعد الثالث (36.02) وانحراف معياري (5.652)، وفي البعد الرابع (29.54) وانحراف معياري (4.330)، وكانت قيمة (ت) المحسوبة في البعد الأول (18.155)، وفي البعد الثاني (15.439)، وفي البعد الثالث (14.370)، وفي البعد الرابع (17.756) بينما بلغت قيمة (ت) الجدولية (1.990)، وعند مقارنة قيمتي (ت) المحسوبة والجدولية كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) وبدرجة حرية (80)، وبما أن متوسط درجات عينة الدراسة كان أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس وبشكل دال إحصائياً، فإن ذلك الفرق يمكن تفسيره لصالح المتوسط الأعلى، وهذا يعني أن مستوى كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى عينة الدراسة كان مرتفعاً.

واتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة مكي (2017)، وزايد (2020)، وويزمان وآخرين Waisman et al. (2014) في ارتفاع مستوى التمثيل المعرفي لدى ذوي الموهبة والتميز باختلاف مراحلهم الدراسية، وكذلك مع دراسة الغرايبة والسديري (2018) على الطلبة بشكل عام في البيئة المحلية. واختلفت مع ما توصلت إليه دراسة الريشي (2021)، والكعبي ويوسف (2015) في أن مستوى التمثيل المعرفي لم يكن مرتفعًا لدى الطلبة بشكل عام على اختلاف مراحلهم الدراسية.

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى التمثيل المعرفي لدى عينة الدراسة الحالية لعدة أسباب، منها: قدرات الطلبة ذوي الموهبة العالية لاجتيازهم مقياس موهبة بما يتضمنه من مهارات تحليل وإدراك علاقات وإبداع، كما أن المقياس يتضمن مهارة الاستدلال الرياضي المكاني التي تتضمن إدراك العلاقات وإيجاد أوجه الشبه والتطابق والاختلاف (مؤسسة موهبة، 2022)، وبالمقابل فإن أبعاد كفاءة التمثيل المعرفي التي استندت إليها هذه الدراسة تتضمن عمليات التحليل والإبداع من خلال عمليات الربط والتصنيف كعمليات تحليل، وعمليات التوليف والاشتقاق كعمليات إبداع، وبالتالي فإن امتلاك هؤلاء الطلبة لقدرات عالية في تلك الجوانب قد يؤثر على مستوى ممارسات عمليات التمثيل المعرفي، وبناءً عليه قد يتأثر مستوى كفاءة التمثيل بصورة إيجابية أيضًا.

ويرى الباحثان أن الارتفاع قد يعود إلى عامل التخصص وطبيعة المناهج الدراسية المقدمة في المرحلة الثانوية؛ فقد توصلت دراسة Sozan (2020) إلى أن مقرر الكيمياء في المملكة العربية السعودية يدعم التمثيلات المعرفية للمعلومات، أيضا ما توصلت إليه دراسة الغرايبة والسديري (2018) من وجود علاقة

ارتباطية ما بين عمليات التمثيل المعرفي وحل المشكلات. وبالنظر إلى عينة الدراسة الحالية فإن منها ما نسبته 40.7% من التخصص العلمي، بينما بالمقابل نسبة التخصص الأدبي 1.2%، وهذا يكون مبررًا لظهور هذه النتيجة.

إجابةُ السؤالِ الثالثِ ومناقشتُهُ:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: "هل يمكن التنبؤ بكفاءة التمثيل المعرفي لدى الطلبة ذوي الموهبة في المرحلة الثانوية بالأحساء من خلال مهارات التفكير المنظومي؟" تم احتساب معامل الانحدار المتعدد التدريجي باستخدام طريقة Stepwise باعتبار أن المتغير التابع أو المتنبَأ به هو كفاءة التمثيل المعرفي، والمتغير المستقل أو المُنبِئ هو مهارات التفكير المنظومي: (مهارات الرؤية الشاملة للمنظومات، ومهارات إدراك العلاقات بين المنظومات، ومهارات تحليل المنظومات، ومهارات تركيب المنظومات، ومهارات تقويم المنظومات)، ويتضح من جدول (7) نتائج تحليل الانحدار.

جدول (7)

تحليلُ الانحدارِ المتعددِ التدريجيِّ بينَ مهاراتِ التفكيرِ المنظومي وكفاءةِ التمثيلِ المعرفيّ

م	المتغيرات	R	R2	معامل الارتباط المصحح	الخطأ المعياري
1	النموذج 1	*0.620	0.385	0.377	12.736
2	النموذج 2	*0.705	0.497	0.485	11.584
3	النموذج 3	*0.735	0.540	0.522	11.154

يتضح من جدول (7) أن مربع معامل الارتباط المتعدد (R square) يساوي (0.540) وذلك في حالة النموذج الثالث وهو النموذج الذي يحتوي على ثلاثة متغيرات مستقلة فقط، هي: (البعد الثاني: مهارات إدراك العلاقات بين المنظومات، والبعد الرابع: مهارات تركيب المنظومات، والبعد الثالث: مهارات تحليل المنظومات)، وهذا يعني أن المتغيرات الثلاث مجتمعة تفسر 54% من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (كفاءة التمثيل المعرفي)، وهي كمية مقبولة من التباين المفسر بوساطة هذه المتغيرات المستقلة. ويعد النموذج الثالث بما يتضمنه من ثلاثة أبعاد لمهارات التفكير المنظومي هو النموذج الأكثر تنبؤًا بكفاءة التمثيل المعرفي. ويبين الجدول (8) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للنماذج الثلاث.

جدول (8)

نتائجُ تحليلِ الانحدارِ المتعددِ للنماذج

م	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
النموذج 1	الانحدار	8011.553	8011.553	49.390	0.000
	باقي الانحدار	12814.670	162.211		
	الكل	20826.222			
النموذج 2	الانحدار	10359.779	5179.890	38.603	0.000
	باقي الانحدار	10466.443	134.185		
	الكل	20826.222			
النموذج 3	الانحدار	11246.847	3748.949	30.134	0.000
	باقي الانحدار	9579.375	124.407		
	الكل	20826.222			

يتضح من جدول (8) في حالة النموذج الثالث وجود تأثير دال إحصائياً (عند مستوى أقل من 0.001) للمتغيرات المستقلة (البعد الثاني: مهارات إدراك العلاقات بين المنظومات، والبعد الرابع: مهارات تركيب المنظومات، والبعد الثالث: مهارات تحليل المنظومات) على المتغير التابع (كفاءة التمثيل المعرفي).

ويعرض جدول (9) معاملات الانحدار المتعدد التي تتمثل بقيمة المعامل البائي B، والخطأ المعياري للمعامل البائي Str. Error، وقيمة معامل بيتا Beta، ثم قيمة ت ودلالتها الإحصائية:

جدول (9)

معاملاتُ الانحدارِ المتعدد

المتغيرات		معاملات الانحدار غير المعيارية		معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	الدلالة
		B المعامل البائي	الخطأ المعياري	معامل بيتا		
النموذج 1	الثابت	39.144	13.026	-	3.005	0.004
	بعد مهارات إدراك العلاقات بين المنظومات	3.624	0.516	0.620	7.028	0.000
النموذج 2	الثابت	1.305	14.906	-	0.088	0.930
	بعد مهارات إدراك العلاقات بين المنظومات	2.998	0.492	0.513	6.091	0.000
	بعد مهارات تركيب المنظومات	2.426	0.580	0.352	4.183	0.000
النموذج 3	الثابت	9.788-	14.942	-	0.655-	0.514
	بعد مهارات إدراك العلاقات بين المنظومات	2.262	0.548	0.387	4.126	0.000
	بعد مهارات تركيب المنظومات	2.126	0.570	0.309	3.732	0.000
	بعد مهارات تحليل المنظومات	1.439	0.539	0.252	2.670	0.009

يتبين من جدول (9) في حالة النموذج الثالث أن قيمة معامل الارتباط بلغت 0.54؛ مما يعني أن المتغيرات المستقلة (البعد الثاني: مهارات إدراك العلاقات بين المنظومات، والبعد الرابع: مهارات تركيب المنظومات، والبعد الثالث: مهارات تحليل المنظومات) من مهارات التفكير المنظومي قد فسرت نسبة تباين مقدارها 54% من متغير كفاءة التمثيل المعرفي، أما النسبة المتبقية، فتعود لعوامل أخرى. والمتغيرات لها القدرة التنبؤية على كفاءة التمثيل المعرفي حيث بلغت قيمة الدلالة (0.00) مما يدل على قدرة المتغيرات على التنبؤ بكفاءة التمثيل المعرفي لدى الطلبة ذوي الموهبة بالمرحلة الثانوية بالأحساء. ويمكن إيضاح معادلة الانحدار لكفاءة التمثيل المعرفي في المعادلة التالية:

كفاءة التمثيل المعرفي = ثابت الانحدار + (معامل انحدار مهارات إدراك العلاقات بين المنظومات × درجة مهارات إدراك العلاقات بين المنظومات) + (معامل انحدار مهارات تركيب المنظومات× درجة مهارات تركيب المنظومات) + (معامل انحدار مهارات تحليل المنظومات× درجة مهارات تحليل المنظومات).

كفاءة التمثيل المعرفي = 9.788- + (2.262× درجة مهارات إدراك العلاقات بين المنظومات) + (2.126× درجة مهارات تحليل المنظومات) + (1.439× درجة مهارات تركيب المنظومات).

وبالإمكان تفسير هذه النتيجة كون مهارات التفكير المنظومي تستند إلى عمليات تحليل الأنظمة وإدراك العلاقات والروابط، وكذلك تستند إلى عمليات

التركيب كما ورد لدى رزوقي وعبدالكريم (2015)، والسيد (2017)، والبلاح (2021)، وهي المهارات التي تنبأت بكفاءة التمثيل المعرفي تحديدًا، وهذه المهارات هي ذاتها ما تقوم عليها عمليات التمثيل المعرفي وفق ما ورد لدى إريكسون وبول Ericsson and Pool (2016)، وسولسو وآخرين Solso et al. (2014)، فعمليات تحليل الموضوعات إلى أجزاء وإدخال البيانات بناءً على عمليات الربط ما بين المعلومات الجديدة والمخزنة سابقًا، والقيام بعمليات الاشتقاق والتوليف التي تعتمد على عمليات التفكير التركيبي تأتي متوافقة تمامًا مع ما تمت الإشارة إليه في محتوى المهارات الثلاث التي أثبت فاعليتها النموذج الثالث، وبالتالي عندما يقوم الطلبة بتطبيق مهارات التفكير المنظومي فهم بحاجة إلى التعامل مع البنى المعرفية لديهم، لتسند عمليات تحليل المنظومات وإدراك العلاقات والتوليف ما بينها، وربط ما هو موجود من خبرات سابقة بالخبرات الحالية، كما أن البنى المعرفية في ترابطها، كشبكات معرفية تدعم مبدأ المنظومة، وهذا يشير إلى عمليات جوهرية يستند إليها معنى التمثيل المعرفي الذي يقوم على مبدأ بناء المعارف من خلال إدراك العلاقات وتنظيم المعلومات وربطها بما هو موجود في بنية الفرد وخبراته السابقة، كما ورد لدى أندرسون Anderson (2015)، وستيرنبيرج Sternberg and Sternberg (2012)، وسولسو وآخرين Solso et al. (2014).

التوصياتُ والمقترحاتُ

- بناء البرامج الإثرائية القائمة على مهارات التفكير المنظومي الداعمة لكفاءة التمثيل المعرفي كمهارات تحليل، وتركيب، وإدراك العلاقات بين المنظومات، والتحقق من فاعليتها على كفاءة التمثيل المعرفي لدى الطلبة ذوي الموهبة في المراحل الدراسية المختلفة.
- دراسة مدى فاعلية اعتماد مهارات التفكير المنظومي كمحكٍ معتمد للتعرف على الطلبة ذوي الموهبة.
- إجراء دراسات مقارنة بين الطلبة ذوي الموهبة المصنفين وفق مقياس موهبة (كعينة هذه الدراسة)، وبين الطلبة المصنفين وفق مقاييس أخرى في مستوى التفكير المنظومي ومستوى كفاءة التمثيل المعرفي.

****

المَرَاجِعُ

البلاح، خالد عوض (2021). مهارات التفكير المنظومي وعلاقتها بالمعتقدات المعرفية والمعتقدات حول الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة بحوث ودراسات نفسية، 17* (2)، 299-356.

الجبيلي، أحمد يحيى (2017). مستوى التفكير المنظومي عند طلبة كلية العلوم بجامعة الملك خالد وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 6*(3)، 227-242.

جوهاري، سمير (2018). نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات وعلاقتها بمهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة كلية العلوم بجامعة برج بوعريريج. *مجلة العلوم الاجتماعية، 15* (28)، 65-85.

رزوقي، رعد مهدي، وعبد الكريم، سهى إبراهيم (2015). *التفكير وأنماطه: التفكير الاستدلالي، التفكير الإبداعي، التفكير المنظومي، التفكير البصري*. دار المسيرة.

الريشي، خديجة مطر (2021). عادات العقل وعلاقتها بمستوى كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلبة جامعة أم القرى. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 132*، 421-471.

زايد، أمل محمد (2020). الدافعية العقلية وعلاقتها بكفاءة التمثيل المعرفي والفهم القرائي لدى العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية، 77*، 1321-1419.

الزبيدي، أحمد محمد (2011). بعض الذكاءات وعلاقتهما بمهارات التفكير المنظومي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات. *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، 10* (3-4)، 149-176.

الزيات، فتحي مصطفى (1998). *الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي*. دار النشر للجامعات.

السيد، محمود (2017). *تعليم مهارات التفكير العليا للمتفوقين: رؤية منظومية ونموذج تطبيقي*. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

صالح، رشا عبد الهادي (2020). أثر استراتيجية يوادي في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط في مادة علم الأحياء والتمثيل المعرفي لديهن. *مجلة كلية التربية، جامعة الكوفة، 59*، 541-572.

عصفور، أشرف سليمان (2016). *فاعلية توظيف استراتيجية التساؤل الذاتي على تنمية مهارات التفكير المنظومي في مادة العلوم الحياتية لدى طلاب الصف الحادي عشر بمحافظات غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.

الغرايبة، سالم علي، والسديري، منى عبد الله (2018). كفاءة التمثيل المعرفي وعلاقتها بحل المشكلات لدى طالبات جامعة القصيم في المملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية، 127* (2)، 59-99.

القيسي، طالب ناصر، وعبد الخالق، أماني (2012). التمثيل المعرفي وعلاقته بأساليب التعلم والتفكير لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية للبنات، 23*(4)، 948-971.

الكبيسي، عبد الواحد (2010). *التفكير المنظومي*. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

الكعبي، كاظم محسن، ويوسف، أنوار بدر (2015). كفاءة التمثيل المعرفي وعلاقتها بما فوق الذاكرة لدى طلبة الجامعة. *مجلة آداب البصرة، 68*، 553-587.

محمد، زينب محمد (2016). *المرونة العقلية والذكاء المنظومي كمنبئات للموهبة لدى طلاب الجامعة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أسوان.

مكي، لطيف غازي (2017). التمثيل المعرفي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة لدى طلبة مدارس المتميزين. *مجلة كلية التربية للبنات، 28*(1)، 2018-236.

مؤسسة موهبة (2022). *البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين – الاختبارات. مؤسسة موهبة*. https://www.mawhiba.org/Ar/programs/selection/Pages/Related-Exams.aspx.

النعيم، أحلام عبد الرحمن (2021). التحديات المرتبطة بممارسات دمج مهارات التفكير في المناهج الدراسية ودور التعليم عن بعد فيها لدى معلمات الطالبات الموهوبات بالأحساء. *المجلة السعودية للتربية الخاصة، 17*، 199-252.

وزارة التعليم، الإدارة العامة للموهوبين/للموهوبات (2017). *دليل فصول الموهوبين*. الإدارة العامة للموهوبين/للموهوبات.

Al Kaabe k. Mohsin& Youssif B. Anwar (2015). Cognitive Representation and Meta memory for Students. *University*, (in Arabic). *Journal of Arts, 68*,553-587.

Aljubaili, Ahmed (2017). Level of systemic thinking for faculty of science students at King Khalid University and relationship to the grade point average (GPA), (in Arabic). *International Interdisciplinary Journal of Education, 6*(3),227-242.

Alkabisii, eabd alwahid (2010). *Altafkir almanzumi*. markaz dibunu litaelim altafkiri

Al-Kaisi, Talib & Abdul Khaliq, Amanee (2012). The cognitive representation and the relation of learning styles at the student of secondary schools, (in Arabic). *Journal of the College of Education for Woman, 23*(4), 948-971.

Alnaim, Ahlam Abdulrahman (2021). Challenges Related to the Practices of Integrating Thinking Skills in the Curriculum and the Role of Distance Education for Teachers of Gifted Girl Students at Al-Ahsa, (In Arabic). Saudi *Journal of Especial Education, 17*, 199-252.

Al-Rishi, Khadija Matar (2021). Habits of the mind and their relationship to the level of efficiency of cognitive representation of information among students of Umm Al-Qura University, (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology, 132*, 421-471.

Alsayid, mahmud (2017). *Taelim maharat altafkir aleulya lilmutafawiqina: ruyat mnzzmt wanamudhaj tatbiqi*. markaz dibunu litaelim altafkiri

Alzayaat, Fathi Mustafaa (1998). *Al'usus Elbiologia walnafsiat walnashat aleaqlii almaerifii*. Dar alnashr liljamieati.

learning and recall skills of the students of the faculty of social sciences at the Bordj Bou Arreidj University, (in Arabic). *The Journal of letters and social sciences*, *15*(28), 65-85.

Kareem, R. A. (2016). The Effect of Using Wood's Model in Systemic Thinking Skills Among Students in Second Grade Intermediate in Mathematics. *Science Journal of Education*, *4*(5), 149-158. https://doi.org/10.11648/j.sjedu.20160405.13

Maki Latif Gazi (2017). Cognitive representation and its relation with need for cognitive among the students of gifted schools. (In Arabic*). Journal of Education for Girls*, *28*(1), 218-236.

Moon, S. M., & Dixon, F. A. (2021). Conceptions of giftedness in adolescence. In S. Moon & F. Dixon (Eds.), *The handbook of secondary gifted education* (pp. 5-34). Routledge.

Muasasat Mawhiba (2022). *Albarnamaj alwataniu lilkashf ean almawhubin - alaikhtibaratu. muasasat mawhiba*. https://www.mawhiba.org/Ar/programs/selection/Pages/Related-Exams.aspx.

Muhammad, Zainab Muhammad (2016). *Mental flexibility and systemic intelligence as predictors of giftedness among university students* [unpublished master's thesis]. Aswan University.

Parks, S. (2009). Teaching Analytical and Critical Thinking Skills in Gifted Education. In F. Karnes & S. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted*. (pp. 261-300). Prufrock Press Inc.

Randle, J. M. (2014). *The systems thinking paradigm and higher-order cognitive processes* [Doctoral dissertation]. Lakehead University.

Randle, J., & Stroink, M. (2018). The development and initial validation of the paradigm of systems thinking Systems. *Research and Behavioral Science*, *35*(6), 645-657. https://doi.org/10.1002/sres.2508.

Razuqi, raed mahdi, waeabd alkarim, sahaa 'iibrahim (2015). *Altafkir wa'anmatihu: altafkir alaistidlaliu, altafkir altafakuriu, altafkir albasariu.* Dar almasira.

Reda, N. (2021). Systems thinking skills included in the mathematics textbook for the third intermediate grade. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education *(TURCOMAT)*, *12*(13), 1545-1557.

Al-Zubaidi, Ahmed Mohamed (2011). Some intelligences and their relationship to the systematic thinking skills of second-grade intermediate students in mathematics, (in Arabic). *Al-Qadisiyah Journal of Arts and Educational Sciences*, *10*(3-4), 149-176.

Anderson, J. R. (2015). *Cognitive psychology and its implications*. Worth Publishers.

Arnold, R. D., & Wade, J. P. (2015). A definition of systems thinking: A systems approach. *Procedia computer science*, *44*, 669-678. https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.03.050.

Asfour, Ashraf Suleiman (2016). *The effectiveness of employing the self-questioning strategy on developing systemic thinking skills in life sciences for eleventh grade students in Gaza governorates* [Unpublished Master's Thesis]. Al-Azhar University.

Bellanca, J., Fogarty, R. J. & Pete, B. (2012). *How to teach thinking skills within the common core: 7 key student proficiencies of the new national standards*. Solution Tree Press.

Dai, D. Y. (2019). New directions in talent development research: A developmental systems perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *168*, 177-197. https://doi.org/10.1002/cad.20322.

Davis, A. C., & Stroink, M. L. (2016). The Relationship between Systems Thinking and the New Ecological Paradigm. *Systems Research and Behavioral Science*, *33*(4), 575–586. https://doi.org/10.1002/sres.2371.

Elballah, Khaled (2021). Systemic Thinking Skills and its Relationship with Epistemological Beliefs and Mathematical Beliefs with Secondary Students, (in Arabic). *Journal of research and psychological studies*, *17*(2), 299-357.

Ericsson, A. & Pool, R. (2016). *Peak: How to Master Almost Anything*. Viking.

Gharaibeh, Salem Ali, and Al-Sudairi, Mona Abdullah (2018). The efficiency of cognitive representation and its relationship to problem solving among female students of Qassim University in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Educational Journal*, *127*(2), 59-99

Gyarmathy É. (2000) Holistic learners. Identifying gifted children with learning disabilities. An experimental perspective. In. D. Montgomery (Ed.) *Able Underachievers*. (pp.76-88). Whurr Publishers.

Juhari, Sameer (2018). Cognitive representation models of information and its relation to the

Education, *7*(1), 1808283. https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1808283.

Sternberg, R., Sternberg, K. (2012). *Cognitive psychology*. (6th.ed). Wadsworth, Cengage Learning.

Waisman, I., Leikin, M., Shaul, S., & Leikin, R. (2014). Brain activity associated with translation between graphical and symbolic representations of functions in generally gifted and excelling in mathematics adolescents. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *12*(3), 669-696. https://doi.org/10.1007/s10763-014-9513-5.

Wizarat Altaelim, Al'iidarat aleamat lilmawhubin lilmawhubat (2017). *Dalil fusul almawhubin*. Al'iidarat alamah lilmawhubin/ lilmuhubat.

Zayed, Amal Mohamed (2020). Mental motivation and its relationship to the efficiency of cognitive representation and reading comprehension among ordinary, gifted and learning disabled students of the primary stage, (in Arabic). *Educational Journal*, 77, 1321-1419.

Richmond, B. (1993). Systems thinking: critical thinking skills for the 1990s and beyond. *System dynamics review*, *9*(2), 113-133. https://doi.org/10.1002/sdr.4260090203.

Saleh, Rasha Abdel Hadi (2020). The effect of Yawadi's strategy on the achievement of second-grade intermediate students in biology and their cognitive representation, (in Arabic). *Journal of the College of Education*, *59*, 541-572.

Schack, T. (2012). Measuring mental representations. In G. Tenenbaum, R. C. Eklund & A. Kamata (Eds.), *Handbook of measurement in sport and exercise psychology* (pp. 203-214). Human Kinetics. https://doi.org/10.5040/9781492596332.ch-019.

Solso, R., MacLin, M., & MacLin, O. (2014). *Cognitive psychology*. Pearson Education New Zealand.

Sozan H, O. (2020). A content analysis of cognitive representations in a ninth-grade science textbook's chemistry of matter unit: Evidence from Saudi Arabia. *Cogent*

أثر تدريس القواعد الإملائية باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في زيادة التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز لدى الطلاب

د. محمد بن سعد الشريف[1]

(قدم للنشر 1444/02/24هـ -وقبل 27 /05 / 1444هـ)

المستخلص: هدف البحث الحالي إلى بيان أثر تدريس القواعد الإملائية باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في زيادة التحصيل الدراسي وأثرها على تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، معتمداً على أداتين لجمع المعلومات اللازمة هما (الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للإنجاز) وبلغت عينة البحث (31) طالباً من طلاب الصف الرابع الابتدائي. وتوصل البحث إلى عدة نتاج منها: أن التحصيل الدراسي للطلاب ازداد بعد دراسة القواعد الإملائية باستراتيجية خرائط المفاهيم، كما أظهرت النتائج تأثير التدريس باستراتيجية خرائط المفاهيم على الدافعية للإنجاز. وأوصى البحث بتدريب المعلمين على التدريس باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم، كما أوصى بإجراء بحوث حول تأثير استراتيجية التدريس باستخدام خرائط المفاهيم على المقررات الأخرى.

الكلمات المفتاحية: خرائط المفاهيم – استراتيجية – التحصيل الدراسي – دافعية الإنجاز.

The Effect of Teaching Spelling Rules Using Concept Maps Strategy on Increasing Academic Achievement and Developing Students' Motivation for Achievement

Muhammad S. AlSharif[1]

(Submitted 20-09-2022 and Accepted on 21-12-2022)

Abstract: The aim of the current research is to show the effect of teaching spelling rules using the concept maps strategy in increasing academic achievement and its impact on developing students' achievement motivation. The researcher used the Quasi-Experimental Approach, relying on two tools to collect the necessary information, namely (the achievement test and the achievement motivation scale). The sample Of the research was (31) students from the fourth grade of primary school. The research reached several results, including those the students' academic achievement increased after studying the spelling rules using the concept maps strategy, and the results also showed the effect of teaching using the concept maps strategy on the motivation for achievement. The research recommended training teachers to teach using concept maps strategy, and it also recommended conducting research on the impact of teaching strategy by using concept maps on other courses.

Keyword: Conceptual Maps – Strategy - Academic Success - achievement motivation**.**

(1) أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك جامعة المجمعة

(1) Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods, Majmaah University

cnn99@hotmail.com

مقدمة

العنصر البشري قوة المجتمعات المتحضرة وتزداد قوتها كلما زاد وعيها، ووعي الشعوب أحد شروط تطور الأمم، ويعد التعليم قاطرة التطور البشري وتنميته في المجالات الاجتماعية، والاقتصاد، والسياسية، والثقافية، وهو أحد المؤشرات الدالة على رقي المجتمعات وتطورها، فالتعليم عبارة عن معلم ومتعلم، ومنهج وبيئة تعليمية، ووسائل تعليمية مساعدة يوظفها المعلمون في إيصال المعلومات للطلاب بطريقة جاذبة، ولذا أصبح وجود الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة من الأمور المهمة التي لا غنى للمعلم عنها.

وقد خطت المملكة العربية السعودية خطوات نحو الانتقال إلى المدرسة العصرية الحديثة، ووفرت بيئة تعليمية مكتملة الأركان، ورسمت من خلال رؤيتها 2030 انطلاقة حديثة نحو التميز. والإبداع، والرقي في تطوير التعليم عبر مختلف مراحله وتعدد مناهجه الدراسية وتنوعها.

كما تعد المناهج المدرسية من أهم مكونات بيئة التعليم ولذا اعتنت وزارة التعليم بمحتواها العلمي وبتصميمها الفني وطباعتها وإيجاد نسخة إلكترونية لكل منهج مدرسي، وهذا يشمل كل المواد المقررة. وقد نالت كتب اللغة العربية اهتماماً يليق بلغة القرآن الكريم ولا عجب فالمملكة مهبط الوحي ومركز العالم العربي والإسلامي واهتمامها باللغة العربية من واجباتها. وقد نصت السياسة العامة للتعليم في المملكة العربية السعودية (1416هـ) على أنَّ "المرحلة الابتدائية هي القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعاً وتزويدهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة والخبرات والمعلومات والمهارات وخاصة المهارات اللغوية"(ص12).

كما أكدت وثيقة تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية للمرحلة الابتدائية على " أن يراعى في نشاطات التهيئة والاستعداد أن تكون مشوقة؛ لتسهم في تهيئة الطفل نفسيًا، وأن تساعد على اكتشاف استعداداته للتعلم وجوانبه الشخصية، وأكدت على الاستعداد البصري وعلى توظيف البصر وتدريب حاسته" (وثيقة منهج اللغة العربية، 1427هـ). فاللغة بشكل عام من أهم وسائل تناقل الأفكار والمعارف وتبادل الخبرات، وتعلمها من أهم الأسباب التي تجعل الإنسان مندمجاً مع مجتمعه، كما تجعل نظرته للحياة متوازنة.

ويرى الباحث أن من الأمور المهمة معرفة أن تقسيم القواعد التي تقوم عليها اللغة العربية من تراكيب نحوية وصيغ صرفية، وقواعد الإملاء والكتابة هو طريق إلى تحقيق الغاية من تعليم اللغة العربية. ويجب إدراك أن هذه القواعد تدرس باعتبارها وسائل لفهم النصوص المكتوبة والوثائق المدونة.

إن تمكن الطلاب من مهارات الكتابة الصحيحة يعد مؤشراً على تمكنه من القراءة الصحيحة وبالتالي التعلم واكتساب المعرفة وهذا يجعل من المهارات الإملائية عنصراً مهماً في بناء شخصية الطالب العلمية. وتعد مادة الإملاء من مواد اللغة العربية المهمة التي تقبل التدريس باستراتيجيات تدريسية فعالة وهذا ما أثبتته نتائج دراسة محمود (202)، ودراسة خلف (2015).

كما ترى بعض الدراسات أن من أهم نتائج بناء شخصية الطالب العلمية هي قدرته على التعبير عن ذاته وأفكاره وإبداء رأيه وعدم التعصب له وسماع الرأي الآخر حتى ولو لم يتقبله، وهذا ما أشارت إليه دراسة شعيب (2021)، ودراسة محمود (2020).

وبناءً على ما سبق من دراسات؛ يتبين أن مادة الإملاء إحدى المواد المهمة التي ترتبط بكل المواد وترافق الطالب طيلة حياته وهذا ما يفسر اهتمام قادة التعليم على تضمينها في كل الخطط الدراسية وعدم الاستغناء عنها مما لفت نظر الباحثين في الجامعات إلى تسليط الضوء عليها، والاهتمام بها تعريفاً، وإيضاحاً لكنهها وتمييزاً لها من بين فنون اللغة العربية، وقد أشار السيد (2000) في تعريفه للإملاء بأنها "علم رسم الحروف، وترتيبها في الكلمة بما يتناسب مع قواعد اللغة"(ص43).

يؤكد أبو النجاح (2012) أن الكتابة الإملائية هي الصيغة الثالثة في ترتيب النظام اللغوي المعتمد على تكامل اللغة الشفوية، وأن اللغة المكتوبة تعتبر من المهارات التعليمية المهمة ووسيلة مهمة للتعبير عن الذات، كما أن قواعد الإملاء مهمة في الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء المخلة بالنص المشوهة للعمل المكتوب الذي يتسبب بسوء الفهم لدى القارئ، كما أن درس الإملاء لا يعني فقط الرسم الصحيح للكلمة بل يتجاوزه إلى إعانة الطلاب على تنمية لغتهم وإثرائها، مما يسهم في نموهم العقلي وتطور قدراتهم الثقافية ومهاراتهم القرائية، وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الكتابة الصحيحة إملائياً تعتبر مهمة في التعليم، وهي من الضروريات الاجتماعية لتبادل الأفكار ونقلها والتعبير عنها، لذا يعد إتقان الإملاء وقواعدها ضرورة لازمة للطلاب. (الحفناوي 2021؛ الخطيب، 2009؛ شحاتة، 2008).

وتشير بعض الدراسات إلى أن من أهم أسباب ضعف إتقان الطلاب للمهارات الإملائية أسباب تتعلق بالكتاب وضعف جودته وإخراجه، ومنها ما يتعلق بالطالب مثل ضعف السمع أو البصر، أو أسباب تتعلق بالمعلم نفسه مثل ضعف إعداده أو إهماله لتطوير مستواه، إضافة إلى التزام بعض المعلمين طريقة تدريس قد لا تناسب مع المستوى العقلي لطلابه ولا تراعي الفروق الفردية بينهم مما يجعل من الضروري تنوع المعلم في استخدام استراتيجيات تدريسية أخرى تجذب انتباه الطلاب وتحفزهم على التركيز، وهذا ما أشارت إليه دراسة إبراهيم (2018)، ودراسة العتيبي (2017)، ودراسة خلف (2015).

ولقد أصبح من الضروري تحديث طرق واستراتيجيات تدريس مادة الإملاء في المرحلة الابتدائية وعدم الاقتصار على الطرق التقليدية في التدريس، فطلاب هذه المرحلة لايزالون في مرحلة الطفولة، وربما يكون من صفات بعضهم سرعة الملل ويحتاجون ما يجذبهم ويرى الباحث أنه قد يكون تجديد عرض الدروس بطرق جاذبة للطلاب مفيداً في تقليل الملل وجذب انتباههم.

إن التطور في المجالات التعليمية يحتاج إلى وسائل تعليمية وتقنية حديثة تساعد الطلاب على التعلم، لذلك ما فتئ المهتمون بالتربية والتعليم من إيجاد وسائل وطرق واستراتيجيات حديثة لإيصال المعلومة للمتعلمين، لذا يجب أن يكون التطور شاملاً مناهج التعليم الحديثة والتنوع في استخدام استراتيجيات جديدة للتدريس تضمن الوصول إلى الأهداف والغايات التربوية، وقد تبوأت الاستراتيجيات الحديثة في تعلم اللغة العربية وتعليمها مكانة مهمة في علم اللغة، وكثرت حولها الدراسات التربوية في العصر الحديث حيث ركزت تلك الدراسات على طرق تدريس اللغة العربية واستخدام التقنيات في تعليمها وتعلمها والحرص على تقديم محتوى كواد اللغة العربية بصورة سهلة ومبسطة وغير مرهقة وتجذب الطلاب دون ملل مما يحفزهم على الإقبال على التعلم الذاتي بعد عرض الدرس عليهم باستراتيجية تعليمية جاذبة وشيقة.

كما تؤكد دراسة شحاته (2022) على أن استراتيجيات التدريس تنوعت وتعددت وتطورت باستخدام النظريات الحديثة الفاعلة واهتمت بتعلم وتعليم الطالب ولم تقتصر على تزويده بالمعلومات فهدفت تلك الاستراتيجيات إلى جذب تركيز وانتباه الطالب وذلك بإشراكه في عملية التعليم والتعلم، ويعرف بو خالفة وعيسائي (2018) استراتيجية التدريس بأنها " مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الصف للوصول إلى مخرجات، في ضوء الأهداف التي وضعها "(ص61).

وتشير نتائج دراسة عبد والفيومي (2021)، ودراسة النوافلة والصعوب (2020) إلى أن من استراتيجيات التدريس الفعالة والتي لها أثر كبير على الطلاب هي استراتيجية خرائط المفاهيم.

وقد ظهرت في الميدان التربوي استراتيجيات عديدة لتحقيق الأهداف التربوية تتميز عن بعضها بالوسائل والآراء والإجراءات التطبيقية، ومنها استراتيجية

المحاضرة، واستراتيجية خرائط المفاهيم، والمناقشة، والاستقصاء، وحل المشكلات والعروض العلمية، وتركز تلك الاستراتيجيات على توفير بيئة تعليمية محفزة للطلبة، حيث توظيف استراتيجيات تعليمية فاعلة تسمح بالوصول لمستويات متميزة من التعليم ينمي لدى الطلاب المهارات البحثية ويحفزهم على التفكير والتحليل (متولي وشحات، 2019؛ Safitri & , 2018 Mustami).

وتعد خرائط المفاهيم أو الخرائط العقلية إحدى المساهمات في هذا المجال ومن الأدوات الفعالة لبناء الصور العقلية لاعتمادها على ربط الأطراف المختلفة ببعضها، وتعد ترجمة للأفكار التي بنها أوزبل (Ausubel) عام 1960 في نظريته عن التعليم ذي المعنى، والتي ترى أن المادة ذات المعنى تكون أسهل في عملية التذكر عن المادة غير ذات المعنى، ولذا فإن الخبرات السابقة والتوقعات تساعد الطلاب على اكتساب المعلومات الحديثة المرتبطة بموضوع التعلم (الناجي،2019)، ثم استخدم نوفاك (Novak)خرائط المفاهيم والتي يصفها بأنها" الاستراتيجية المستخدمة لتطوير مخطط المفهوم الذي يتكون من نقاط التقاط أو خلايا تحتوي على المفهوم، وكذلك البند والمسألة والروابط، وتكون الروابط مميزة وتشير إلى الاتجاه بسهم رمزي، وتشرح العلاقات بين نقاط الالتقاء" (زيتون 2007، ص521).

وترى الشوبكي (2010) أهمية استخدام استراتيجية التدريس بخرائط المفاهيم لأنها تقوم على نظرية التعلم ذي المعنى التي تعتمد على المعرفة السابقة وربطها بالمعرفة الجديدة وإعادة تنظيم البناء المعرفي لدى المتعلم.

وقد أشارت دراسة أبو قطام (2020) إلى أن استراتيجية خرائط المفاهيم تعد بمثابة الترجمة العملية لأفكار أوزبل (Ausubel) القائمة على التعلم ذي المعنى، والتي طورها "نوفاك" في أبحاثه حيث قام بمتابعة التطور المعرفي عند الأطفال في مجال المفاهيم العلمية.

كما يشير عبد الباسط (2016) إلى أنه من المتوقع أن تشتمل الخرائط المفاهيمية على تنظيم سيكولوجي متميز، حيث تبنى الخريطة العقلية بطريقه متسلسلة هرميا؛ فتبدأ من الأكثر عمومية إلى الأكثر خصوصية.

وتتكون خريطة المفاهيم في أربعة عناصر هي: مفاهيم علمية، وكلمات للربط بين المفاهيم، والوصلات العرضية، إضافة إلى الأمثلة ويقصد بها الأفعال التي تعبر عن أمثلة للمفاهيم. (الخطايبة، 36/205)

ويشير الكسباني (2008) إلى أن التدريس باستخدام خرائط المفاهيم يمر بثلاث مراحل، فالمرحلة الأولى يقدم فيها المعلم المفهوم للطلاب ليقارنوه بما عندهم من مفاهيم لتجنب الأخطاء، ثم ينتقل للمرحلة الثانية، وهي تحديد موقع المفهوم حيث يقوم المعلم بتحليل محتوى الدرس ويستخرج المفاهيم الأساسية والفرعية ويرتب المفاهيم من الخصوص إلى العموم، ثم ينتقل للمرحلة الثالث حيث يحدد المعلم العلاقة بين المفاهيم.

وتؤكد دراسة الجوراني (2009) أن تنفيذ استراتيجية خرائط المفاهيم يتم وفق ما يلي من الخطوات:

1- تحديد الدرس المراد بناء خريطة المفاهيم له من قبل المعلم.

2- تحديد وحصر المفاهيم المتفرعة عنه من العام إلى الخاص.

3- اختيار الشكل الهندسي للدرس إما دوائر أو مربعات لتشكيل الخريطة المفاهيمية.

4- تحديد العلاقات بين المفاهيم عن طريق الخطوط والأسهم

وترى بعض الدراسات التربوية والتي تهتم بجانب الاستراتيجيات التعليمية ومنها دراسة علي (2013) أن خرائط المفاهيم تتميز بعدة مميزات ومن أهمها مراعاتها للفروق الفردية بين الطلاب، وتنميتها مهارات التفكير والتحليل والتفسير عندهم، وتكسبهم المزيد من الأفكار لزيادة تحصيلهم الدراسي إضافة إلى أنها تختصر الجهد والوقت أقناء عملية التعلم.

وقد حدد بعض التربويين شروطاً لتصميم خريطة المفاهيم حيث أشارت دراسة غانم (2010) إلى أن شروط تصميمها ما يلي:

- عدم وضع أكثر من ثلاث كلمات في صندوق المفاهيم.
- عدم تصنيف أكثر من ثلاثة صناديق في صف واحد أو خط واحد دون التفريع.
- استخدام أقل عدد ممكن من الكلمات لتجعل الربط بين المفاهيم واضحاً.
- توضيح المفاهيم الأكثر أهمية من خلال تمييزها على المخطط.
- أن تبدأ خرائط المفاهيم بتوصيف يوضح كيفية تمثيلها للعلاقات ذات المعنى، وينتهي بمفاهيم فرعية في كل مستوى من مستويات الهرم المفاهيمي، وذلك باستخدام خطوط متصلة يكتب فوقها دلالات ذات معنى، وتكتب في نهاية السهم العلاقة الرابطة التي توضح اتجاه العلاقة.

وقد أكدت عدة دراسات ومنها دراسة آل هتيلة (2022) ودراسة إسماعيل وآخرون (2021)، ودراسة عبد والفيومي (2021)، ودراسة النوافلة (2020) على فوائد توظيف استراتيجية خريطة المفاهيم في التدريس ومن تلك الفوائد ما يلي:

- ربط المفاهيم الجديدة التي تقدم للطالب من خلال تدريسه للدرس السابق، وفهمه للعلاقات لترسيخ تلك المفاهيم في البنية المعرفية.
- التفريق بين المفاهيم من حيث الأهمية.
- احتفاظ الطالب بالمادة العلمية لزيادة التحصيل الدراسي.
- تنمية اتجاهات الطلاب نحو المواد التي يدرسونها.
- معرفة الجوانب المتشابهة أو المختلفة بين المفاهيم.
- تسهل على المعلم التخطيط لدرسه.
- تساعد على بث روح التعاون بين المعلم والطلاب.
- تكتشف وتصحح المفهومات الخاطئة عند الطلاب.
- تسهم في عملية انتقال أثر التعلم إلى الموقف التعليمي الجديد.

وتشير بعض الدراسات إلى وجود ترابط بين التحصيل والتدريس باستراتيجية خرائط المفاهيم حيث تؤكد نتائج دراسة علي (2017) إلى أ ن استراتيجية خرائط المفاهيم تسهم في زيادة التحصيل الدراسي عند الطلاب وتزيد من دافعيتهم نحو الدراسة.

ويعد التحصيل الدراسي مؤشراً مهماً من المؤشرات التي تعتمد عليها النظم التربوية في العالم لقياس حجم التعلم، وهو مؤشر واضح على مدى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، ويستخدم مفهوم التحصيل الدراسي للإشارة إلى مستوى التفوق والنجاح الذي أحرزه الطلبة في دراستهم، وهذا يعني مدى تحقق تنمية الطالب في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية والتي يوظفوها بمهارة في حياته اليومية. (هويدي، 2005؛ والفتلاوي، 2006)

وأكدت عدة الدراسات ومنها دراسة عطية (2013)، ودراسة طلافحة (2012)، ودراسة (Mast, 2011) وقطاوي (2009) إلى وجود علاقات ترابطية بين توظيف استراتيجية خريطة المفاهيم وتحسين مستويات التحصيل الدراسي لدى الطلاب، وتعميق فهمهم لأي وحدة دراسية، مع توفر عامل الانسجام والترابط بين عناصر المادة التدريسية، إضافة إلى أنها تضفي الوضوح على المفاهيم.

كما أن بعض الدراسات أكدت أيضاً إلى وجود علاقة بين التحصيل الدراسي والدافعية ومنها دراسة عبد والفيومي (2021) ودراسة مليك، وحميداني (2020) ودراسة سرحان (2015) حيث أكدت على أن أساليب التشجيع على التحصيل الدراسي يرفع من دافعية الطالب نحو التعلم والإنجاز، فالتحصيل يعتمد على العملية التعليمية، والدافعية تجعل الرغبة نحو تحقيق أنجاز علمي ليس مستحيلاً، كما أكدت دراسة العمودي (2012) على وجود علاقات ترابطية إيجابية بين دوافع الإنجاز ومستوى تحصيل الطلاب الدراسي.

وتعتبر الدافعية نحو الإنجاز من أهم الأهداف التعليمية التي تسعى وزارة التعليم إلى غرسها في سلوك الطلاب في مؤسسات التعليم، فعندما توجد الدافعية نحو الإنجاز يتولد لدى الطالب الاهتمام بممارسة الأنشطة المعرفية والسلوكية والحركية مما يزيد من

تحسن أداء الطالب ومثابرته وتحمله بعض المشقة في سبيل وصوله إلى هدفه. ويشير الفرماوي (2009) إلى أن المدرّس يمكنه استثارة الدافعية عند طلابه بتهيئته للبيئة المدرسية والعمل على أن تكون بيئة إيجابية محفزة للتعلم.

وتؤكد دراسة الخطاطبة (2020) على وجود شبه اتفاق بين المتخصصين على أهمية الدور الذي تقوم به الدافعية نحو تحريك سلوك الأفراد، وتوجيههم في التعلم والتحصيل والإنجاز المدرسي، فالدافعية من أبرز الموضوعات ارتباطاً بعملية التعلم.

مشكلة البحث

من خلال زيارات الباحث الإشرافية على الطلاب المعلمين في الجامعة وتواصله المستمر مع معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية والخاصة لاحظ ضعفاً في مستوى التحصيل الإملائي عند طلاب الصف الرابع الابتدائي في الموضوعات المتعلقة بالإملاء، وتحديداً في الموضوعات المتعلقة بالهمزة والطريقة الصحيحة في كتابتها. وباطلاع الباحث على إجابات الطلاب في الاختبارات الشهرية، فوجد أن الكثير منهم يخطئون في كتابة الهمزة كتابةً صحيحة، وحتى يتأكد الباحث من صدق إحساسه بالمشكلة؛ أجري دراسة استطلاعية على 18 طالباً في الصف الرابع الابتدائي في إحدى المدارس وتبين من نتائجها أن الطلاب يعانون من ضعف في التحصيل في الموضوعات المتعلقة بالهمزات في كتاب لغتي الجميلة، وهذا ما أكدته دراسة إبراهيم (2018)، ودراسة العتيبي (2017)، ودراسة خلف (2015) آنفة الذكر مما جعله يقرر إجراء بحث شبه تجريبي، معتمداً على التدريس باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم استجابة لتوصيات بعض الدراسات مثل: دراسة مطلق (2020)، ودراسة قاردنر (Gardner,2015)، ودراسة المطري (2009) التي أظهرت نتائجها تقدماً في المستوى التحصيلي عند التدريس بتلك الاستراتيجية، لذا أجرى الباحث هذا البحث ليتعرف على أثر التدريس باستراتيجية خرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي وتنمية دافعية الإنجاز لدى طلاب الصف الرابع في مقرر لغتي الجميلة والإجابة عن أسئلة البحث.

أسئلة البحث

يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤالين التاليين:

1- ما أثر تدريس القواعد الإملائية في كتاب لغتي الجميلة باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم على زيادة التحصيل لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي؟

2- ما أثر تدريس القواعد الإملائية في كتاب لغتي الجميلة باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في الدافعية نحو الإنجاز لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي؟

فروض البحث

يسعى البحث إلى التحقق من الفرضيات الآتية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين المتوسطات الحسابية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة على القياسات البعدية للتحصيل الدراسي لدى التلاميذ تعزى لتدريس القواعد الإملائية في كتاب لغتي الجميلة باستراتيجية خرائط المفاهيم أو بطريقة التدريس الموجودة في دليل المعلم.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين المتوسطات الحسابية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة على القياسات البعدية لتنمية الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ تعزى لتدريس القواعد الإملائية في كتاب لغتي الجميلة باستراتيجية خرائط المفاهيم أو بطريقة التدريس الموجودة في دليل المعلم.

أهداف البحث

1- التعرف على أثر تدريس القواعد الإملائية في كتاب لغتي الجميلة باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم على زيادة التحصيل لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي.

2- التعرف على أثر تدريس القواعد الإملائية في كتاب لغتي الجميلة باستخدام استراتيجية خرائط

المفاهيم في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي.

أهمية البحث

تبرز أهمية البحث فيما يلي:

1- يبين أهمية ومساهمة خرائط المفاهيم في إيجاد طرق تعالج التأخر في التحصيل وتنمي الدافعية للإنجاز لدى الطلاب.

2- يحث المعلمين على استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة.

3- يفيد مصممي منهج لغتي الجميلة في تنظيم المحتوى في ضوء استراتيجية خرائط المفاهيم.

حدود البحث

يقتصر البحث على الحدود الآتية:

الحد الموضوعي: القواعد الإملائية في كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي

الحد البشري: عينة من طلاب الصف الرابع في الابتدائية الأولى في محافظة القويعية بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية.

الحد الزمني: الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1443هـ.

متغيرات البحث

المتغير المستقل: استراتيجية تدريس القواعد الإملائية في كتاب لغتي الجميلة بخرائط المفاهيم والتدريس بالطريقة الاعتيادية.

المتغير التابع: التحصيل الدراسي والدافعية نحو الإنجاز.

مصطلحات البحث

الاستراتيجية: "مجموعة الأمور الإرشادية التي تحدد وتوجه مسار عمل المعلم وخط سير الدرس" (الحامد، 2019، ص17).

استراتيجية خريطة المفاهيم: "استراتيجية قائمة على نظرية التعلم المعرفي لأوزبل (Ausubel)، والتي ترتكز على دراسة البنية التركيبية لمعلومات التعلم السابقة ودمجها بطريقة مع المعلومات الجديدة، وتستخدم في تطوير طرق مبتكرة في التدريس" (شاهين، 2007، ص249).

خرائط المفاهيم بأنها: "رسوم تخطيطية ثنائية الأبعاد توضح العلاقات المتسلسلة بين مفاهيم فرع من فروع المعرفة والمستمدة من البناء المفاهيمي لهذا الفرع من المعرفة"(زيتون، 2007، ص 652).

التحصيل الدراسي هو: "مجموعة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات والمهارات المكتسبة من قبل المتعلمين نتيجة لدراسة موضوع أو وحدة د راسية محددة" (الأسطل، 2010، ص280).

بيان أثر: يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مقارنة درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار وبيان الفرق بين درجات المجموعتين، وتفوق إحداهما على الأخرى.

الدافعية للإنجاز هي: الاستعداد لتحمل المسؤولية مع وجود الرغبة الدائمة من أجل النجاح وإنجاز الأعمال وتجاوز العوائق بكفاءة وبأقل جهد (العذاري،2017).

ويعرف الباحث الدافعية للإنجاز إجرائياً بأنها: حماس الطالب ورغبته في تخطي العقبات التي تواجهه ويتجاوزها لتحقيق الإنجاز.

الإملاء هي: "تصوير اللفظ برسم حروف هجائه بتقدير الابتداء به والوقوف عليه"(أبو الوفاء، 2005، ص 38).

إجراءات التدريس باستراتيجية خرائط المفاهيم:

حدد الباحث عدة إجراءات لتنفيذ استراتيجية خرائط المفاهيم وذلك على النحو الآتي:

1- عمل نبذة تعريفية لخرائط المفاهيم لتسهيل فهمها من قبل المعلمين والطلاب.

2- تحديد موضوعات القواعد الإملائية في كتاب لغتي الجميلة وعددها عشرة دروس.

3- تحضير درس كل قاعدة إملائية وفقاً لنمط خرائط المفاهيم.

4- تدريب المعلم على التدريس باستراتيجية خرائط المفاهيم.

5- تدريس المجموعة الضابطة وفق الاستراتيجية الاعتيادية في دليل المعلم، كما درس المجموعة

التجريبية وفق استراتيجية خرائط المفاهيم في حصتين أسبوعياً لمدة أربعة أسابيع.

6- إجراء اختبار بعدي للمجموعتين في القواعد الإملائية، وقياس تحصيلهما الدراسي.

منهج البحث

تم استخدام المنهج شبه التجريبي لمعرفة تأثير تدريس القواعد الإملائية في كتاب لغتي الجميلة باستراتيجية خرائط المفاهيم (المتغير المستقل) على المتغيرات التابعة (التحصيل والدافعية نحو الإنجاز)، وقد قسمت عينة البحث إلى مجموعتين؛ ضابطة وتجريبية، وتم إجراء اختبار (قبلي) لهما قبل تدريس الظواهر الإملائية في كتاب لغتي الجميلة في الصف الرابع الابتدائي، ثم دُرِّست المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية المعتمدة في دليل المعلم لتدريس كتاب لغتي الجميلة، ودرست المجموعة التجريبية وفق استراتيجية خرائط المفاهيم، وبعد الانتهاء من التدريس أجرى الباحث للمجموعتين اختباراً تحصيلياً (بعدي) ثم تصحيحه ومقارنة نتائج المجموعتين (القبلي والبعدي)للتعرف على تأثير التدريس باستراتيجية خرائط المفاهيم على تحصيل الطلاب في مادة لغتي الجميلة، وتم التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للتعلم على المجموعتين.

أدوات البحث

أولاً: الاختبار التحصيلي: بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بعنوان البحث؛ والتي استفاد منها الباحث في بناء أدوات بحثه، وأعد الباحث اختباراً تحصيلياً بهدف قياس تحصيل الطلاب في القواعد الإملائية في كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي بعد تطبيق استراتيجية خرائط المفاهيم. وتم التفصيل في الاختبار التحصيلي في خطوات بناء الاختبار التحصيلي في هذا البحث.

ثانياً: مقياس الدافعية نحو الإنجاز: وتم تفصيل المقياس في خطوات بناء مقياس الدافعية في هذا البحث.

- صدق الاختبار: للتحقق من صدق الاختبار التحصيلي وملاءمته لطلاب الصف الرابع الابتدائي ومناسبته للقواعد الإملائية في كتاب لغتي الجميلة والمهارات الإملائية بالظواهر الإملائية؛ تم عرض الاختبار التحصيلي بصورته الأولية على (9) من المتخصصين والمتخصصات بالمناهج وطرق تدريسها من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبدالعزيز وجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن وجامعة الملك فيصل، كما تم عرضه على (3) من مشرفي اللغة العربية و (4) من معلمي اللغة العربية، وقد أخذ الباحث بملحوظاتهم وعدّل في صياغة بعض الفقرات والجمل وحذف بعض المهارات الإملائية الفرعية لتكرارها كما أضاف بعض المهارات الإملائية حسب ما يراه المتخصصون والمتخصصات في اللغة العربية.

ثبات الاختبار التحصيلي

تم تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية لا علاقة لها بعينة البحث الحالي مكونة من (16) طالباً، فتبين ثبات توافق المصححين وفق معادلة هولستي حيث بلغت القيمة (0.92) وتعد قيمة مناسبة ومقبولة لأغراض هذا البحث.

تصحيح الاختبار التحصيلي

استعان الباحث بمعلمين متخصصين في اللغة عربية يمتلكان خبرة في تدريس اللغة العربية تجاوزت العشرين سنة، ووضح لهما طريقة تصحيح الاختبار التحصيلي وأن الدرجة الكلية هي (100) درجة وزعت على موضوعات القواعد الإملائية التالية: (كلمات حذفت الألف من وسطها - همزتا القطع والوصل - دخول (ال) على الكلمات المبدوءة باللام - التاء المربوطة والتاء المفتوحة. - دخول اللام المكسورة على الكلمات المبدوءة ب (ال) - دخول الباء والفاء والكاف على الكلمات المبدوءة ب (ال) - الهمزة المتطرفة – الهمزة آخر الكلمة - الألف اللينة في آخر الفعل - الألف اللينة في آخر الاسم - الألف اللينة في آخر الحرف.

وتم توزيع الدرجات على كل محور بمقدار درجة لكل سؤال فيكون المجموع 30 درجة وتم تصحيح إجابات

الطلاب حسب معيار التصحيح الذي أعده الباحث لهذا الهدف، حيث وضع الباحث لكل مهارة داخل المحور درجتين فوزعت الدرجات في كل محور من محاور الاختبار حيث يتكون المحور الواحد من 3 أسئلة فيكون مجموع أسئلة المحاور العشرة هي 30 سؤالاً تحتوي هذه الأسئلة على المهارات الإملائية المراد وتقيس عند التلميذ المستويات الثلاثة (التذكر والفهم والتطبيق)، منها 10 أسئلة لقياس مستوى التذكر و10 أسئلة لقياس مستوى الفهم، و10 أسئلة لقياس مستوى التطبيق.

خطوات بناء الاختبار التحصيلي

- تحديد الهدف الاختبار التحصيلي وهو معرفة أثر تدريس القواعد الإملائية في كتاب لغتي الجميلة باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في زيادة التحصيل الدراسي والدافعية نحو الإنجاز لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي.

- إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في مستوى التذكر ومستوى الفهم ومستوى التطبيق وهي المستويات التي يعتمد عليها المعلمون في قياس التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

- اختيار طريقة الاختبار التحصيلي وهو الاختيار من متعدد لسهولته على الطلاب وحتى لا يشعرون بالملل من كثرة الأسئلة (30) سؤالاً، فيضطرون للإجابات العشوائية السريعة لينتهي من الاختبار، إضافة إلى سهولة تصحيحه وقياسه.

- اختيار مفردات وعبارات الاختبار بعناية وصياغتها للتوافق مع مستوى فهم الطلاب في الصف الرابع الابتدائي.

- وضع تعليمات واضحة للاختبار في الصفحة الأولى لورقة الاختبار.

- عرض الاختبار بصورته الأولية على متخصصين في تدريس اللغة العربية لتحكيمه.

- إضافة أو حذف بعض الفقرات حسب ملحوظات المحكمين.

- اعتماده بصورته النهائية.

خطوات بناء مقياس الدافعية

إعداد مقياس للدافعية نحو الإنجاز لاستقصاء أثر تدريس القواعد الإملائية في كتاب لغتي الجميلة باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في دافعية الطلاب نحو الإنجاز، حيث رجع الباحث للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث واستفاد من إجراءاتها في بناء المقياس، ويهدف هذا المقياس إلى قياس مستوى الجد والمثابرة عند الطلاب و علو الهمة و تحملهم للمسؤولية والتخطيط لمستقبلهم، وإقبالهم على التعلم والإنجاز، حيث احتوى المقياس على 40 فقرة تمثلت في معرفة موقف الطالب حول عبارات المقياس إما يختار موقفاً إيجابياً يثبت فيه الطالب امتلاكه لموقف إيجابي نحو العبارة أو موقفاً محايداً أو موقفاً سلبياً، وتم توزيع درجات المقياس على النحو التالي : ثلاث درجات للموقف الإيجابي ، ودرجتان للموقف المحايد ، ودرجة للموقف السلبي، فتكون الدرجة الكبرى (120) درجة، والدرجة الصغرى (40) درجة.

- التحقق من صدق المقياس نحو الدافعية، حيث تم عرضه على بعض المتخصصين والمتخصصات في مناهج تدريس اللغة العربية في بعض الجامعات السعودية فكانت ملاحظاتهم قيمة وتم التعديل والإضافات وفق رأيهم.

ثبات مقياس الدافعية نحو الإنجاز

تم حساب معامل الثبات في مقياس الدافعية نحو الإنجاز وذلك باستخدام معامل ألفاكرونباخ في برنامج الإحصاء (SPSS) حيث بلغ ثبات المقياس (0.84) وهو معامل ثبات مقبول لتحقيق أهداف المقياس، والتطبيق على عينة البحث.

خطوات تصميم خرائط المفاهيم:

صمم الباحث المتغير التجريبي وهو استراتيجية خرائط المفاهيم على شكل مخططات لدروس القواعد الإملائية العشر المقررة على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي كما في الخطوات التالية:

• تم الاطلاع على الأدب التربوي الذي له علاقة باستراتيجية التدريس بالخرائط المفاهيمية.

• تحديد المجال التعليمي الذي سيطبق عليه البحث الحالي (القواعد الإملائية العشر)

• تحديد مؤشرات الكفاءة لكل قاعدة إملائية في الكتاب المقرر.

• تحديد المفاهيم التي يحتويها كل درس.

• تصنيف مفاهيم كل درس بالتدرج من العمومية إلى الخصوصية.

• ربط مفاهيم بعلاقات ذات معنى.

• الاستعانة بمتخصصي ومتخصصات تدريس اللغة العربية للتدقيق في معلومات خرائط المفاهيم التي ستعرض على الطلاب.

• اعتماد تعديلات المختصين والمختصات وتم تجهيز الخرائط في صوتها النهائية للتطبيق.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب الصف الرابع الابتدائي في مدرسة القويعية الابتدائية بمحافظة القويعية وعددهم (31) طالباً مقسمين على صفين دراسيين منفصلين، ونظراً لقلة عدد أفراد مجتمع البحث؛ فقد تم اختيارهم جميعاً لتمثيل عينة البحث.

إجراءات البحث:

• كتابة إطاراً نظرياً بعد الرجوع إلى الآداب التربوية والدراسات السابقة ذات العلاقة بتدريس كتاب لغتي الجميلة والإفادة منها

• أعد الباحث اختباراً تحصيلياً في دروس الظواهر الإملائية العشرة الموجودة في كتاب لغتي الجميلة في الصف الرابع الابتدائي، وعرضه على متخصصي ومتخصصات تدريس اللغة العربية للتأكد من صدقه، وقام بتعديله بناءً على ملاحظتهم، ومقترحاتهم في الحذف والإضافة.

• تأكد الباحث من ثبات الاختبار وذلك بتطبيقه على عينة مشابهة لعينة الدراسة، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي باستعمال معامل ألفاكرونباخ (Chrobach's Alpha).

• تم إعداد دليل إرشادي احتوى على تعريف باستراتيجية التدريس بخرائط المفاهيم وطريقة تدريس القواعد الإملائية وفقاً لاستراتيجية خرائط المفاهيم.

• تم عرض الدليل الإرشادي على محكمين متخصصين في تدريس اللغة العربية للتأكد من مناسبته وصلاحيته لتحقيق أهداف البحث، وعدل الباحث الدليل الإرشادي وفقاً لملاحظاتهم عليه.

• تطبيق الاختبار التحصيلي للقواعد الإملائية على المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لقياس التكافؤ بينهما قبل تنفيذ التدريس باستراتيجية خرائط المفاهيم.

• تنفيذ الاختبار التحصيلي للقواعد الإملائية على المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق التدريس باستراتيجية خرائط المفاهيم.

• صححت إجابات الطلاب على الاختبار وتم تحليلها عن طريق برنامج (SPSS).

• عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها.

• تقديم ملخص للنتائج وتوصيات ومقترحات.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث عدة أساليب إحصائية معتمداً في تحليله على برنامج (SPSS) ليتحقق من خصائص أدوات البحث السيكومترية، حيث تحقق الباحث من ثبات أدوات البحث عن طريق معامل ألفاكرونباخ (Chrobach's Alpha). كما تحقق الباحث من الفروق بين التلاميذ في الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للإنجاز في مادة لغتي الجميلة للصف الرابع بالتطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وللتعرف على حجم أثر متغير الدراسة وهو استراتيجية خرائط المفاهيم في تحصيل الطلاب تم استخدام مربع إيتا (Eta square).

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: ما أثر تدريس القواعد الإملائية في كتاب لغتي الجميلة باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم على زيادة التحصيل لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي؟

للإجابة عن هذا السؤال لابد من التحقق من صحة الفرض الأول للبحث ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين المتوسطات الحسابية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة على القياسات البعدية للتحصيل الدراسي لدى التلاميذ تعزى لتدريس القواعد الإملائية في كتاب لغتي الجميلة باستراتيجية خرائط المفاهيم أو بطريقة التدريس الموجودة في دليل المعلم.

حيث يتضح في الجدولين (1) و (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستويات الدلالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي للطلاب في القياس القبلي كما في الجدول (1) وفي القياس البعدي كما في الجدول (2) بعد التدريس وفق استراتيجية التدريس بخرائط المفاهيم كما يلي:

جدول (1)

اختبار التحصيل القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
التجريبية	16	30.25	7.21	0.51	غير دالة إحصائياً
الضابطة	15	31.10	9.23		

جدول (2)

اختبار التحصيل البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
التجريبية	16	64.88	10.21	7.031	دالة إحصائياً عند 01,
الضابطة	15	41.38	9.52		

وبمقارنة النتائج في الجدولين (1) و (2) واللذان يمثلان قياس الاختبار التحصيلي القبلي والاختبار البعدي تبين أن قيمة "ت" في التحصيل الدراسي المراد قياسه بلغت في القياس القبلي (0.51) وبلغت في القياس البعدي (7.031) كما أن المتوسط الحسابي في الاختبار التحصيلي القبلي للمجموعة التجريبية بلغ (30.25) بينما بلغ في الاختبار البعدي (22.16)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في الاختيار القبلي (31.69) بينما بلغ في البعدي(13.93) كما يتبين من الجدولين أن الانحراف المعياري القبلي للمجموعة التجريبية بلغ (7.21) والبعدي بلغ (4.86) وللمجموعة الضابطة بلغ الانحراف المعياري القبلي (9.35) وبلغ في الاختبار التحصيلي البعدي (4.21)

ومن تلك النتائج نستدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية. ولقياس حجم تأثير المتغير المستقل (استراتيجية خرائط المفاهيم) على المتغير التابع (التحصيل الدراسي) الباحث مقياس مربع ايتا (η 2) والجدول (4) يبين قيمة (η 2) وقيمة (d) لبيان حجم التأثير. كما يبين الجدول (3) النتائج المرجعية لبيان حجم التأثير للمتغير المستقل كما يلي:

جدول (3)

الجدول المرجعي لحجم التأثير

الأداة المستخدمة	حجم التأثير			
	صغير	متوسط	كبير	كبير جداً
D^2	0.2	0.5	0.8	1.1
η 2	0.01	0.06	0.14	0.20

جدول (4)

حجم تأثير المتغير المستقل

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة مربع ايتا η 2	قيمة (d)	حجم التأثير
استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم	التحصيل الدراسي للطلاب	0.41	1.52	كبير

ومن الجدول (3) والجدول (4) يتبين أن حجم تأثير المتغير المستقل (استراتيجية خرائط المفاهيم) على المتغير التابع (التحصيل الدراسي للطلاب) كبيراً لأن قيمة (d) أكبر من (0.8) وبمكننا تفسير ذلك بأن قيمة مربع ايتا (η 2) = 44% من التباين الكلي للتحصيل الدراسي للطلاب (المتغير التابع) يعود إلى استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم (المتغير المستقل)، وهذه النتيجة تبين صحة الفرض الأول، كما تدل على وجود أثر للتدريس باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم، قد يعزى السبب إلى تمكن المعلم من التجديد في عرض الدروس الإملائية باستخدام استراتيجية جديدة على الطلاب جذبت انتباه الطلاب وتركيزهم، حيث ظهر ذلك أثناء شرح المعلم حيث لاحظ كثرة استفسار الطلاب عن دلالات بعض الأسهم في خريطة المفاهيم مما جذب الطلاب للتركيز ومحاولة اكتشاف دلالات الأسهم في الخريطة، وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى قدرة الطلاب على الربط بين المفاهيم في موضوعات الإملاء بعد تقسيمها إلى أجزاء يسهل فهمها واستيعابها بعد عرض الدروس وشرحها باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم، إضافة إلى عرض المعلومات بطريقة شيقة ساعدت الطلاب على تنظيم المفاهيم على شكل صور ذهنية مما يسهل تذكرها. وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه دراسة القحطاني، ودخيخ (2020)، ودراسة أل كديم (2018)، حيث أثبتت هتان الدراستان تأثير تدريس الإملاء باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في زيادة التحصيل الدراسي للطلاب، وإجادتهم لبعض المهارات الكتابية وفق القواعد الإملائية الصحيحة؟

الإجابة عن السؤال الثاني والتحقق من الفرض الثاني: وللإجابة عن السؤال الثاني ونصه: ما أثر تدريس القواعد الإملائية في كتاب لغتي الجميلة باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في الدافعية نحو الإنجاز لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي؟ وكذلك لاختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة على القياسات البعدية لتنمية الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ تعزى لتدريس القواعد الإملائية في كتاب لغتي الجميلة باستراتيجية خرائط المفاهيم أو بطريقة التدريس الموجودة في دليل المعلم، فقد تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدافعية الطلاب للتعلم باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس المجموعة التجريبية، ودافعيتهم بالطريقة الاعتيادية في التدريس للمجموعة الضابطة على مقياس الدافعية القبلي، ومقياس الدافعية البعدي. فمن خلال مقارنة النتائج الموجودة في الجدول (5) لمقياس الدافعية القبلي والجدول (6) لمقياس الدافعية البعدي فقد تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم "ت" للدرجات التي حصل عليها الطلاب في المجموعتين في القياس البعدي للدافعية نحو الإنجاز كما في الجدول (5).

جدول (5)

مقياس الدافعية للإنجاز القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
التجريبية	16	63.52	8.93	4.49	01,
الضابطة	15	66.17	10.77		

جدول (6)

قياس الدافعية للإنجاز البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
التجريبية	16	103.67	11.93	10.49	01,
الضابطة	15	71.89	13.77		

بمقارنة النتائج في الجدولين (5) و (6) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب البعدية لمقياس الدافعية نحو الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية وبذلك يقبل الفرض الثاني لأن النتائج أثبتت صحته.

ولبيان حجم تأثير المتغير المستقل (استراتيجية خرائط المفاهيم) على المتغير التابع (الدافعية للإنجاز) فقد استخدم الباحث مقياس مربع ايتا (η^2) لبيان حجم تأثير استراتيجية التدريس بالخرائط المفاهيمية، ونتائج الجدول (7) تبين ذلك.

جدول (7)

حجم تأثير استراتيجية التدريس بخرائط المفاهيم

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة مربع ايتا η^2	قيمة (d)	حجم التأثير
استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم	الدافعية للإنجاز	0.59	3.26	كبير

ويتبين من نتائج الجدول (7) أن حجم تأثير استراتيجية التدريس بخرائط المفاهيم (العامل المستقل) له تأثير كبير على الدافعية للإنجاز لأن قيمة (d) أكبر من (0.8) ويمكن أن نفسر النتيجة الكبيرة لأن قيمة (η^2) = 0.59 % من التباين الكلي للدافعية للإنجاز (المتغير التابع) يرجع إلى استراتيجية التدريس بخرائط المفاهيم (المتغير المستقل).

كما يتضح من الجدول (6) الدلالة الإحصائية الكبيرة لقيمة (ت) كما يتضح من الجدول (7) حجم التأثير الكبير لاستراتيجية خرائط المفاهيم على الدافعية للإنجاز، مما يدل على فعالية وتأثير التدريس باستخدام خريطة المفاهيم في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي.

ويتبين من نتائج الجداول (5-6-7)، قبول الفرض الثاني للبحث الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين المتوسطات الحسابية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة على القياسات البعدية لتنمية الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ تعزى لتدريس القواعد الإملائية في كتاب لغتي الجميلة باستراتيجية خرائط المفاهيم أو بطريقة التدريس الموجودة في دليل المعلم.

ويتضح من النتائج الموجودة في الجدولين (5)و (6) وجود فرق دال إحصائياً بين أفراد المجموعة الضابطة التي درست القواعد الإملائية بالطريقة الاعتيادية وبين أفراد المجموعة التجريبية التي درست القواعد الإملائية باستراتيجية خرائط المفاهيم لصالح المجموعة التجريبية، وقد يعزى السبب إلى أن بيئة الفصل الذي

طبقت فيه طريقة التدريس باستراتيجية خريطة اختلفت من حيث طريقة عرض الدرس التي لم يتعود عليها الطلاب مما جذب انتباههم وتركيزهم يدل على ذلك كثرة اسئلتهم عن دلالات الأسهم والتقسيمات في خريطة المفاهيم، متفقةً هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة القحطاني، ودخيخ (2020)، ودراسة مراد (2016)، ودراسة الأسمري، والدهيماني (2010)، ودراسة شلبي (2010)، حيث ترى هذه الدراسات وجود أثر في زيادة دافعية الطلاب للإنجاز بسبب طريقة التدريس باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم، وتأثيرها على تحفيز الطلاب ذاتياً للإنجاز.

أبرز النتائج:

- زيادة تحصيل الطلاب في القواعد الإملائية بعد تدريسها باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم.
- تأثير التدريس باستراتيجية خرائط المفاهيم على دافعية الطلاب نحو الإنجاز.
- يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) للتحصيل الدراسي بعد استخدام استراتيجية التدريس بالخرائط المفاهيمية لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) للدافعية نحو الإنجاز عندما تم التدريس باستراتيجية الخرائط المفاهيمية لدروس الإملاء، كما أن لها تأثير في الدافعية للإنجاز عند تدريس التخصصات الأخرى. لصالح المجموعة التجريبية.

التوصيات

- تنويع المعلمين في استخدامهم للاستراتيجيات التدريسية لجذب انتباه الطلاب وتشويقهم للمعلومة.
- تضمين كتاب المعلم نماذج تبين طريقة إعداد دروس اللغة العربية باستراتيجية الخرائط المفاهيمية.

المقترحات

في ضوء نتائج البحث يمكن تقديم المقترحات التالية:

- تدريب المعلمين على التدريس باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم.
- إجراء بحوث حول تأثير استراتيجية التدريس باستخدام خرائط المفاهيم على المقررات الأخرى
- إجراء دراسات على استراتيجيات تدريسية أخرى وبيان أثرها على تحصيل الطلاب الدراسي.

****

المراجع

إبراهيم، تيغيرا. (2018). *فاعلية استخدام برنامج مصمم القصص الرقمية في علاج الأخطاء الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى* [رسالة ماجستير غير منشورة]. معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.

أبو الديار، مسعد نجاح. (2012). *الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم. الكويت*، مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبو قطام، غالية علي. (2020). استخدام تقنية خرائط المفاهيم الإلكترونية في تيسير فهم القواعد النحوية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*،*4*(44)، 132-139.

الأسطل، كمال محمد. (2010). *العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلامذة المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة.

إسماعيل، مها؛ محمد، مديحة؛ عبد السميع، عبدالعال. (2021). أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية بعض المفاهيم البيئية لدى طفل الروضة. *مجلة كلية التربية*،*18* (108)23- 47.

الأسمري، حاصل بن علي، والدهماني، دخيل الله بن محمد. (2010). فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي مهارات الإملاء المضمنة في التقويم المستمر (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

بوخالفة، راشدة؛ عيساني، عبد المجيد. (2018). *استراتيجيات التعليم والتعلم الجامعي: السنة الأولى قسم اللغة والأدب العربي جامعة ورقلة عينة: دراسة ميدانية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح، ورقلة بالجزائر.

بو سحلة، حنان. (2020). أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على التحصيل الدراسي في اللغة العربية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*،*6*(1)، 188- 206.

الجوراني، إبراهيم محمد. (2009). تدريس المفاهيم النحوية على وفق استراتيجية خرائط المفاهيم. *مجلة دراسات تربوية*،2(7)، 7-40.

حامد، عبد الله. (2019). فاعلية استراتيجية (SNIPS) في تدريس مقرر الفقه على التحصيل والاحتفاظ به والاتجاه نحو التعلم لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، (65)،147- 173.

الحفناوي، بوزكرى. (2021). نشاط الإملاء في المرحلة الابتدائية: الأنواع، الطرائق وتدابير التقويم. *مجلة آفاق للعلوم*،6(3)، 34- 43.

حنفي، رشا مصطفى؛ عبد العليم، عبير نصر؛ شوكت، عواطف إبراهيم. (2021). التفكير الإيجابي وعلاقته بأسلوب حل المشكلات الحياتية لدى طلاب الجامعة. *مجلة البحوث*،*1* (1)،170-206.

الخطاطبة، محمد سليمان. (2020). *تصميم وحدة تعليمية بتقنية التصوير التجسيمي "* Hologram*" في مادة العلوم وقياس أثرها في التفكير التأملي واستيعاب المفاهيم والدافعية نحو التعلم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الخطايبة، عبد الله. (2005). *تعلم العلوم للجميع*. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخطيب، محمد. (2009). *مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي*. عمان، الوراق للنشر والتوزيع.

خلف، إبراهيم. (2015). *درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات تدريس الإملاء وعلاقتها بالأداء الإملائي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في الأردن*[رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

الرحامنة، عزيز أحمد؛ الشعلان، أمل بنت عبد الله. (2020). فاعلية برنامج قائم على توظيف خرائط المفاهيم في التدريس لتنمية مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، *مجلة كلية التربية*،*681*(1)،587-642.

السيد، نبيل مسعد. (2000). الخلاصة في قواعد الإملاء وعلامات الترقيم. القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

شاكر، الحارث. (2019). فاعلية تدريس الموضوعات الجغرافية بالخرائط المفاهيمية والخرائط الذهنية في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*،*15* (4)، 831-866.

شاهين، نجوى. (2007). *أساسيات وتطبيقات في علم المناهج*. القاهرة، دار القاهرة للنشر والتوزيع.

شحاتة، حسن سيد. (2022). استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة: أدب الخيال العلمي نموذجا. *مجلة القراءة والمعرفة*، (243)، 15-51.

شحاته، حسن سيد. (2008). *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

شعيب، أبو بكر عبدالله. (2021). توظيف استراتيجية تراكيب كيجان لدى الإملائية الكتابة مهارات وتنمية الإملائية المفاهيم تحصيل في Kagan متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مجلة العلوم التربوية، (26)، 91-150.

الشلبي، إلهام على أحمد. (2010). أثر استخدام استراتيجية الخريطة المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف التاسع للمفاهيم العلمية في مادة الأحياء ودافع الانجاز لديهم وقدرتهم على التفكير الإبداعي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج 11, ع 2، 117 - 150.

الشوبكي، فداء محمد. (2010).*أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالفيزياء لدى طالبات الصف الحادي عشر*[رسالة ماجستير غير منشورة] . الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الطلافحة، حامد. (2012). أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل المباشر والمؤجل لطلاب الصف السادس الأساسية في مبحث الجغرافيا. *مجلة دراسات العلوم التربوية*،*39*(2)، 332-350.

عبد، منذر أحمد؛ الفيومي، خليل عبد الرحمن. (2021). *أثر استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية لتدريس مادة التاريخ في التحصيل والدافعية نحو التعلم لدى طلاب الصف الأول المتوسط في العراق* [رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة عمان العربية، عمان.

العتيبي، نجلاء (2017). *فاعلية استخدام بعض استراتيجيات تنشيط الذاكرة في تنمية المهارات الإملائية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الطائف.

العذاري، بشار. (2017). *فاعلية استعمال الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية دافعية طلاب الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ الحديث والمعاصر* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية جامعة القادسية، فلسطين.

عطية، محسن. (2013). *المناهج الحديثة وطرق التدريس*. عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

علي، حمدي. (2017). دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة وتمثلها لدى الطلاب في ظل تحديات العولمة: دراسة ميدانية لعينة من طلبة جامعتي أسيوط وسوهاج. *مجلة جامعة الشارقة*، *14* (1)، 62-97.

علي، عيد. (2013). *اتجاهات حديثة في طرائق واستراتيجيات التدريس*. عمان، دار الصفاء للنشر.

العمودي، هالة سعيد. (2012). فعالية نموذج (ويتلى) في تنمية التحصيل ومهارات توليد المعلومات في الكيمياء والدافع للإنجاز لدى طالبات الصف الثالث الثانوي. *مجلة التربية العلمية*، *15* (1)، 219- 262.

غانم، خالد. (2010). *أثر برنامج محوسب بالخرائط المفاهيمية في علاج صعوبات تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الحادي عشر* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الفتلاوي، سهيلة. (2006). *تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم*. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

الفرماوي، حمدي. (2009). *دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة*. القاهرة، دار الفكر العربي.

القحطاني، عبد الواحد مبارك عبد الواحد الخنفري، ودخيخ، صالح بن أحمد صالح. (2020). فاعلية خرائط المفاهيم في تنمية مهارات الإملاء لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية في جامعة المنصورة، بمصر، ع110، ج4، 859 - 892.

قطاوي، محمد. (2009). *طرق تدريس الدراسات الاجتماعية*. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

قوطية، فتحية؛ رحمون، أمينة. (2019). أثر استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية الرقمية على إثارة دافعية المتعلمين على التعلم النشط. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (7)، 76- 96.

آل كدم، مشاعل ناصر. (2018). فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى طالبات اللغة العربية الناطقات بغيرها في المملكة العربية السعودية. مجلة التربية، ع180، ج1,2، 354 - 380.

الكسباني، محمد. (2008). *نماذج وتطبيقات في العلوم والرياضيات واللغة العربية والدارسات الاجتماعية*. مصر، دار الفكر للطباعة والنشر.

محمد، أيمن. (2011). تأثير استخدام خرائط المفاهيم على دافعية التعلم والتحصيل المعرفي وتعلم بعض مهارات الكرة الطائرة لطلاب كلية التربية الرياضية. *مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية*، *3* (32)، 346-410.

محمود، أيمن عبد الحميد. (2020). استراتيجية مقترحة قائمة على التدريس التفاعلي لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *8* (21)، 483- 534.

المطري، بشرى. (2009). *أثر التزويد بالخارئط المفاهيمية على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو مادة الجغرافيا للصف السادس أساسي في المدارس الخاصة في محافظة البلقاء* [رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة الشرق الأوسط للدارسات العليا، عمان، الأردن.

مطلق، عبير؛ مقابلة، نصر. (2020). أثر توظيف استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تحسين مهارات الكتابة الإقناعية لدى طالبات الصف العاشر. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(4)، 546-561.

مقابلة، نصر؛ الفالحات، غصايب. (2010). أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لقواعد اللغة العربية. *مجلة جامعة دمشق*، *26* (4)، 559-590.

مراد، سهام السيد صالح. (2016). فعالية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة حائل. مجلة كلية التربية، مج16, ع3 ، 1 - 40.

مليك، سامية؛ حميداني، الزهاري .(2020). *الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة المتوسطة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي. الجزائر.

الموقع الرسمي لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 https://vision2030.gov.sa/ar/node/188

الناجي، آمال. (2019). استراتيجيات التدريس وتنمية الفهم القرائي: الخرائط الذهنية أنموذجا. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (58)، 137-153.

النوافلة، بيداء ضيف الله؛ الصعوب، ماجد محمود. (2020). *أثر التدريس باستخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي في مادة العلوم المهنية لتخصص الاقتصاد المنزلي في لواء البتراء* [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة مؤتة، مؤتة. الأردن.

هدهود، أسماء خليل أبو عجيلة. (2019). استراتيجية تدريسية قائمة على الأنماط اللغوية لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بليبيا. مجلة القراءة والمعرفة، ع215

هويدي، زيد. (2005). *أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية*. العين، دار الكتاب الجامعي.

الهوريني، أبو الوفاء نصر بن نصر. (2005). المطالع النصرية للمطابع المصرية في الأصول الخطية أصول الكتابة والإملاء. تحقيق وتعليق طه عبد المقصود، القاهرة، مكتبة السنة.

وثيقة منهج اللغة العربية للمملكة العربية السعودية. (1427هـ). وزارة المعارف (التربية والتعليم). (1416هـ). *وثيقة السياسة العامة للتعليم في المملكة العربية السعودية*، اللجنة العليا لسياسة التعليم، الأمانة العامة.

يوسف، عفاف. (2019). أثر استراتيجية خرائط المفاهيم في تحسين مهارات القواعد النحوية لدى طالب الصف السابع الأساسي في منطقة إربد. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*،*33*(1)، 104- 124.

Abd, M; Al-Fayoumi, K. (2021). *The effect of using conceptual maps strategy to teach history on achievement and motivation towards learning among first-grade intermediate students in Iraq*. [Unpublished Master's Thesis]. Amman Arab University, Amman.

Abu Al-Diyar, M. (2012). *Working memory and learning difficulties*. Kuwait, Child Evaluation and Education Center.

Abu Kattam, G. (2020). The use of electronic concept maps technology in facilitating the understanding of grammatical rules for tenth grade students in Jordan. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 4* (44), 132 - 139

Al-Amoudi, H. (2012). The effectiveness of the Whitley model in developing achievement and information generation skills in chemistry and motivation for achievement among third year secondary school students. *Journal of Scientific Education, 15*(1), 219-262.

Al-Astal, K. (2010). *Factors leading to low achievement in mathematics among students of the upper basic stage in UNRWA schools in the Gaza Strip*. [Unpublished Master's thesis]. Islamic University of Gaza.

Al-Athari, B. (2017). *The effectiveness of using multimedia in the achievement and development of fourth-grade literary students' motivation in the subject of modern and contemporary history*. [Unpublished Master's Thesis]. College of Education, University of Al-Qadisiyah, Palestine.

Al-Farmawy, H. (2009). *Human motivation between early theories and contemporary trends*. Cairo, Dar Al-Fikr AL -Arabi.

Al-Fatlawi, S. (2006). *The uniqueness of education in preparing and qualifying the teacher*. Amman, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.

Al-Hourini, A. (2005). *Al-Matla' Al-Nasiriyah for Egyptian presses in the principles of writing and orthography*. Investigation and commentary by Taha Abdel-Maksoud, Cairo, Al-Sunnah Library.

Ali, E. (2013). *Recent trends in teaching methods and strategies*. Amman, Dar Al-Safa Publishing.

Ali, H. (2017). The role of the university in developing and representing the values of citizenship among students in light of the challenges of globalization: a field study of a sample of students from the universities of Assiut and Sohag. *Journal University of Sharjah, 14*(1), 62-97.

Al-Jourani, I. (2009). Teaching grammatical concepts according to the concept maps strategy. *Journal of Educational Studies, 2*(7), 7-40.

Al-Kasbani, M. (2008). *Models and applications in science, mathematics, Arabic language and social studies*. Egypt, Dar Al-Fikr for printing and publishing.

Al-Khatahtbeh, M. (2020). *Designing an educational unit with hologram technology in science and measuring its impact on reflective thinking, understanding concepts and motivation towards learning among eighth grade students*. [Unpublished PhD thesis]. Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Al-Khataiba, A. (2005). *Learn science for everyone*. Amman, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

AL-khatatnh, D. (2015). The effect of the cooperative learning method on the achievement of eighth grade students in the subject of national and civic education. *Journal of Education, 3* (162), 173-190.

Al-Khatib, M. (2009). *Arabic language curricula and methods of teaching it in the basic education stage*. Amman, Al-Warraq for publishing and distribution.

Al-Matari, B. (2009). *The effect of providing conceptual maps on students' achievement and their attitudes towards geography for the sixth grade is basic in private schools in Al-Balqa Governorate*. [Unpublished Master's Thesis]. Middle East University for Postgraduate Studies, Amman, Jordan.

Al-Naji, A. (2019). Teaching strategies and developing reading comprehension: Mind maps as a model. *Generation Journal of Humanities and Social Sciences*, (58), 137 - 153.

Al-Otaibi, N. (2017). *The effectiveness of using some memory activation strategies in developing spelling skills for primary school*

the difficulties of learning physics for eleventh grade students. [Unpublished Master's Thesis]. The Islamic University, Gaza, Palestine.

Gothih, F; Rahmoun, A. (2019). The effect of using digital conceptual maps strategy on motivating learners on active learning. *The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, (7), 76-96.

Hamed, A. (2019). The effectiveness of the strategy (SNIPS) in teaching the jurisprudence course on achievement and retention and the tendency towards learning among fifth grade students. *The Saudi Journal of Educational Sciences*, (65), 147-173.

Hanafi, R; Abdel Alim, A; Shawkat, A. (2021). Positive thinking and its relationship to the way of solving life problems among university students. *Research Journal, 1*(1), 170-206

Howeidi, Z. (2005). *Methods of teaching science at the primary stage*. Al-Ain, Dar AL-Ktab AL-gamai.

Ibrahim, T. (2018). *The effectiveness of using the digital story designer program in treating spelling errors among learners of Arabic speaking other languages*. [Unpublished Master's Thesis]. Institute for Teaching Arabic to Non-Native Speakers, Islamic University, Madinah.

Ismail, M; Mohammed, M; Abdel Samie, A. (2021). The effect of using mind mapping strategy on developing some environmental concepts for kindergarten children. *Journal of the College of Education, 18*(108), 23-47.

Kattawi, M. (2009). *Methods of teaching social studies*. Amman, Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

Khalaf, I. (2015). *The degree of Arabic language teachers' practice of teaching spelling skills and their relationship to the spelling performance of fourth grade students in Jordan*. [Unpublished Master's Thesis]. College of Educational Sciences, Al al-Bayt University, Jordan.

Mahmoud, A. (2020). A proposed strategy based on interactive teaching to treat common spelling errors among fifth graders. *Journal of Scientific Research in Education, 8*(21), 483-534

Malik ,S; Hamidani, Z. (2020). *Motivation to learn and its relationship to academic achievement among fourth year intermediate students*. [Unpublished Master's Thesis]. University of Martyr Hama Lakhdar, Valley. Algeria.

Mast, D.W. (2011). Using Semantic Maps and Word Families in the Beginning-Level Middle School Foreign Language *students*. [Unpublished Master's Thesis]. College of Education, Taif University.

Al-Rahamna, A; Al-Shaalan, A. (2020). The effectiveness of a program based on the use of concept maps in teaching to develop the level of creative thinking among talented tenth grade students in King Abdullah II Schools for Excellence, *Journal of the College of Education, 681*(1), 587-642

Al-Saeeda, I. (2021). *The degree of using the numbered heads strategy in teaching national and civic education and developing the values of citizenship among primary school students in Jordan from the point of view of teachers*. [Unpublished Master's Thesis]. Amman Arab University, Jordan.

AL-seid., N. (2000). Conclusion in the rules of spelling and *punctuation*. Cairo, Dar Gharib for printing, publishing and distribution.

Al-Shobaki, F. (2010). *The effect of employing the systemic approach in developing concepts and visual thinking skills in physics for eleventh grade female students*. [Unpublished Master's Thesis]. The Islamic University, Gaza, Palestine.

Al-Talafha, H. (2012). The effect of using concept maps strategy on the direct and delayed achievement of sixth graders in geography. *Journal of Educational Sciences Studies, 39*(2), 332-350

Attia, M. (2009). *Modern curricula and teaching methods*. Amman, Dar ALManaheg for Publishing and Distribution.

Attia, M. (2013). *Modern curricula and teaching methods.* Amman, Curriculum House for Publishing and Distribution.

Boukhalfa, R, Issani, A. (2018). *University Teaching and Learning Strategies: First Year, Department of Arabic Language and Literature, University of Ouargla Sample: A field study*.]Unpublished Master's thesis]. Kasdi Merbah University, Ouargla, Algeria.

Bousheleh, H. (2020). The effect of using conceptual maps on academic achievement in the Arabic language. *Journal of Psychological and Educational Sciences, 6*(1), 188-206.

Document of the Arabic Language Curriculum for the Kingdom of Saudi Arabia (1427 AH).

El Hefnawy, B. (2021). Spelling activity in the primary stage: types, methods and evaluation measures. *Afag Journal for Science, 6*(3), 34-43.

Gardner, M.(2015). Concept mapping: Effect on knowledge and engagement with content in elementary students persuasive writing, doctoral dissertion, University of Kentuky, USA.

Ghanem, K. (2010). *The effect of a computerized program with conceptual maps in treating*

Classroom, The NECTFL Review, 5 (3), 63-70.

Ministry of Education (Education). (1416 AH). *General Policy Document for Education in the Kingdom of Saudi Arabia, Higher Committee for Education Policy*, General Secretariat.

Mogablh, N; Al-Falhat, G. (2010). The effect of teaching using conceptual maps on the achievement of Arabic grammar for eighth graders. *Journal Damascus University, 26* (4) 559 -590

Mohammed, A. (2011). The effect of using concept maps on learning motivation, cognitive achievement, and learning some volleyball skills for students of the Faculty of Physical Education. *Assiut Journal of Physical Education Sciences and Arts, 3*(32), 346-410.

Motleg, abir; Mogablh, N. (2020). The effect of employing the conceptual mapping strategy in improving the persuasive writing skills of tenth grade female students. *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 28*(4), 546-561.

Mustami., M, & Safitri, D (2018). The Effects of Numbered Heads Together-Assurance Relevance Interest Assessment Satisfaction on Students' Motivation. International Journal of Instruction. l. (11), 123-134.

Nawafilah, B; AL-saoob, M. (2020). *The effect of teaching using the conceptual map strategy on the achievement of first-year secondary school students in the subject of professional sciences for the specialization of home economics in the Petra District*. [Unpublished Master's Thesis]. Mutah University, Mutah. Jordan.

Shaheen, N. (2007*). Fundamentals and applications in curriculum science*. Cairo, Dar Cairo for Publishing and Distribution.

Shaker, H. (2019). The effectiveness of teaching geographical topics using conceptual maps and mental maps in the achievement of fourth-grade literary students. *College of Basic Education Research Journal, 15*(4), 831-866.

Shehata, H. (2008). *Teaching Arabic between theory and practice*. Cairo, the Egyptian Lebanese House.

Shehata, Hassan Sayed. (2022). Modern teaching and learning strategies: science fiction literature as a model. Reading and Knowledge Magazine, (243), 15-51.

Shuaib, A . (2021). Employing Kagan's Structures Strategy on Spelling Writing Skills and Development of Spelling Concepts Collection in Kagan learners of Arabic speaking other languages. *Journal of Educational Sciences*, (26), 91-150

Youssef, A. (2019). The effect of the concept maps strategy in improving the grammatical skills of the seventh grade students in the Irbid region. *Journal An-Najah University of Research, 33*(1) 104 -124.

تخطيط المسار الوظيفي كمدخل لتحقيق التميز التنظيمي في جامعة أم القرى

ضحى يوسف حامد شبلي[1] د. وفاء عبدالعزيز محضر[2]

(قدم للنشر 1444/03/02هـ -وقبل 22 /04/ 1444هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى تخطيط المسار الوظيفي والتميز التنظيمي ومعرفة العلاقة بينهما من وجهة نظر موظفي وموظفات جامعة أم القرى، واستخدم المنهج الارتباطي، واشتملت عينة الدراسة على (430) موظف وموظفة اختيروا بطريقة عشوائية، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن كلاً من تخطيط المسار الوظيفي والتميز التنظيمي جاء بمستوى متوسط، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين تخطيط المسار الوظيفي ومستوى التميز التنظيمي، كما توجد فروق دالة إحصائيًا في تحديد مستوى تخطيط المسار الوظيفي تعزى لمتغير (الجنس لصالح الإناث، والمؤهل العلمي لصالح ذوي المؤهل ثانوي، وعدد سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات)، وتوجد فروق دالة إحصائيًا في تحديد مستوى التميز التنظيمي تعزى لمتغير (الجنس لصالح الإناث، والمؤهل العلمي لصالح ذوي المؤهل ثانوي)، وأوصت الدراسة بتضمين تخطيط المسار الوظيفي ضمن أولويات الخطة الاستراتيجية للجامعة، وأن يخضع لمؤشرات قياس محددة وفق معايير التميز التنظيمي.

الكلمات المفتاحية: تخطيط المسار الوظيفي- التميز التنظيمي - جامعة أم القرى.

career path planning as an Approach to achieve organizational excellence at Umm Al -Qura University

Duha Y. Shibli[1] Wafaa A. Mahdar[2]

(Submitted 28-09-2022 and Accepted on 16-11-2022)

Abstract: The study aimed to determine the level of career path planning and organizational excellence and know the relationship between them from the point of view of the employees of umm Al-Qura University، and used the relational approach، and the sample of the study included (430) employees selected randomly، and the questionnaire was used to collect data، and the study found that both career path planning and organizational excellence came at an average level، and that there is a positive correlation between career path planning and the level of organizational excellence، and there are statistically significant differences in determining the level of career path planning attributable to a variable (gender in favor of females، scientific qualification in favor of those with secondary qualification، and the number of years of experience in favor of those with experience more than 10 years)، There are statistically significant differences in determining the level of organizational excellence attributable to a variable (gender in favor of females، educational qualification in favor of those with a secondary qualification)، and the study recommended that career planning be included in the priorities of the strategic plan of the university، and that it be subject to specific measurement indicators according to the standards of organizational excellence.

Keywords: career path planning - organizational excellence - Umm Al-Qura University.

1) ماجستير إدارة تربوية وتخطيط- جامعة أم القرى.
2) استاذ مساعد - قسم الادارة والتخطيط- جامعة أم القرى

1) Master of Educational Administration and Planning - Umm Al-Qura University.
2) Assistant Professor - Department of Administration and Planning - Umm Al-Qura University

dr.wafa.m@gmail.com

doha.shebli@hotmail.com

مقدمة

يشهد التعليم الجامعي تغيرات كبيرة وسريعة على الصعيد المعرفي والتنظيمي، وأصبح لزامًا عليه مواكبة تلك التغيرات باستثمار موارده، ويُعدُّ العنصر البشري أهم الموارد في المؤسسات التعليمية والأكثر تأثيرًا، حيث يُسهم وبقوة في تحقيق أهداف أي مؤسسة، وتتوقف كفاءة العنصر البشري وحماسه للعمل على كفاءة المؤسسة وتميزها في تحقيق أهدافهم وتلبية طموحاتهم الوظيفية.

وفي العصر الحديث أصبح المورد البشري مرتكز لعملية التطوير والتميز في أي مؤسسة، وبات المسار الوظيفي سمة ترتبط بتحقيق الطموحات الوظيفية، والتقدم والنمو لكل من الموارد البشرية العاملة والمؤسسات التعليمية؛ لذلك أصبحت عملية تخطيط المسار الوظيفي مطلب حيوي لتحقيق أهداف كلٍّ منهما (الفضلي وَالهتاني،2016،ص:557)، وقد وضح GÖkoglan & Kaval (2020،(P1 أن تخطيط المسار الوظيفي هو تحديد الأهداف المهنية، واستثمار الفرص المتاحة في المؤسسة للتقدم الوظيفي وتحديد جوانب تقويم النتائج؛ لأحداث التوافق بين أهداف الفرد والمؤسسة التعليمية، وتعي الدولة -رعاها الله- أهمية إدارة وتنمية الموارد البشرية والوظائف المتضمنة ذلك كتخطيط المسار الوظيفي، لذلك جاء الأمر الملكي السامي بإطلاق برنامج الملك سلمان لتنمية الموارد البشرية للارتقاء والتميز بالقدرات الوظيفية في كافة القطاعات ومنها قطاع التعليم (نظام الخدمة المدنية،2019)، حيث إن الاهتمام من قبل المؤسسات ولاسيما الجامعية بتخطيط المسار الوظيفي، وإتاحة الفرص للتقدم الوظيفي لموظفيها يؤدي إلى تكوين قوة بشرية عاملة منتجة، ويسهم في تحفيزهم عن طريق اطلاعهم على الفرص الوظيفية المتاحة في المؤسسة مستقبلًا، ويعزز الاستقرار الوظيفي (بوكرالفة، 2016 ،ص:1)، وقد أكدت Baqer (2019،(P13 أن تخطيط المسار الوظيفي يسهم في نمو الموظفين، وبالتالي تفوق المؤسسات.

حيث في عصر المعرفة والانفتاح اليوم بات التميز التنظيمي محور اهتمام وتركيز الباحثين؛ ذلك لأن عصر العولمة والمعلومات لم يعُد يقبل بموارد بشرية نمطية وروتينية، وإنّما يعتمد على العناصر التي تتسم بالتميّز وتعدّد المعارف (Darling & Walker، 2010،(p:8، وقد أوضح Golmohammadi) & et al، 2016،(p:1 أن التميز التنظيمي يعني الالتزام التنظيمي المستمر والدائم بنمو المنظمة وتطورها، ونمو وتفوق ثقافة المنظمة وقيادتها، والموارد البشرية العاملة بها، والاستراتيجية المتبعة، وقد أشار حافظ وَآخرين(2019، ص:212) أن التميز التنظيمي من المفاهيم المعاصرة التي تولي اهتمامًا كبيرًا بالعنصر البشري عن طريق تحفيز الدافعية، وإطلاق الطاقة الكامنة للأفراد، وأن التميز التنظيمي من الاتجاهات الحديثة التي تهدف الجامعات العالمية لتطبيقها؛ لما له من مكاسب كتحقيق التنافسية، وتنمية الموارد البشرية العاملة في الجامعات، وجذب الطلاب الدوليين وتفعيل الشراكات المجتمعية، لذلك ظهرت جوائز التميز في مجال التعليم والتي تشمل التميز التنظيمي وتحسين الكفاءات البشرية وتنميتها، ومنها العالمية كجائزة رئيس الولايات المتحدة للتميز التربوي، وجائزة التعليم البريطانية، والجوائز العربية كجائزة الملكة رانيا، وجائزة التعليم للتميز في المملكة العربية السعودية (المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم [RCQE]،2017،ص:5)، إذ يُعدُّ المورد البشري المؤهل والطموح، وما ينتجه من أفكار، وما يقوم به من أعمال متميزة، عامل مهم ونواة وركيزة لتميز المنظمات، لذا اليوم أصبح المنهج الحديث للجامعات هو ليس البحث عن التفوق والتميز فقط، بل في كيفية المحافظة عليه لفترات طويلة في جميع أركان التنظيم من ثقافة، واستراتيجية، وقيادة، وموارد بشرية عاملة ذات كفاءة

وطموحات وظيفية؛ ولذلك بات يلعب التميز التنظيمي، وعمليات إدارة وتنمية الموارد البشرية كتخطيط المسار الوظيفي الدور الفاعل في نجاح وتطور هذه الجامعات (العوامرة،2018،ص:2). لذلك وبناء على ما ورد أنفًا، جاءت هذه الدراسة لإلقاء الضوء على دور تخطيط المسار الوظيفي كمدخل لتحقيق التميز التنظيمي في جامعة أم القرى.

مشكلة الدراسة

بالرغم من الجهود التي تبذلها الدولة -رعاها الله- في الاهتمام وتنمية الموارد البشرية، يجد المتتبع من الباحثين والممارسين الإداريين لواقع المسار الوظيفي والتميز التنظيمي في مؤسسات التعليم، والتعليم العالي أنه لايزال لم يبلغ الطموحات المأمولة (التويجري وَآخرين،2019،ص: 33؛ الغامدي،2014، ص:6)، ولا تزال الموارد البشرية وهم موظفين وموظفات مؤسسات التعليم العالي العامة والأهلية السعودية يعانون قصورًا في فرص الترقي والنمو الوظيفي (التويجري،2016)، ونجد دراسات المسار الوظيفي وتخطيطه محليًا كشفت أن مستوى ممارسته يتم بصورة متوسطة كدراسة (التويجري،2016،ص416)،ودراسة(الغامدي،2014، ص:102) التي أكدتا على ضرورة الارتقاء بتخطيط المسار الوظيفي للعاملين في مؤسسات التعليم العالي السعودية، وعلى زيادة مستوى دعم تطبيقه؛ لأهميته في إعداد الكفاءات المؤهلة والمتفوقة ومن ثم المحافظة عليها، وهذا يتوافق مع دراسة (خزاعلة،2019،ص:103) والتي توصلت إلى أنه كلما زاد مستوى تخطيط المسار الوظيفي كلما زاد الرضا الوظيفي للعاملين في جامعة آل البيت، ومع دراسة (عبد السلام وَآخرين،2019،ص:26) التي توصلت إلى أنه كلما زاد مستوى تخطيط المسار الوظيفي زاد مستوى جودة الحياة الوظيفية للكفاءات البشرية في الجامعات المصرية، وحيث أكد مهدي (2011،ص:4) أن معاناة الموارد البشرية بسبب سوء تخطيط مسارهم الوظيفي تؤثر سلبًا على جودة ومستوى أدائهم الوظيفي، وتزداد الإشكالية في الجامعات لتعدد الجهات المسؤولة عن وظائف الموارد البشرية التي تعمل بمعزل بعضها، وما يواجه الموظفين من مشاكل في مسارهم الوظيفي كعدم تطابق التسمية الوظيفية مع المهام الوظيفية، وعدم احتساب بعض الدورات التدريبية في الترقيات الوظيفية، وممارسة الدوران الوظيفي دون تخطيط لدعم المسار الوظيفي للموظف.

ولكون مؤسسات التعليم العالي ذات الأثر الأبرز في إعداد العنصر البشري، فيتوجب عليها أن تحرص على المتغيرات التي تحقق النجاح والتميز التنظيمي في بيئة عملها، والحصول على أفضل الموارد البشرية ذوي الكفاءات العالية، وضمان نموهم الوظيفي للمحافظة عليهم (أبو لبدة، 2018،ص:3)، ومع ذلك لازال مستوى التميز التنظيمي لم يرق للطموحات المأمولة في مؤسسات التعليم العالي السعودية، حيث أكدت التويجري (2020،ص: 515) على ضعف قدرة الجامعات السعودية على منافسة الجامعات العالمية، وانخفاض مستويات أدائها لتحقيق أهداف التنمية، وأكدت على أهمية تبني التميز التنظيمي الذي يسعى للوصول بكل عناصر المنظمة إلى أعلى مستويات الأداء، ويأتي ذلك متوافق مع ما توصلت له دراسة (الزهراني،2020،ص:61) بعد أن جاء مستوى التميز التنظيمي في جامعة أم القرى بمستوى متوسط من وجهه نظر القيادات الأكاديمية بها، والتي أكدت على ضرورة تبني أساليب حديثة لتحقيق التميز التنظيمي الذي يتوافق مع متطلبات رؤية المملكة (2030)، ووضح العوامرة (2018،ص:2) أنه يجدر بالمؤسسات التي تسعى للتميز التنظيمي الاهتمام برفع كفاءة الموظفين وحصولهم على أعلى مستويات التطوير الوظيفي، وقد أشارت بعض الدراسات السابقة إلى أهمية تخطيط المسار الوظيفي والتميز التنظيمي ومن هذه الدراسات ما يلي:

دراسة التويجري (2016): حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع ومعوقات تخطيط وتطوير المسار الوظيفي للموظفين الإداريين بالجامعات الحكومية والأهلية بالمملكة العربية السعودية، وقد أظهرت النتائج أن المتوسط العام لواقع تخطيط وتطوير المسار الوظيفي للموظفين الإداريين جاء بدرجة متوسطة، ووجود معوقات تخطيط وتطوير المسار الوظيفي بدرجة متوسطة، من أبرزها: ضعف تمكين الموظفين من التخطيط الذاتي لمسارهم الوظيفي.

ودراسة التويجري وآخرين (2019): التي هدفت إلى التعرف على واقع إدارة المسار الوظيفي، وواقع التميز التنظيمي بوكالة الموارد البشرية بوزارة التعليم السعودية، وأظهرت النتائج أن واقع إدارة المسار الوظيفي جاء بدرجة منخفضة، وأن مستوى واقع التميز التنظيمي بدرجة متوسطة، ووجود علاقة ارتباط موجبة بين إدارة المسار الوظيفي، وبين مستوى التميز التنظيمي.

وأما دراسة عبد السلام وَآخرين (2019): استهدفت التعرف على أثر تخطيط المسار الوظيفي على جودة حياة العمل بالتطبيق على العاملين الإداريين بجامعات وسط الدلتا، وتوصلت إلى أن الجامعات الحكومية المصرية بوسط الدلتا (جامعة طنطا، جامعة كفر الشيخ، جامعة المنوفية) تنمي المسارات الوظيفية بدرجة متوسطة، وتبين وجود تأثير ذي دلالة إحصائية موجبة لتخطيط المسار الوظيفي على جودة حياة العمل في كافة أبعادها.

وأما دراسة الزهراني (2020): فقد هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى التمكين ومستوى التميز التنظيمي ومعرفة العلاقة بينهما من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في جامعة أم القرى، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (86) قائدة، وتوصلت الدراسة أن مستوى التميز التنظيمي في جامعة أم القرى وأبعاده كافة متوسط.

يتبين من تحليل الدراسات السابقة أن هناك اهتمامًا واضحًا بموضوعي تخطيط المسار الوظيفي والتميز التنظيمي، ومن هذا المنطلق برزت فكرة الدراسة فقد رأت الباحثة ضرورة دراسة مستوى تخطيط المسار الوظيفي والتميز التنظيمي، حيث ما يميز الدراسة الحالية أنها من أولى الدراسات المطبقة على جامعة أم القرى والتي طبقت لمعرفة علاقة تخطيط المسار الوظيفي بتحقيق التميز التنظيمي من وجهة نظر موظفي وموظفات الجامعة.

لذلك ومن مراجعة الدراسات السابقة يتبين لنا أن هناك قصور وندرة في الدراسات المتناولة لتخطيط المسار الوظيفي والتميز التنظيمي معًا؛ لذا تهدف الدراسة الحالية إلى تقصي أراء مجتمع الدراسة وهم موظفي وموظفات جامعة أم القرى، وإلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

أسئلة الدراسة

1-ما مستوى تخطيط المسار الوظيفي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

2-ما مستوى التميز التنظيمي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

3-هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى تخطيط المسار الوظيفي وبين مستوى تحقيق التميز التنظيمي؟

4-هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات العينة لتخطيط المسار الوظيفي تعزى لمتغير: (الجنس - طبيعة الوظيفة - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة) ؟

5-هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات العينة للتميز التنظيمي تعزى لمتغير: (الجنس - طبيعة الوظيفة - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

1- تحديد مستوى تخطيط المسار الوظيفي في جامعة أم القرى.

2- تحديد مستوى التميز التنظيمي في جامعة أم القرى.

3- معرفة العلاقة بين تخطيط المسار الوظيفي ومستوى تحقيق التميز التنظيمي في جامعة أم القرى.

4- الكشف عن ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقديرات العينة لتخطيط المسار الوظيفي والتميز التنظيمي تعزى لمتغير: (الجنس - طبيعة الوظيفة - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

أ) الأهمية العلمية:

- أهمية تخطيط المسار الوظيفي كأحد أساليب إدارة وتنمية الموارد البشرية في المؤسسات، والذي يسهم في تحقيق أهداف كلٍّ من المؤسسة التعليمية والموارد البشرية العاملة بها.
- أهمية التميز التنظيمي الذي كأحد الأهداف الاستراتيجية التي تسهم في جودة وتميز الأداء والتي تسعى المؤسسات الحكومية والتعليمية لتحقيقه؛ لمواكبة متطلبات رؤية المملكة (2030)، وهو يمثل للجامعات ضرورة حيوية للتقدم في التصنيفات العالمية، وتعزيز الميزة التنافسية، وتحقيق الاعتماد الأكاديمي.

ب) الأهمية التطبيقية:

- تدعم الدراسة الحالية واقع توجهات رؤية (2030)؛ بالاهتمام بالموارد البشرية، واستثمارها، وتطويرها عبر برنامج الملك سلمان لتنمية الموارد البشرية، وتحقيق التميز الحكومي والمؤسسي على كافة الاصعدة.
- يؤمل أن تفتح هذه الدراسة المجال لبحوث ودراسات مستقبلية في مجتمعات وحدود بحث مختلفة تتعلق بموضوعي تخطيط المسار الوظيفي والتميز التنظيمي؛ بسبب ملاحظه قلة الدراسات التي تناولت المتغيرين معًا، وأن تكون مرجع للباحثين في هذا المجال.

حدود الدراسة:

1- **الحدود الموضوعية:** حيث تتلخص بمعرفة دور تخطيط المسار الوظيفي للموارد البشرية من خلال أبعاده (التبصر ووضوح المسار الوظيفي - الإعداد وتخطيط المسار الوظيفي - دعم البيئة التنظيمية في الجامعة - الاستراتيجيات الإدارية المطبقة) في تحقيق التميز التنظيمي في جامعة أم القرى من خلال أبعاده (تميز القيادة - تميز الهيكل التنظيمي - تميز الثقافة التنظيمية - تميز الاستراتيجية التنظيمية).

2- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على موظفي وموظفات جامعة أم القرى.

3- **الحدود المكانية:** جامعة أم القرى متمثلة بفروع وكليات الجامعة (العابدية - الزاهر- العزيزية - الششة - ربع ذاخر) بمدينه مكة المكرمة.

4- **الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة خلال العام الدراسي (1443هـ/2022م).

مصطلحات الدراسة:

تخطيط المسار الوظيفي: "هو عملية مشتركة بين الفرد والمنظمة، تتضمن إعداد وتهيئة العامل للانتقال عبر مراحل سير متصاعدة، وتنتقل به من وظيفة إلى وظيفة أخرى مماثلة أو أعلى منها بحسب قدراته ورغباته، وحسب احتياجات المنظمة مع تحديد احتياجات كل مرحلة من هذه المراحل، والتوقيت الزمني المتوقع لها" (المغربي وَالعنقري،2015، ص:210).

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: عملية نظامية مشتركة بين الموارد البشرية متمثلة بموظفين وموظفات جامعة أم القرى، وبين المؤسسة التعليمية "جامعة أم القرى"، تربط بين القدرات والطموحات والتقدم الوظيفي للعاملين من جهة، وبين تقدم وتحقيق أهداف الجامعة

من جهة أخرى وفق مسارات وظيفية مخططه ومدروسة.

التميز التنظيمي: "هو الجهود التنظيمية المخططة التي تهدف إلى تحقيق الميزات التنافسية الدائمة للمنظمات، وتفوق المؤسسات باستمرار على أفضل الممارسات العالمية في أداء مهماتها وتربط مع عملائها والمتعاملين معها بعلاقات التأييد والتفاعل، والتعرّف على قدرات أداء منافسيها، ونقاط الضعف والقوة الخارجية، والبيئة المحيطة" (المليجي،2012،ص:12).

ويعرف إجرائيًا بأنه: مدخل واتجاه إداري حديث، يساعد جامعة أم القرى على التطور بشكل مستمر، لتحقيق نتائج متفوقة وغير مسبوقة، باستثمار مواردها المتاحة بالشكل الأمثل؛ بما يضمن لها البقاء والاستمرارية، وتحقيق التفوق على مستوى القيادة، والموارد البشرية، والثقافة التنظيمية، والهيكل التنظيمي، والاستراتيجية التنظيمية بها.

الطريقة والإجراءات:

يتضمن هذ ا الفصل عرضا لمنهج الدراسة المستخدم ومجتمع وعينة الدراسة، ووصف لأداة الدراسة التي طورتها الباحثة، واليات التحقق من صدقها وثباتها.

منهج الدراسة:

أُستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المناسب لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع موظفي وموظفات جامعة أم القرى في مدينة مكة المكرمة، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (1443هـ /2022م)، والبالغ عددهم (2591)، وهم الذكور وعددهم (1675)، والإناث وعددهن (916).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وتم الاعتماد في تحديد حجم عينة الدراسة على معادلة "ستيفن ثامبسون"

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left[N-1 \times \left(d^2 \div z^2\right)\right] + p(1-p)\right]}$$

المصدر: (Thompson، 1998، p: 38)

وقد تم توزيع (400) من الاستبانات على مجتمع الدراسة، وتم حذف (18) استبانة غير صالحة بسبب الاستجابات المتطرفة بها، وبذلك بلغ حجم عينة الدراسة (382) من موظفي وموظفات جامعة أم القرى، ومن خصائص أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات (الجنس - طبيعة الوظيفة - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة) ما يلي:

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

خصائص عينة الدراسة ومستوياتها	التكرار	النسبة٪
الجنس		
ذكر	200	٪52.4
أنثى	182	٪47.6
طبيعة الوظيفة		
موظف على ملاك الجامعة "حكومي"	323	٪84.6
موظف بالتعاقد مع الجامعة "شركات"	59	٪15.4
المؤهل العلمي		
ثانوي	68	٪17.8
بكالوريوس	251	%65.7
دراسات عليا	63	%16.5
سنوات الخبرة		
أقل من 5 سنوات	**59**	٪15.4
من 5 سنوات إلى 10سنوات	103	٪27.0
أكثر من 10 سنوات	220	٪57.6
المجموع	**382**	**٪100**

أداة الدراسة

1)بناء أداة الدراسة

تم استخدام أداة الاستبانة، والتي تم بناؤها في ضوء مشكلة، وأهداف الدراسة، وتم الاستفادة من استبانات بعض الدراسات كدراسة الغامدي (2014)، ودراسة العوامرة (2018)، ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتشتمل الاستبانة على قسمين، القسم الأول: البيانات الأولية، (الجنس - طبيعة الوظيفة - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة)، والقسم الثاني: فقرات الاستبانة وعددها (40) عبارة، والتي تتكون من محورين، ينطوي تحتها ثمانية أبعاد.

- المحور الأول: تخطيط المسار الوظيفي أربعة أبعاد لكل بعد خمس عبارات: (التبصر ووضوح المسار الوظيفي - الإعداد وتخطيط المسار الوظيفي - دعم البيئة التنظيمية في الجامعة - الاستراتيجيات الإدارية المطبقة).

- المحور الثاني: التميز التنظيمي أربعة أبعاد لكل بعد خمس عبارات: (تميز القيادة، - تميز الهيكل التنظيمي - تميز الثقافة التنظيمية. - البُعد الرابع: تميز الاستراتيجية التنظيمية).

2) صدق أداة الدراسة:

أ- الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

يهتم هذا الجانب بالصورة الخارجية لأداة الدراسة من حيث بنية العبارات، لذلك تم عرضها على عدد من المحكمين من أساتذة الإدارة التربوية، وإدارة الأعمال، وعلم النفس التربوي، والإحصاء وبحوث العمليات، واللغة العربية، وبلغ عددهم (27) محكم/ة وإبداء رأيهم في دقة عبارات الأداة وشمولية أبعادها، تنسيق العبارات لتصبح مصاغة بطريقة واضحة دقيقة التراكيب اللغوية، وتم الاستجابة لآراء المحكمين.

ب- الصدق البنائي لأداة الدراسة:

تم حساب الصدق البنائي لمحاور الدراسة من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة البُعد، والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه البُعد وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (2)

معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد محور: تخطيط المسار الوظيفي بالدرجة الكلية للمحور

الأبعاد	معامل الارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمحور
البُعد الأول (التبصر ووضوح المسار الوظيفي)	0.818**
البُعد الثاني (الإعداد وتخطيط المسار الوظيفي)	0.690**
البُعد الثالث (دعم البيئة التنظيمية في الجامعة)	0.925**
البُعد الرابع (الاستراتيجيات الإدارية المطبقة)	0.920**

**دالة عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل.

يتبيّن من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البُعد، والدرجة الكلية لمحور (تخطيط المسار الوظيفي)، الذي ينتمي إليه البُعد- عالية؛ حيث تتراوح ما بين (0.690)، و(0.925)، وجميعها موجبة ودالة إحصائيًا؛ مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي، بما يعكس درجة عالية من الصدق لعبارات الاستبانة.

جدول (3)

معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد محور: التميز التنظيمي بالدرجة الكلية للمحور

الأبعاد	معامل الارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمحور
البُعد الأول (تميز القيادة)	0.960**
البُعد الثاني (تميز الهيكل التنظيمي)	0.928**
البُعد الثالث (تميز الثقافة التنظيمية)	0.962**
البُعد الرابع (تميز الاستراتيجية التنظيمية)	0.984**

**دالة عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل.

يتبيّن من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البُعد، والدرجة الكلية لمحور (التميز التنظيمي)، الذي ينتمي إليه البُعد- عالية؛ حيث تتراوح ما بين (0.928)، و(0.984)، وجميعها موجبة ودالة إحصائيًا؛ مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي، بما يعكس درجة عالية من الصدق لعبارات الاستبانة.

3)ثبات أداة الدراسة:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Chronbach Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول التالي يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وهي:

جدول (4)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات
تخطيط المسار الوظيفي	20	0.945
التميز التنظيمي	20	0.948
الثبات الكلي للاستبانة	**40**	**0.981**

من خلال النتائج الموضحة أعلاه بالجدول السابق يتضح أن معامل الثبات لمحاور الدراسة عالي، حيث يتراوح ما بين (0.945 - 0.948)، وبلغت قيمة معامل الثبات العام (0.981)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

سادسًا: الأساليب الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة منها التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري.

- استخدام معامل الارتباط بيرسون، لقياس صدق أداة الدراسة.
- استخدام معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقات بين الأبعاد.
- اختبار مان وتني (Mann-Whitney Test) لمعرفة الفروق في تخطيط المسار الوظيفي والتميز التنظيمي باختلاف الجنس، طبيعة الوظيفة.
- اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) لمعرفة الفروق في تخطيط المسار الوظيفي والتميز التنظيمي باختلاف المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

مقياس تصحيح أداة الدراسة:

جرى تدريج فقرات أداة الدراسة وفق التدريج الخماسي "ليكرت" (عالية جدًا،عالية،متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا)، ومن ثم تم حساب الوسط الحسابي لإجابات أفراد مجتمع الدراسة، وقد اعتمدت الدراسة في تحديدها لدرجات الممارسة على الحد الأعلى لبدائل أداة الدراسة (5) درجات، والحد الأدنى للبدائل هو (1) درجة، ويطرح الحد الأدنى من الحد الأعلى يكون الحاصل (4) درجات، ومن ثم قسم الفرق بين الحدين على ثلاث مستويات، وهكذا تصبح أوزان العبارات :(1.00 -2.33منخفضة)، (2.34-3.67متوسطة)، (3.68- 5.00عالية).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول: على ما مستوى تخطيط المسار الوظيفي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد محور مستوى تخطيط المسار الوظيفي في جامعة أم القرى، وترتيبها تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما يبيّنها الجدول التالي:

جدول (5)

استجابات أفراد العينة على أبعاد محور" مستوى تطبيق تخطيط المسار الوظيفي في جامعة أم القرى

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب المتوسط	المستوى
2	الإعداد وتخطيط المسار الوظيفي	4.13	0.60	1	عالٍ
1	التبصر ووضوح المسار الوظيفي	3.72	0.75	2	عالٍ
4	الاستراتيجيات الإدارية المطبقة	3.34	0.94	3	متوسط
3	دعم البيئة التنظيمية في الجامعة	3.30	0.99	4	متوسط
المتوسط العام		**3.62**	**0.69**	-	**متوسط**

يتضح من الجدول السابق أن استجابات أفراد عينة الدراسة من موظفي وموظفات جامعة أم القرى على أبعاد محور "مستوى تطبيق تخطيط المسار الوظيفي " جاء بمستوى(متوسط)، حيث بلغ المتوسط العام للمحور ككل(3.62 من5)، وبلغ المتوسط الحسابي(3.62)، والانحراف معياري(0.69)، مما يدل على حاجة جامعة أم القرى إلى بذل المزيد من الجهود لتطوير تخطيط المسار الوظيفي والارتقاء به وصولًا إلى مستوى من التطبيق أعلى من المتوسط، وقد يعود ظهور هذه النتيجة إلى الاختلاف في مستويات الإلمام والتطبيق لتخطيط المسار الوظيفي بين موظفين كليات الجامعة، وأقسامها، وإداراتها، أو إلى نقص الدعم التنظيمي المتوفر من قبل الجامعة لتخطيط المسارات الوظيفية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد السلام وَآخرين (2019)، ودراسة التويجري (2016)، التي أظهرت أن درجة تطبيق تخطيط وتنمية المسار الوظيفي في مؤسسات التعليم العالي المبحوثة بمستوى متوسط، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة التويجري وَآخرين (2019) التي بينت أن واقع إدارة المسار الوظيفي بوكالة الموارد البشرية بوزارة التعليم السعودية جاء بمستوى منخفض.

كما وقد جاءت أبعاده وفقًا للترتيب التالي: احتل البُعد الثاني "الإعداد وتخطيط المسار الوظيفي" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(4.13)، وانحراف

معياري(0.60)، وبمستوى (عالٍ)، وهذا يدل على وجود الطموحات الشخصية العالية لدى الموظفين والموظفات في الجامعة للوصول إلى وظائف في مستويات وظيفية أعلى، وجاء البُعد الأول "التبصر ووضوح المسار الوظيفي" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.72)، وانحراف معياري (0.75)، وبمستوى(عالٍ)، وهذا يدل على إدراك الموظفون والموظفات أهمية المعرفة بالخطوات اللازمة لتخطيط مسارهم الوظيفي واكتساب الخبرات والمهارات اللازمة لذلك؛ لما يمثله مسارهم الوظيفي من ركيزة اساسية لنموهم الوظيفي، وتقدمهم لمناصب أعلى تواكب طموحاتهم الوظيفية، وجاء البُعد الرابع "الاستراتيجيات الإدارية المطبقة" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي(4.34)، وانحراف معياري(0.94)، وبمستوى (متوسط)، وحصول البُعد الحالي على الترتيب الثالث أن تخطيط المسار الوظيفي لا يحظى بالاهتمام الكافي على المستوى التنظيمي، وقد يعود ذلك إلى القصور في تبني استراتيجيات حديثة وأساليب متنوعة لتخطيط المسار الوظيفي، وحل البُعد الثالث "دعم البيئة التنظيمية في الجامعة" بالمرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.30)، وانحراف معياري (0.99)، وبمستوى(متوسط)، ويمكن تفسير حصول هذا البُعد على الترتيب الأخير بأن ما تقدمه الجامعة من خدمات وبرامج لتخطيط المسار الوظيفي لا يكفي لذلك، أو لضعف نتائجه، ويعود السبب لذلك إلى أن الأساليب والخدمات المقدمة لا تتصف بالتطوير والإبداع لتخطيط المسار الوظيفي على المستوى التنظيمي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد السلام وَآخرين (2019)، ودراسة التويجري (2016). في إنخفاض الاهتمام بتخطيط المسارات الوظيفة في الجامعات المبحوثة، وقد أكدت الدراستين على ضرورة تبني الجامعات المبحوثة برامج واستراتيجيات مطورة للمسارات الوظيفية.

نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: ما مستوى التميز التنظيمي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد محور مستوى التميز التنظيمي في جامعة أم القرى، وترتيبها تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما يبيّنها الجدول التالي:

جدول (6)

استجابات أفراد العينة على أبعاد محور" مستوى التميز التنظيمي في جامعة أم القرى

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب المتوسط	المستوى
3	تميز الثقافة التنظيمية	3.62	0.91	1	متوسط
2	تميز الهيكل التنظيمي	3.48	0.91	2	متوسط
1	تميز القيادة	3.47	0.90	3	متوسط
4	تميز الاستراتيجية التنظيمية	3.45	0.94	4	متوسط
المتوسط العام		**3.50**	**0.85**	-	**متوسط**

يتضح من الجدول السابق أن استجابات أفراد عينة الدراسة من موظفي وموظفات جامعة أم القرى على أبعاد محور "مستوى التميز التنظيمي في جامعة أم القرى من وجهة نظر موظفي وموظفات جامعة أم القرى" جاء بمستوى(متوسط)، حيث بلغ المتوسط العام للمحور ككل(3.50 من 5)، وبلغ المتوسط الحسابي العام(3.50)، وانحراف معياري (0.85)، مما يدل على حاجة جامعة أم القرى إلى بذل مزيد من

الجهود لتبني التميز التنظيمي وتطويره والارتقاء به؛ وصولًا به إلى أعلى مستويات تحقيق ممكنة، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة التويجري وَآخرين (2019)، التي توصلت إلى أن واقع مستوى التميز التنظيمي في وكالة الموارد البشرية بوزارة التعليم السعودية متوسط، و مع دراسة الزهراني (2020) التي توصلت إلى أن مستوى التميز التنظيمي في جامعة أم القرى متوسط، كما وقد جاءت أبعاده وفقًا للترتيب التالي:

وقد حصل البعد الثالث "تميز الثقافة التنظيمية" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(3.62)، وانحراف معياري(0.91)، وبمستوى(متوسط)، ويفسر ذلك بحرص جامعة أم القرى على نشر تميز الثقافة التنظيمية بين منسوبي الجامعة؛ لما لها من أهمية تنعكس على جودة أداء الجامعة وعلى خدماتها، ومناخها التنظيمي، ونوعية مخرجاتها، وجاء البُعد الثاني "تميز الهيكل التنظيمي" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي(3.48)، وانحراف معياري(0.91)، وبمستوى (متوسط)، و تفسر هذه النتيجة باهتمام جامعة أم القرى بالهيكل التنظيمي فهو يوضح المستويات الإدارية في المؤسسة، ويحدد العلاقات والمسؤوليات والمسارات المناطة بكل مستوى إداري، وضرورة زيادة تطويره لمستويات أعلى من المتوسط؛ لضمان عدم حصول الاشتباكات، وجاء البُعد الأول "تميز القيادة" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.47)، وانحراف معياري(0.90)، وبمستوى (متوسط)، وهذا يعني أن أفراد عينة الدراسة يرون أن معايير تميز القيادات ليست بالمستوى العالي والمطلوب، فلتسخير الموارد البشرية المتاحة للمؤسسة في مصلحة المؤسسة يحتاج الأمر إلى قيادة تميز فعالة، وحل البُعد الرابع "تميز الاستراتيجية التنظيمية" بالمرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.45)، وانحراف معياري(0.94)، وبمستوى (متوسط)، و تفسر هذه النتيجة وحصول هذا البُعد على الترتيب الأخير، أن ذلك يعود إلى ضعف التفكير الاستراتيجي في الجامعة أو إلى عدم الإلتزام بتطبيق معايير تميز الاستراتيجية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2020).

نتائج السؤال الثالث:

هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى تخطيط المسار الوظيفي وبين مستوى تحقيق التميز التنظيمي؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون لاختبار العلاقة وجاءت

النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (7)

معاملات ارتباط بيرسون لاختبار العلاقة بين مستوى تطبيق تخطيط المسار الوظيفي للموارد البشرية وبين مستوى تحقيق التميز التنظيمي في جامعة أم القرى

أبعاد تخطيط المسار الوظيفي	أبعاد التميز التنظيمي للموارد البشرية في جامعة أم القرى				التميز التنظيمي في جامعة أم القرى
	تميز القيادة	تميز الهيكل التنظيمي	تميز الثقافة التنظيمية	تميز الاستراتيجية التنظيمية	
التبصر ووضوح المسار الوظيفي	**0.639	**0.585	**0.628	**0.629	**0.666
الإعداد وتخطيط المسار الوظيفي	**0.437	**0.389	**0.408	**0.407	**0.440
دعم البيئة التنظيمية في الجامعة	**0.798	**0.707	**0.759	**0.769	**0.814
الاستراتيجيات الإدارية المطبقة	**0.858	**0.742	**0.804	**0.825	**0.866
تخطيط المسار الوظيفي	**0.844	**0.747	**0.802	**0.813	**0.860

علاقة المستوى الكلي لمستوى تطبيق تخطيط المسار الوظيفي للموارد البشرية وأبعاده وبين مستوى تحقيق التميز التنظيمي وأبعاده في جامعة أم القرى:

وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط طردية (موجبة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مستوى تطبيق تخطيط المسار الوظيفي للموارد البشرية ومستوى تحقيق التميز التنظيمي في جامعة أم القرى، حيث بلغ معامل الارتباط(0.860)، وهذا يدل على أن كلما زاد مستوى تطبيق تخطيط المسار الوظيفي للموارد البشرية أدى ذلك إلى زيادة مستوى التميز التنظيمي، ويفسر ذلك بأن التميز التنظيمي يهدف إلى التفوق في مستويات الأداء وتميز المنظمة عن مثيلاتها، ويساعد تخطيط المسار الوظيفي على تحقيق ذلك من خلال النظم، وتكامل جهود كلٌّ من الفرد والمنظمة، والمساهمة في تحقيق التميز التنظيمي، من خلال تكوين دوافع قوية لتحديث وتطوير قدرات العاملين وإكسابهم كل جديد في مجال وظائفهم؛ لتقديم أفكار متفوقة وغير مسبوقة.

1-الفروق بالنسبة لمتغير الجنس:

نتائج السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على: هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسطات تقديرات العينة لتخطيط المسار الوظيفي تعزى لمتغير: (الجنس - طبيعة الوظيفة - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة)؟

جدول (8)

نتائج اختبار مان وتني (Mann-Whitney Test) لمعرفة الفروق في استجابات عينة الدراسة في تحديد مستوى تطبيق أبعاد تخطيط المسار الوظيفي باختلاف (الجنس)

المداخل	الأبعاد	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
المدخل الفردي	التبصر ووضوح المسار الوظيفي	ذكر	200	184.92	36984.50	1.23	0.22
		أنثى	182	198.73	36168.50		
	الإعداد وتخطيط المسار الوظيفي	ذكر	200	199.07	39813.50	1.41	0.16
		أنثى	182	183.18	33339.50		
المدخل التنظيمي	دعم البيئة التنظيمية في الجامعة	ذكر	200	177.11	35422.00	2.68	0.01
		أنثى	182	207.31	37731.00		
	الاستراتيجيات الإدارية المطبقة	ذكر	200	175.11	35021.50	3.05	0.01
		أنثى	182	209.51	38131.50		
محور تخطيط المسار الوظيفي		**ذكر**	**200**	**180.94**	**36188.50**	**1.96**	**0.04**
		أنثى	**182**	**203.10**	**36964.50**		

يتضح من خلال الجدول السابق ما يلي:

- **(أبعاد المدخل الفردي):** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعدي (التبصر ووضوح المسار الوظيفي، الإعداد وتخطيط المسار الوظيفي) باختلاف الجنس حيث إن مستوى الدلالة بلغ (0.22)،(0.16) على التوالي وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، ويشير ذلك إلى توفر الإلمام والاستعداد لدى الموظفين والموظفات لتخطيط المسار الوظيفي على المستوى الفردي، وتتفق هذه النتيجة بعدم وجود فروق دالة إحصائيًا مع دراسة الغامدي (2014).

- **(أبعاد المدخل التنظيمي):** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) أو أقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور تخطيط المسار الوظيفي لبُعدي (دعم البيئة التنظيمية في الجامعة - الاستراتيجيات الإدارية المطبقة) باختلاف الجنس، حيث إن مستويات الدلالة أقل من مستوى الدلالة(0.05)، وهي قيم دالة إحصائيًا، لصالح أفراد عينة الدراسة من الإناث، وهذا يدل على أن (الموظفات) يرون مستوى تطبيق أبعاد المدخل التنظيمي لتخطيط المسار الوظيفي أعلى مما يراه أفراد عينة الدراسة (الموظفين)، ويمكن تفسير ذلك إلى توجهات الجامعة وفق مرتكزات رؤية (2030) لتمكين الموظفات وتعزيز دورهن في مجال العمل، والترقي لمناصب إدارية أعلى، وإلى حرص الموظفات على الاستفادة من الإمكانيات التي توفرها الجامعة لدعم تخطيط مسارتهم الوظيفة، وتتفق هذه النتيجة جزئيًا في وجود فروق مع دراسة (التويجري،2016) ولكن كانت الفروق لصالح عينة الذكور.

2- الفروق بالنسبة لمتغير طبيعة الوظيفة:

جدول (9)

نتائج اختبار مان وتني (Mann-Whitney Test) لمعرفة الفروق في استجابات عينة الدراسة في تحديد مستوى تطبيق أبعاد تخطيط المسار الوظيفي باختلاف (طبيعة الوظيفة)

المداخل	الأبعاد	طبيعة الوظيفة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
المدخل الفردي	التبصر ووضوح المسار الوظيفي	موظف "حكومي"	323	189.65	61256.50	0.77	0.44
		موظف "شركات"	59	201.64	11896.50		
	الإعداد وتخطيط المسار الوظيفي	موظف "حكومي"	323	194.55	62839.00	1.27	0.20
		موظف "شركات"	59	174.81	10314.00		
المدخل التنظيمي	دعم البيئة التنظيمية في الجامعة	موظف "حكومي"	323	191.50	61856.00	0	1.00
		موظف "شركات"	59	191.47	11297.00		
	الاستراتيجيات الإدارية المطبقة	موظف "حكومي	323	191.17	61749.00	0.14	0.89
		موظف "شركات"	59	193.29	11404.00		
محور تخطيط المسار الوظيفي		**موظف "حكومي**	**323**	**191.67**	**61908.50**	**0.07**	**0.94**
		موظف "شركات"	**59**	**190.58**	**11244.50**		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **(أبعاد المدخل الفردي والمدخل التنظيمي):** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور تخطيط المسار الوظيفي باختلاف طبيعة الوظيفة، حيث إن مستويات الدلالة بلغ (0.94) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا ويمكن تفسير هذه النتيجة أن أفراد عينة الدراسة ينظرون نظره متساوية إلى مستوى تطبيق تخطيط المسار الوظيفي وفقًا لمتغير طبيعة الوظيفة، وتتشابه هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة التويجري (2016) والتي تناولت متغير نوع الجامعة (حكومية - أهلية)، وأظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في جميع أبعادها، ماعدا بُعد التدريب لصالح الجامعات الأهلية. وتم عزو ذلك إلى حرص موظفين على تطوير أدائهم؛ لأن بقائهم مرهون بمستوى إنجازهم

3 - الفروق حسب متغير المؤهل العلمي:

جدول (10)

نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) لمعرفة الفروق في استجابات عينة الدراسة في تحديد مستوى تطبيق أبعاد تخطيط المسار الوظيفي باختلاف (المؤهل العلمي)

المداخل	الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كا2	مستوى الدلالة
المدخل الفردي	التبصر ووضوح المسار الوظيفي	ثانوي	68	234.18	25.71	0.01
		بكالوريوس	251	193.55		
		دراسات عليا	63	137.25		
	الإعداد وتخطيط المسار الوظيفي	ثانوي	68	202.52	4.80	0.09
		بكالوريوس	251	195.28		
		دراسات عليا	63	164.54		
المدخل التنظيمي	دعم البيئة التنظيمية في الجامعة	ثانوي	68	249.15	33.91	0.01
		بكالوريوس	251	189.40		
		دراسات عليا	63	137.63		
	الاستراتيجيات الإدارية المطبقة	ثانوي	68	231.01	22.96	0.01
		بكالوريوس	251	193.85		
		دراسات عليا	63	139.48		
محور تخطيط المسار الوظيفي		**ثانوي**	**68**	**241.34**	**30.79**	**0.01**
		بكالوريوس	**251**	**192.35**		
		دراسات عليا	**63**	**134.33**		

يتضح من خلال الجدول السابق ما يلي:

- أبعاد المدخل الفردي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعد التبصر ووضوح المسار الوظيفي ضمن أبعاد تخطيط المسار الوظيفي باختلاف المؤهل العلمي، حيث إن مستوى الدلالة(0.01)، وهي أقل من مستوى الدلالة(0.05)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، لصالح أفراد عينة الدراسة الذين مؤهلاتهم (ثانوي)، وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة الذين مؤهلاتهم(ثانوي) مستوى تطبيقهم لبُعد التبصر ووضوح المسار الوظيفي أعلى من مستوى أفراد عينة الدراسة الذين مؤهلاتهم (دراسات عليا، بكالوريوس)، وقد يرجع ذلك لخبرة وأقدمية بعض الموظفين في المجال الوظيفي من ذوي المؤهل الثانوي؛ فبات لديهم معرفة بمفهوم ومتطلبات تخطيط مسارهم الوظيفي، أو إلى طبيعة وظائفهم ووضوحها، وبساطة مهماتهم عكس حمله المؤهل البكالوريوس والدراسات العليا ذوي الوظائف الأكثر تعقيداً.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعد الإعداد وتخطيط المسار الوظيفي باختلاف المؤهل العلمي حيث إن مستوى الدلالة بلغ (0.09)، وهي أكبر من مستوى الدلالة(0.05)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، ويشير ذلك أن كافة الموظفين والموظفات يسعون للإعداد وتخطيط مسارهم الوظيفي باختلاف مؤهلاتهم العلمية.

- أبعاد المدخل التنظيمي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) أو أقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعدي (دعم البيئة التنظيمية في الجامعة - بُعد الاستراتيجيات الإدارية)ضمن أبعاد تخطيط المسار الوظيفي باختلاف المؤهل العلمي، حيث إن مستوى الدلالة (0.01)، وهي أقل من مستوى الدلالة(0.05)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وتبين أن الفروق لصالح أفراد عينة الدراسة الذين مؤهلاتهم (ثانوي)، وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة الذين مؤهلاتهم (ثانوي) يرون أن مستوى تطبيق الجامعة لبُعد دعم البيئة التنظيمية في الجامعة أعلى مما يراه أفراد عينة الدراسة الذين مؤهلاتهم(دراسات عليا، بكالوريوس)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن حمله المؤهل الثانوي يكون تقبلهم لما هوا متوفر من دعم في بيئة الجامعة واستراتيجيات مطبقة أكبر من حمله المؤهل البكالوريوس والدراسات العليا الذين لديهم تطلع للترقي الوظيفي والرغبة بتوفير إمكانيات أكبر لدعم تقدمهم، وهذا ما أكدته نتائج دراسة التويجري (2016) بأن محدودية الوظائف التي يترقى عليها حمله دبلوم بعد الثانوي فأقل يؤدي لقبوله للواقع المتوفر، على عكس حمله مؤهل بكالوريوس فأعلى، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة التويجري (2016)، ودراسة الغامدي (2014)، بوجود فروق دالة إحصائيًا لصالح حمله المؤهل الثانوي.

4- الفروق حسب سنوات الخبرة:

جدول (11)

نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) لمعرفة الفروق في استجابات عينة الدراسة في تحديد مستوى تطبيق أبعاد تخطيط المسار الوظيفي باختلاف (سنوات الخبرة)

المداخل	الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كا2	مستوى الدلالة
المدخل الفردي	التبصر ووضوح المسار الوظيفي	أقل من 5 سنوات	59	194.37	6.16	0.04
		من 5 سنوات إلى 10سنوات	103	168.88		
		أكثر من 10 سنوات	220	201.32		
	الإعداد و تخطيط المسار الوظيفي	أقل من 5 سنوات	59	173.42	6.20	0.05
		من 5 سنوات إلى 10سنوات	103	176.31		
		أكثر من 10 سنوات	220	203.46		
المدخل التنظيمي	دعم البيئة التنظيمية في الجامعة	أقل من 5 سنوات	59	195.82	8.92	0.01
		من 5 سنوات إلى 10سنوات	103	164.17		
		أكثر من 10 سنوات	220	203.13		
	الاستراتيجيات الإدارية المطبقة	أقل من 5 سنوات	59	188.69	4.67	0.10
		من 5 سنوات إلى 10سنوات	103	172.76		
		أكثر من 10 سنوات	220	201.03		
محور تخطيط المسار الوظيفي		**أقل من 5 سنوات**	**59**	**188.99**	**9.07**	**0.01**
		من 5 سنوات إلى 10سنوات	**103**	**164.98**		
		أكثر من 10 سنوات	**220**	**204.59**		

يتضح من خلال الجدول السابق ما يلي:

-أبعاد المدخل الفردي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) أو أقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعدي (التبصر ووضوح المسار الوظيفي - الإعداد وتخطيط المسار) ضمن أبعاد تخطيط المسار الوظيفي باختلاف سنوات الخبرة حيث إن مستوى الدلالة(0.04) و(0.05) على التوالي وهي أقل من مستوى الدلالة(0.05)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، لصالح أفراد عينة الدراسة الذين عدد سنوات خبرتهم (أكثر من 10 سنوات)، وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة الذين عدد سنوات خبرتهم (أكثر من 10 سنوات) مستوى تطبيقهم لبُعد التبصر ووضوح المسار الوظيفي أعلى من مستوى تطبيق الأفراد الذين عدد سنوات خبرتهم(من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أقل من 5 سنوات). ويفسر ذلك أنه بحكم خبرة عينة الدراسة من الموظفين (أكثر من 10سنوات) لديهم تبصر ومعرفة أعمق لمفهوم المسار الوظيفي. وتمكن ومعرفة بإمكاناتهم ومهاراتهم واستثمارها لتحليل نقاط الضعف لعلاجها والقوه للاستفادة منها للتقدم ووضع خطة لمسارهم الوظيفي، واتفقت نتائج الدراسة الحالية بوجود فروق دالة إحصائيًا مع دراسة التويجري (2016)، ودراسة الغامدي (2014)، والتي أكدتا على أن تمرس الموظف في العمل وخبرته الوظيفية تجعله أكثر فهمًا للمسارات الوظيفية المتاحة وآلية الوصول إليها.

- أبعاد المدخل التنظيمي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلال (0.05) أو أقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعد دعم البيئة التنظيمية في الجامعة

ضمن أبعاد تخطيط المسار الوظيفي باختلاف سنوات الخبرة، حيث إن مستوى الدلالة(0.01)، وهي أقل من مستوى الدلالة(0.05)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، لصالح أفراد عينة الدراسة الذين عدد سنوات خبرتهم(أكثر من 10 سنوات) وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة الذين عدد سنوات خبرتهم (أكثر من 10 سنوات) يرون أن مستوى تطبيق الجامعة لبُعد دعم البيئة التنظيمية في الجامعة أعلى مما يراه الأفراد الذين عدد سنوات خبرتهم (من 5 سنوات إلى 10سنوات، أقل من 5 سنوات)، ويمكن تفسير هذه النتيجة أنه بحكم خبرة الموظفين(أكثر من 10سنوات) فهم الأكثر اطلاع ولديهم القدرة على الاستفادة من دعم البيئية التنظيمية المتوفر في الجامعة بصورة أكبر.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) أو أقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعد الاستراتيجيات الإدارية المطبقة باختلاف سنوات الخبرة، حيث إن مستوى الدلالة بلغ(0.10)، وهي أكبر من مستوى الدلالة(0.05)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، ويدل ذلك على أن الجامعة تطبق النقل، والتدوير، والتدريب لكافة الموظفين دون تمييز لاختلاف سنوات الخبرة. واختلفت نتائج الدراسة الحالية بوجود فروق دالة إحصائيًا لبُعدي التدريب، والتدوير الوظيفي مع دراسة خزاعلة (2019)، ودراسة التويجري (2016) تعزى لعدد سنوات الخبرة.

نتائج السؤال الخامس:

نص السؤال الخامس على: هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسطات تقديرات العينة للتميز التنظيمي تعزى لمتغير: (الجنس - طبيعة الوظيفة - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة)؟

1- الفروق بالنسبة لمتغير الجنس:

جدول (12)

نتائج اختبار مان وتني (Mann-Whitney Test) لمعرفة الفروق في استجابات عينة الدراسة في تحديد مستوى أبعاد التميز التنظيمي باختلاف (الجنس)

الأبعاد	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
تميز القيادة	ذكر	200	176.96	3539.00	2.71	0.01
	أنثى	182	207.48	37762.00		
تميز الهيكل التنظيمي	ذكر	200	177.01	35401.00	2.71	0.01
	أنثى	183	207.43	37752.00		
تميز الثقافة التنظيمية	ذكر	200	175.17	35033.00	3.06	0.01
	أنثى	182	209.45	38120.00		
تميز الاستراتيجية التنظيمية	ذكر	200	177.59	35517.50	2.60	0.01
	أنثى	182	206.79	37635.50		
محور التميز التنظيمي	**ذكر**	**200**	**174.78**	**34956.50**	**3.11**	**0.01**
	أنثى	**182**	**209.87**	**38196.50**		

يتضح من خلال الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعد (تميز القيادة، تميز الهيكل التنظيمي، تميز الثقافة التنظيمية، تميز الاستراتيجية التنظيمية) ضمن أبعاد التميز التنظيمي باختلاف الجنس، حيث إن مستوى الدلالة (0.01)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، لصالح أفراد عينة الدراسة الإناث، وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة الإناث يرون مستوى أبعاد التميز التنظيمي في الجامعة أعلى مما يراه أفراد عينة الدراسة الذكور، ويفسر ذلك باختلاف نظرتهن لمستوى تحقيق التميز عن الموظفين. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية جزئيًا بوجود فروق مع دراسة جالودي (2020)، ولكن جاءت الفروق لصالح عينة الذكور.

2-الفروق بالنسبة لمتغير طبيعة الوظيفة:

جدول (13)

نتائج اختبار مان وتني (Mann-Whitney Test) لمعرفة الفروق في استجابات عينة الدراسة في تحديد مستوى أبعاد التميز التنظيمي باختلاف (طبيعة الوظيفة)

الأبعاد	طبيعة الوظيفة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
تميز القيادة	موظف على ملاك الجامعة "حكومي	323	189.13	61088.00	0.99	0.32
	موظف بالتعاقد مع الجامعة "شركات"	59	204.49	12065.00		
تميز الهيكل التنظيمي	موظف على ملاك الجامعة "حكومي	323	189.87	61328.00	0.68	0.50
	موظف بالتعاقد مع الجامعة "شركات"	59	200.42	11825.00		
تميز الثقافة التنظيمية	موظف على ملاك الجامعة "حكومي	323	190.34	61479.00	0.49	0.63
	موظف بالتعاقد مع الجامعة "شركات"	59	197.86	11674.00		
تميز الاستراتيجية التنظيمية	موظف على ملاك الجامعة "حكومي	323	189.90	61336.50	0.67	0.50
	موظف بالتعاقد مع الجامعة "شركات"	59	200.28	11816.50		
محور التميز التنظيمي	**موظف على ملاك الجامعة "حكومي**	**323**	**189.50**	**61207.00**	**0.83**	**0.41**
	موظف بالتعاقد مع الجامعة "شركات"	**59**	**202.47**	**11946.00**		

يتضح من خلال الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور التميز التنظيمي باختلاف طبيعة الوظيفة، حيث إن مستوى الدلالة بلغ(0.41) وهي أكبر من مستوى الدلالة(0.05)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، وتفسير ذلك أن أفراد عينة الدراسة ينظرون نظره متساوية إلى مستوى التميز التنظيمي وفقًا لمتغير طبيعة الوظيفة وهو مستوى متوسط ويشير ذلك؛ إلى ضرورة الاهتمام برفع مستوى التميز التنظيمي في الجامعة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة جالودي (2020) والتي تناولت متغير نوع الجامعة (حكومية - أهلية)، وأظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح الجامعات الحكومية، وتم عزو ذلك إلى اهتمام الدولة وحرصها على مستويات التميز التنظيمي في الجامعات الحكومية.

3-الفروق حسب المؤهل العلمي:

جدول (14)

نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) لمعرفة الفروق في استجابات عينة الدراسة في تحديد مستوى أبعاد التميز التنظيمي باختلاف (المؤهل العلمي)

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كا2	مستوى الدلالة
تميز القيادة	ثانوي	68	226.82	25.71	0.01
	بكالوريوس	251	192.16		
	دراسات عليا	63	150.75		
تميز الهيكل التنظيمي	ثانوي	68	211.42	4.80	0.12
	بكالوريوس	251	191.03		
	دراسات عليا	63	171.86		
تميز الثقافة التنظيمية	ثانوي	68	218.60	33.91	0.01
	بكالوريوس	251	193.97		
	دراسات عليا	63	152.40		
تميز الاستراتيجية التنظيمية	ثانوي	68	226.62	22.96	0.01
	بكالوريوس	251	190.52		
	دراسات عليا	63	157.52		
محور التميز التنظيمي	**ثانوي**	**68**	**223.69**	**30.79**	**0.01**
	بكالوريوس	**251**	**191.74**		
	دراسات عليا	**63**	**155.80**		

يتضح من خلال الجدول السابق ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعد تميز الهيكل التنظيمي باختلاف المؤهل العلمي، حيث إن مستوى الدلالة بلغ(0.12)، وهي أكبر من مستوى الدلالة(0.05)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعد (تميز القيادة، تميز الثقافة التنظيمية، تميز الاستراتيجية التنظيمية) ضمن أبعاد التميز التنظيمي باختلاف المؤهل العلمي، حيث إن مستوى الدلالة(0.01)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، لصالح أفراد عينة الدراسة الذين مؤهلاتهم (ثانوي)، وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة الذين مؤهلاتهم (ثانوي) يرون مستوى بُعد (تميز القيادة، تميز الثقافة التنظيمية، تميز الاستراتيجية التنظيمية) في الجامعة أعلى مما يراه أفراد عينة الدراسة الذين مؤهلاتهم (دراسات عليا، بكالوريوس)، ويعود ذلك إلى انخفاض مستوى إحاطة ذوي المؤهل الثانوي بمؤشرات ومعايير تحقيق التميز التنظيمي بمستويات عالية، وقبولهم بما هوا متوفر، على عكس ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس ودراسات عليا ذوي الاطلاع، والطموحات بالمستويات العالية من التميز التنظيمي، واتفقت نتيجة الدراسة الحالية جزئيًا بوجود فروق دالة إحصائيًا مع دراسة جالودي (2020)، ولكن جاءت الفروق لصالح أفراد عينة الدراسة ذوي المؤهل دراسات عليا.

4- الفروق حسب سنوات الخبرة:

جدول (15)

نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) لمعرفة الفروق في استجابات عينة الدراسة في تحديد مستوى أبعاد التميز التنظيمي باختلاف (سنوات الخبرة)

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كا 2	مستوى الدلالة
تميز القيادة	أقل من 5 سنوات	59	195.32	3.03	0.22
	من 5 سنوات إلى 10سنوات	103	175.46		
	أكثر من 10 سنوات	220	197.98		
تميز الهيكل التنظيمي	أقل من 5 سنوات	59	129.43	5.40	0.07
	من 5 سنوات إلى 10سنوات	103	170.66		
	أكثر من 10 سنوات	220	201.01		
تميز الثقافة التنظيمية	أقل من 5 سنوات	59	183.22	2.53	0.28
	من 5 سنوات إلى 10سنوات	103	180.05		
	أكثر من 10 سنوات	220	199.08		
تميز الاستراتيجية التنظيمية	أقل من 5 سنوات	59	192.31	0.98	0.61
	من 5 سنوات إلى 10سنوات	103	182.53		
	أكثر من 10 سنوات	220	195.48		
محور التميز التنظيمي	**أقل من 5 سنوات**	**59**	**190.04**	**3.15**	**0.21**
	من 5 سنوات إلى 10سنوات	**103**	**175.89**		
	أكثر من 10 سنوات	**220**	**199.20**		

يتضح من خلال الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) أو أقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور التميز التنظيمي باختلاف سنوات الخبرة، حيث إن مستوى الدلالة بلغ(0.21) وهي أكبر من مستوى الدلالة(0.05)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، و يرجع ذلك لأن الجامعة تطبق سياسات واجراءات تحقيق التميز التنظيمي بشكل موحد بغض النظر عن عدد سنوات خبرة الموظفين والموظفات. وتختلف هذه نتيجة بوجود فروق دالة إحصائيًا مع دراسة جالودي (2020)، لصالح الموظفين ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر) وتم عزو هذه النتيجة أنه كلما زادت سنوات الخبرة للموظفين كلما تسنت لهم الفرصة للحكم أكثر على مستوى التميز؛ حيث تتضح لديهم الرؤية بحكم الخبرة.

النتائج:

- أن مستوى تخطيط المسار الوظيفي من وجهة نظر موظفي وموظفات جامعة أم القرى ككل "متوسط".

- أن مستوى التميز التنظيمي في جامعة أم القرى من وجهة نظر موظفي وموظفات جامعة أم القرى ككل "متوسط".

- اتضح وجود علاقة ارتباط طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين تخطيط المسار الوظيفي وبين مستوى تحقيق التميز التنظيمي في جامعة أم القرى.

- وجود فروق ظاهرة بين الأوساط الحسابية لتخطيط المسار الوظيفي في جامعة أم القرى من وجهة نظر الموظفين والموظفات يعزى لمتغير(الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، و عدم وجود فروق تعزى لمتغير(طبيعة الوظيفة).

- وجود فروق ظاهرة بين الأوساط الحسابية للتميز التنظيمي في جامعة أم القرى من وجهة نظر الموظفين والموظفات يعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي)، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير (طبيعة الوظيفة، سنوات الخبرة).

التوصيات

- تضمين تخطيط المسار الوظيفي ضمن أولويات الخطة الاستراتيجية للجامعة، وأن يخضع لمعايير ومؤشرات قياس محددة وفق معايير التميز التنظيمي.

- توفير البيئة الداعمة لتخطيط المسار الوظيفي، وذلك بتسهيل حضور اللقاءات، والدورات الخاصة بتخطيط المسار الوظيفي للموظفين، وتفعيل دور مسؤولين تخطيط المسار الوظيفي بمستوى أعلى، وتوفير الهياكل الوظيفية المرنة؛ لمنع الجمود الوظيفي.

- التطبيق والتبني الفعلي للتميز التنظيمي، من خلال التوجهات والاستراتيجية المتبعة في الجامعة، وجعله أولوية من أولويات العمل التنظيمي، وإبراز أثره الفعال على الأداء.

- تطوير الاستراتيجية التنظيمية عن طريق تبنيها مزيدًا من الاستراتيجيات والأساليب الداعمة للتميز التنظيمي؛ بما يضمن توفير جو إيجابي وثقافة تنظيمية معززة للأداء المتميز.

مقترحات لدراسات مستقبلية

- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية في مجتمعات، وحدود بحث، ومتغيرات دمغرافية أخرى.

- إجراء دراسات لمعرفة متطلبات ومعوقات تخطيط المسار الوظيفي في جامعة أم القرى.

- إجراء دراسة لمعرفة متطلبات ومعوقات تحقيق التميز التنظيمي في جامعة أم القرى.

****

المراجع العربية:

أبو لبدة، صابرين.(2018).*رأس المال الفكري ودوره في تحقيق التميز المؤسسي لدى جامعة القدس* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة القدس].أرشيف جامعة القدس. https://dspace.alquds.edu/handle

التويجري، فاطمة.(2016) .تخطيط وتطوير المسار الوظيفي للموظفين الاداريين بالجامعات الحكومية والأهلية. *مجلة كلية التربية في العلوم* التربوية،*40*(1)، 269-436.http://edu.asu.edu

التويجري، فاطمة عبدالعزيز، الدوسري، مها فهد وَالغامدي، لطيفة حامد.(2019).دور إدارة المسار الوظيفي لوكالة الموارد البشرية في تحقيق التميز التنظيمي بوزارة التعليم. *مجلة مستقبل التربية العربية، 26*(123)، 327-401. http://journal.acedeg.org

التويجري، هيلة منديل.(2020).التميز التنظيمي ودوره في تحقيق الميزة التنافسية لجامعة القصيم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية، *مجلة دراسات العلوم التربوية*،*47*(2)،511-535.

https://journals.ju.edu.jo/DirasatEdu/issue

جالودي، أسماء ناصر محمد.(2020).*درجة ممارسة الإدارات الجامعية لمبادئ القيادة الاستراتيجية وعلاقة ذلك بالتميز التنظيمي في الجامعات الأردنية* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل البيت].قاعدة معلومات دار المنظومة.http://search.mandumah.com/

حافظ، عبد الناصر ، محمد، نسرين، وَحمد، سؤدده سعيد.(2019).دور استراتيجية التكامل وأثرها في تحقيق التميز التنظيمي دراسة تطبيقية في دائرة البحث والتطوير. *مجلة الدنانير*(16)، 198-226. http://www.dfaj.net/.php?r=journals

خزاعلة، راني.(2019). *أثر المسار الوظيفي على الرضا الوظيفي لدى العاملين في جامعة آل البيت*[رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل البيت].قاعدة معلومات دار المنظومة. http://search.mandumah.com/MyResearch/Home

الزهراني، نسرين علي.(2020).التمكين وعلاقته بالتميز التنظيمي من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في جامعة أم القرى، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *28*(5)،40-64. https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEPS

عبد السلام، رمضان محمود، أبو العطا، سناء أحمد، وَالطبلاوي، أسامة السيد.(2019).أثر تخطيط المسار الوظيفي على جودة حياة العمل دراسة تطبيقية على العاملين الإداريين بجامعات وسط الدلتا. *مجلة الدراسات التجارية المعاصرة*،(7)، 205-240. http://www.kfs.edu.eg/com

العوامرة، بادي عبدالله حسين.(2018).*أثر استراتيجيات إدارة الموارد البشرية في تحقيق التميز المنظمي - الدور الوسيط لسلوك المواطنة: دراسة تطبيقية في مجموعة المناصير*[رسالة دكتوراه منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية]. قاعدة معلومات دار المنظومة. http://search.mandumah.com/MyResearch/Home

الغامدي، فوزية علي خضر.(2014). *تصور مستقبلي التخطيط وتنمية المسار الوظيفي لتحقيق الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي السعودي*[رسالة دكتوراه منشورة، جامعة أم القرى]. موقع جامعة أم القرى منصة درر المعرفية. https://dorar.uqu.edu.sa

المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم تحت إشراف اليونسكو RCQE.(2017).*جوائز التميز في التعليم في بعض دول العالم العربي*1-88 https://www.prize.rcqe.org

المغربي، عبد الحميد، وَالعنقري، عبد العزيز.(2015).*إدارة الموارد البشرية لمواجهه تحديات وبناء استراتيجيات القرن الواحد والعشرين*. دار المريخ للنشر والتوزيع.

المليجي، رضا إبراهيم.(2012).*إدارة التميز المؤسسي بين النظرية والتطبيق* .عالم الكتب للنشر والتوزيع.

مهدي، محمد بشير.(2011). *معوقات تطوير المسار الوظيفي للعاملين الإداريين في مؤسسات التعليم العالي*[رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأزهر-غزة-].قاعدة معلومات شمعة التربوية. https://www.shamaa.org/ara

نظام الخدمة المدنية.(2019، مارس27).*اطلاق برنامج الملك سلمان لتنمية الموارد البشرية*. تاريخ الاسترجاع 6/19 /2021. https://web.archive.org/web/20190505094826/https://www.mcs.gov.sa/HR/Pages/default.aspx

المراجع الاجنبية

Abd al-Salam، Ramadan Mahmoud، Abu al-Ata، Sanaa Ahmed، and al-Tablawi، Osama al-Sayed. (2019).The impact of career planning on the quality of work life An applied study on administrative workers in Central Delta universities. *Journal of Contemporary Business Studies*،(7)، 205-240. http://www.kfs.edu.eg/com

Abu Libdeh، Sabreen. (2018).I*ntellectual capital and its role in achieving institutional excellence at Al-Quds University* [Published Master's Thesis، Al-Quds University].Al-Quds University Archives. https://dspace.alquds.edu/handle/20.500.10

Al-Awamarra، Badi Abdullah Hussein. (2018).*The Impact of Human Resource Management Strategies on Achieving Organizational Excellence – The Intermediate Role of Citizenship Behavior: An Applied Study in Manaseer Group*[Published PhD Thesis، International Islamic Sciences University]. System House Information Base. http://search.mandumah.com/MyResearch/Home.

Baqer، W، J.(2019).Impact of Training Programs on Career Path Planning Research in Human Resource Management . Multi-Knowledge Electronic Comprehensive . *Journal For Education And Science Publications (MECSJ)*، (20)،1-22. http://doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163505.

Civil Service System. (2019، March 27).Launch of the King Salman Human Resources Development Program. Retrieved 19/6/2021. https://web.archive.org/web/20190505094826/https://www.mcs.gov.sa/HR

Darling ، J & Walker، W.(2010).Foundations Of Organizational Excellence: Leadership Values . *Journal of LTA Strategies and Skills*، *2* (1)، 46-63. http://www.nuigalway.ie/centre-excellence-learning-teaching.

Jaloudi، Asma Nasser Muhammad. (2020) The degree to which university administrations practice the principles of strategic leadership and its relationship to organizational excellence in Jordanian universities. [Published master's thesis، Al al-Bayt University]. Dar al-Manthama database. http://search.mandumah.com/

Al-Ghamdi، Fawzia Ali Khader. (2014). *Visualize future planning and career path development to achieve competitive advantage in Saudi higher education institutions* [PhD thesis published، um Al-Qura University]. um Al-Qura University website Durar Knowledge Platform. https://dorar.uqu.edu.sa

Educational Sciences، *40*(1)، 269-436. http://edu.asu.edu.

Al-Tuwaijri، Fatima Abdulaziz، Al-Dosari، Maha Fahad and Al-Ghamdi، Latifa Hamed.(2019).The role of the Human Resources Agency's career path management in achieving organizational excellence at the Ministry of Education. *Journal of the Future of Arab Education*، *26*(123)، 327-401. http://journal.acedeg.org

Tuwaijri، Hila napkin. (2020).Organizational excellence and its role in achieving the competitive advantage of Qassim University in the light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia، *Journal of Educational Sciences Studies*،47(2)،511-535.

Zahrani، Nisreen Ali. (2020).Empowerment and its relationship to organizational excellence from the point of view of academic leaders at um Al-Qura University، *Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies*، *28*(5)،40-64. https://journals.iugaza.edu.ps/index.

GÖkoglan، K & Kaval، U.(2020).A study on students' career strategies: Example of dicle university. *Turkish Business Journal* ،*1*(1)،15-28. https://www.omicsonline.org/business-and-management-journals-turkey.

Golmohammadi، M، Ghorbani، A،& Feyzi،M .(2016).The effect of job attitudes and organizational identity in organizational excellence of employees (Case Study: Staff of Department of Natural Resources and Watershed of Ardabil province). *International journal of humanities and cultural studies* 1281-1288. https://www.scirp.org/journal/jss

Hafez، Abdel Nasser، Mohammed، Nisreen، and Hamad، souda.(2019).The role of integration strategy and its impact in achieving organizational excellence An applied study in the Department of Research and Development. *Journal of Dinars*(16)، 198-226. http://www.dfaj.net/index.php?r=journals.

Khuza'ala، Rani.(2019). *The Impact of Career Path on Job Satisfaction among Employees at Al al-Bayt University* [Published Master's Thesis، Al al-Bayt University].Dar Al-Nizuma Database. http://search.mandumah.com/MyResearch.

Mahdi، Mohammed Bashir. (2011*). Obstacles to the development of the career path of administrative workers in higher education institutions*[Published Master's Thesis، Al-Azhar University-Gaza-].Shamaa Educational Information Base. https://www.shamaa.org/ara

Meliji، Reza Ibrahim. (2012).*Management of Institutional Excellence between Theory and Practice* .World of Books for Publishing and Distribution.

Al-Mughrabi، Abdelhamid، and Al-Anqari، Abdelaziz. (2015).*Human resource management to meet the challenges and build strategies of the twenty-first century*. Mars House for Publishing and Distribution

Regional Centre for Quality and Excellence in Education under the supervision of UNESCO RCQE. (2017).Awards for Excellence in Education in Some Countries of the Arab World1-88 https://www. prize.rcqe.org

Thompson، Bruce . (1998). Statistical Significance and Effect Size Reporting: *Portrait of a Possible Future .Research in the Schools. 5*، (2)، P33-38. https://www.researchgate.net/publication/251831570

Al-Tuwaijri، Fatima.(2016) Planning and developing the career path of administrative staff in public and private universities. *Journal of the Faculty of Education in*

The Relationship between Students' Attitudes Towards Mathematics and their Mathematical Achievement According to TIMSS 2015: A Comparative Study Among Saudi Arabia, South Korea, Singapore, and the United States of America

Ahmed Alreshidi[(1)] Mohammed Alharbi[(2)] Khaled Almatham[(3)] Bakil Aldarawani[(4)]

(Submitted 30-09-2022 and Accepted on 16-11-2022)

Abstract: This study utilized the mathematics data from the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS 2015) to investigate the effects of students' attitude scales (students' views on engaging in mathematics lessons, students like learning mathematics, students' confident in mathematics, students' value mathematics) on 8th-grade student mathematics achievement in Korea, Saudi Arabia, Singapore, and the United States. According to the F-test findings showed that for each scale of attitudes towards mathematics, students who reported being engaged in, liking, feeling confident in, and valuing mathematics had higher average mathematics scores than their counterparts in four countries. However, the multiple regression model showed a different direction of result which indicated that students' views on engagement in mathematics lessons had relatively little negative effect on their mathematics achievement in TIMSS 2015. However, a positive effect on achievement was seen in Singaporean 8th-grade students who reported that they like learning mathematics and in Korean 8th-grade students who reported that they value mathematics. In four countries, 8th-graders' confidence in mathematics variable was found to be a significant predictor for their mathematics achievement.

Keywords: student attitudes towards mathematics; mathematics achievement; TIMSS 2015.

اتجاهات طلاب الصف الثامن نحو الرياضيات وتأثيرها على تحصيلهم الرياضي وفقًا لنتائج TIMSS 2015 : دراسة مقارنة بين كوريا الجنوبية والمملكة العربية السعودية وسنغافورا والولايات المتحدة الأمريكية

د.أحمد بن مبارك الرشيدي[(1)] أ.د. محمد بن صنت الحربي[(2)] أ.د. خالد بن عبدالله المعثم[(3)] د. بكيل بن أحمد الدرواني[(4)]

(قدم للنشر 1444/03/04هـ -وقبل 22 /04 / 1444هـ)

الملخص: استخدمت هذه الدراسة نتائج الطلاب في دراسات التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات (TIMSS 2015) للكشف عن تأثير اتجاهات الطلاب (الاندماج في دروس الرياضيات، حب تعلم الرياضيات، الثقة، تقدير الرياضيات) في تحصيلهم الرياضي لصف الثامن في كل من كوريا الجنوبية والمملكة العربية السعودية وسنغافورة والولايات المتحدة الامريكية. حيث أظهرت نتائج اختبار F ان الطلاب الذين اندمجوا في تعليم الرياضيات وأعجبوا بها وشعروا بالثقة نحوها واعطوها اهمية حصلوا على درجات في اختبار الرياضيات أعلى من نظرائهم في جميع الدول المشاركة. وأظهرت نتائج الانحدار المتعدد اتجاهًا مختلفًا للنتيجة والتي اشارت إلى أن متغير اندماج الطلاب في دروس الرياضيات كان له تأثير سلبيا نسبيًا على تحصيلهم الرياضي. الا انه كان هنالك تأثير إيجابيا على تحصيل طلاب الصف الثامن في سنغافورا بالنسبة لطلاب الذين أفادوا بأنهم يحبون الرياضيات وتأثيرا إيجابيا على تحصيل طلاب الصف الثامن في كوريا الذين اشاروا أنهم يقدرون أهمية الرياضيات. كما كشفت الدراسة على ان متغير ثقة الطلاب بأنفسهم في فهم الرياضيات كان مؤشرًا إيجابيا على تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات في جميع دول المقارنة.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات، التحصيل الرياضي، TIMSS 2015.

(1) College of Education - King Saud University.
(2) College of Education - King Saud University
(3) College of Education - Qassim University.
(4) Researcher - King Saud University

(1) كلية التربية – جامعة الملك سعود.
(2) كلية التربية – جامعة الملك سعود
(3) كلية التربية – جامعة القصيم.
(4) باحث – جامعة الملك سعود

aalreshidi@ksu.edu.sa dalhrbi@ksu.edu.sa kmatham@qu.edu.sa aldarawani123@gmail.com

Introduction

International large-scale assessments are essential criteria for evaluating the quality of education in many countries, given the breadth and depth of the information they provide. Multiple methods for evaluating promising educational policies and practices can help specialists make informed and correct decisions in this regard.

During the past two decades, many countries have participated in international studies of educational evaluation and quality control. One of the most important data sources for these is the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), an assessment of mathematics and science achievement of fourth- and eighth-grade students. TIMSS is organised by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) and has been administered every four years since 1995. TIMSS 2015 was the sixth in the series, providing comprehensive data on student performance, mathematics and science learning contexts, and educational attainment trends (Mullis, Drucker, Preuschoff, Arora, & Stanco, 2016).

TIMSS provides comparative information about achievement and other factors, such as the characteristics of students, their attitudes towards learning, school environments, and teachers, for the purpose of improving teaching and learning mathematics and science. In addition, it provides each country with information related to student achievement during successive TIMSS rounds. Finally, it also provides each country with rich and varied resources about factors affecting achievement that may contribute to the enhancement of the educational process (Knight, P., Lietz, P., Best, Nugroho, D. M., & Tobin, M, 2012).

Many studies have been conducted to investigate the effects of several variables on student achievement on international assessments such as TIMSS and PISA, including those related to the student, the teacher, and the school environment (Ababneh, 2019; Al-Ghamdi, 2010; Al-Hajjaji, 2012; Guven, 2017; Phan, 2008; Yi, H., & Lee, Y, 2017; Shehadeh & Al-Qarmati, 2016). Affective variables are important in mathematics, especially at such a critical point as eighth grade. Therefore, such variables should be addressed, most notably students' confident in mathematics, like learning mathematics, engagement in mathematics lessons, and value mathematics (Yavuz, Demirtasli, Yalcin, & Dibek, 2017). The relationship between students' attitudes towards mathematics as a whole and their achievement in this subject should also be considered (Spencer, 2012).

The participation of the Kingdom of Saudi Arabia, in addition to the other countries of the world in TIMSS represents a milestone in the educational system, given the rich and varied data provided by TIMSS on the quality of the educational systems. In addition, the results of these tests provide opportunities for comparison

between different countries. In terms of achievement, by examining the impact of group of factors on achievement and comparing their impact among the participating countries (Mullis, Martin, Foy, & Hooper, 2016). In this regard, three countries were selected (South Korea, Singapore and the United States) along with the Kingdom of Saudi Arabia. They were chosen for several reasons, most notably the diversity in achievement levels. Where the performance level of eighth grade students in the Kingdom of Saudi Arabia was classified within the lowest level, as the average performance of eighth grade students in mathematics was 368 points (Al-Shamrani et al., 2016), while Singapore and South Korea were classified within the high level with average scores of 621 and 606 in mathematics, respectively. Another reason of choosing these two countries is because that they are two Asian countries which English is not their mother tongue, as is the case of Saudi Arabia which makes it legitimate to compare these two countries with Saudi Arabia as a comparison knowing that the content domains of these countries aligned with the content domains of TIMSS mathematics assessment. The United States is also ranked at an intermediate level, ranking tenth with an average score of 518 in mathematics. In addiction to be a reference country in the series of mathematics curricula applied in the Kingdom of Saudi Arabia (McGraw-Hill Curriculum Series).

Significance of the Study

The significance of the study stems from its reliance on the outcomes of students' mathematics achievement provided by TIMSS 2015, to reveal the most influential features in mathematics achievement for eighth graders by comparing the results of the participating countries.

Theoretical Background

The theoretical background of this study is supported by a model called the "success cycle" by Koshy, Ernest & Casey (2009), which investigated the relationship between positive impacts of attitudes and mathematical achievement and found that students with positive attitudes toward math had the tendency to press more effort and persistence which encouraged students' willingness to complete math tasks. These variables interact with each other's and form a cycle. Students with higher mathematical self-confidence, sense of mathematical self-efficacy, positive attitudes and motivation toward mathematics tend to do more effort and persistence of doing mathematical task which encourage students to be successful at mathematical tasks and mathematical achievement. This success also tends to increase students' attitudes toward mathematics in a positive manner which leads the cycle to go on and on (Koshy, Ernest & Casey, 2009).

The anticipation of the results from TIMSS 2015, and the importance of affective variables in mathematics, these factors should be

investigated. The affective variables of attitudes and attributes associated with them, such as students' confidence in mathematics, whether they like mathematics, their engagement in mathematics lessons, and whether they value mathematics should be explored for their impact on student performance in TIMSS 2015. It is necessary to investigate the characteristics of the Saudi students compared to students in the comparison countries, which may help explain the declining scores and identify factors that may improve the performance of Saudi students in upcoming TIMSS rounds.

Students' attitudes towards mathematics emerge through enjoyment of mathematics, motivation to participate in mathematics activities, and the belief that mathematics is useful, important, and worthy of trust (He, 2007). Along the same lines, the National Research Council (National Research Council, & Mathematics Learning Study Committee, 2001) noted that students' productivity desire, represented by their attitude or tendency towards mathematics, is one of the most important factors for their success in learning mathematics. High achieving students in mathematics have a set of positive attitudes and beliefs that support their learning. When students see that mathematics has value, is useful, and is worthy of attention, and also believe in the need for hard work, this contributes to learning mathematics.

According to Mullis, Martin, Foy, & Hooper (2016), TIMSS data provided an important way to understand students' attitudes towards mathematics, given the relationship between students' attitudes and their level of achievement. There is consensus that cognitive goals "intellectual side of learning" should be considered together with affective goals" objectives relating to interest, attitude, and values", suggesting the belief that these goals do not operate independently.

The Partnership for 21st Century Skills has indicated that learner attitudes and motivation are among the components that must be addressed for future learning (Beers, 2011). When planning teaching and learning processes, attention should be given to what can be done to encourage positive attitudes towards mathematical content and the appreciation of the value of mathematics, with teaching designs that draw students' attention, inspire them to learn mathematics, and convince them of its importance.

Several studies have examined students' attitudes and how they relate to performance in the TIMSS. Yavuz, Demirtasli, Yalcin, & Dibek (2017), investigated the relationship between student attributes (including feeling confident in mathematics, valuing mathematics, and attitudes towards the subject) and TIMSS scores in Turkey. The result showed a positive relationship between students' confidence in and attitudes towards mathematics and their level of achievement in TIMSS 2011. However, this was not the case in TIMSS 2007, nor was there a

relationship between students who value mathematics and the level of their performance in TIMSS in 2007 and 2011. Similarly, Bilican, Demirtasli, & Kilmen (2011) compared the attitudes towards mathematics of Turkish students who participated in TIMSS 1999 with those who participated in 2007. The results showed that the students had positive attitudes towards mathematics and that there was a relationship between their attitudes and their level of performance on the tests. In addition, the attitudes towards mathematics in 2007 were more positive than in the 1999 round. A similar study in Turkey conducted by Dogan and Baris (2010) aimed to relate some student characteristics, such as attitudes towards mathematics and whether they value mathematics, with self-efficacy among students who participated in TIMSS 1999 and 2007. The results showed a relationship between self-efficacy and student attitudes/degree of value for the two rounds.

Both He (2007) and Haciomeroglu (2017) noted that research has failed to discover consistent results on the relationship between achievement and attitudes towards mathematics. For example, Bouchey and Harter (2005), Foire (1999), Samuelsson and Granström (2007) found that negative attitudes towards mathematics often led to poor engagement and decreased student performance. On the other hand, Phan (2008), in a comparison of the performance of students in the USA, Canada, Egypt and South Africa, found that Egyptian students had high positive attitudes despite their low level of performance. In an attempt to explain this relationship, Phan indicated that such features may be related to the culture of a society, especially in developing countries, if attitudes tend to rise, regardless of achievement level.

Miller (2016) investigated some variables related to student attitudes, such as Confidence in mathematics, valuing of mathematics, and other variables related to the schools in the USA, Ghana and China. The results showed a statistically significant relationship between these variables and student achievement. Nour Al-Din and Nasser (2017) also investigated student attitude towards mathematics and its relationship to achievement to suggest a guidance programme to change negative trends in Algeria. The findings showed that a low score on the scale of attitudes was accompanied by a decrease in students' performance on a mathematics achievement test.

Some studies have been conducted on a national level that dealt with student attributes related to attitudes. Jaafari (2010) identified personal and family characteristics of students "Student attitudes - personality - performance - study habits – parental involvements" that explained the variation in performance of countries with high achievement (China and Singapore) and students of countries with low achievement (Saudi Arabia) in TIMSS 2007. The findings showed that Saudi students have positive attitudes toward mathematics in addition

to trusting in their abilities. Al-Shamrani (2010) also conducted an analytical study of the results of Saudi students' engagement in TIMSS 2007 that showed a positive relationship between students' attitudes towards mathematics and their achievement.

It seems that the real challenge for any programme seeking to develop mathematics education is to promote and maintain positive attitudes that may play a role in the development of learning outcomes. Moreover, if students want to develop a high level of performance in mathematics, they must realise that mathematics is learnable, useful, and worthy of perseverance (National Research Council, & Mathematics Learning Study Committee, 2001).

Based on the previous discussion, and due to the scarcity of research investigating how each attitude scale affects student mathematics achievement, a research problem has emerged. The goal of this paper is to determine the attitudes of eighth-grade students in the comparative countries that affect their mathematics achievement in TIMSS 2015.

Research Questions

This study is guided by the following questions:

Q1: Which one of these attitudes scales (*students´ views on engaging in mathematics lessons, students´ like learning mathematics, students´ confident in mathematics, students´ value mathematics*) are more able to explain the variation in the level of mathematical achievement among eighth graders according to the results of TIMSS 2015 in: Korea, Saudi Arabia, Singapore, America?

Q2: Does the mathematical achievement of eighth graders differ according to the difference between levels in each of the attitude scales (*students´ views on engaging in mathematics lessons, students´ like learning mathematics, students´ confident in mathematics, students´ value mathematics*) according to the results of TIMSS 2015 in each of: Korea, Saudi Arabia, Singapore, America?

Methods

Study Population and Sample

The study population consisted of all eighth-grade students (both genders) in the selected countries who participated in the mathematics test in TIMSS 2015. The sample included all members of the study population. The sample for the present study consisted of all data reported for the 8^{th}-grade Korean, Saudi Arabian, Singaporean, and U.S. students who took the TIMSS 2015 assessment. The sample comprised 5302 students for Korea; 3574 students for Saudi Arabia; 6077 students for Singapore; and 9978 students for the U.S.

Measures

The eighth-grade mathematics achievement test scores and attitude mathematics scales were used as measures**.** The achievement scale was based on items involving content (Numbers, Algebra, Geometry, and Data and Probability) and cognitive (Knowing, Applying, and Reasoning) domains in mathematics. Student questionnaires

were intended to provide information about the attitudes of the students toward learning. Each student participating in the TIMSS answered the questions within 15-30 minutes. Questionnaire items explored the students' willingness to learn, motivation, self-concept, and related characteristics, including basic demographic information.

As aggregations of individual student scores can lead to seriously biased estimates of population characteristics (Wingersky, Kaplan, & Beaton, 1983), plausible values were used for student mathematics achievement scores (Achievement code: BSMMAT01 (Plausible Value 1), BSMMAT02 (Plausible Value 2), BSMMAT03 (Plausible Value 3), BSMMAT04 (Plausible Value 4), BSMMAT05(Plausible Value 5)).

Students' views on engaging in mathematics lessons scale. The scale was based on ten items (BSBM18A to BSBM18J). All items were rated on a 4-point Likert-type scale, ranging from '1' (Disagree a lot) to '4' (Agree a lot). The Cronbach's alpha reliability coefficients for the scale were .92, .91, .92, and .94 for South Korea, Saudi Arabia, Singapore, and the USA, respectively.

Students like learning mathematics scale. This scale was developed to measure students' interest in mathematics and how much they like learning mathematics. The scale was based on nine items (BSBM17A to BSBM17I). All items were rated on a 4-point Likert-type scale, ranging from '1' (Disagree a lot) to '4' (Agree a lot). The Cronbach's alpha reliability coefficients for the scale were 0.91, 0.75, 0.91 and .90 for South Korea, Saudi Arabia, Singapore, and the USA, respectively.

Students confident in mathematics scale. This assesses students' self-confidence or self-concept in their ability to learn mathematics. The scale was based on eight items (BSBM19A to BSBM19I). All items were rated on a 4-point Likert-type scale, ranging from '1' (Disagree a lot) to '4' (Agree a lot). The Cronbach's alpha reliability coefficients for the scale were .91, .75, .91, and .90 for South Korea, Saudi Arabia, Singapore, and the USA, respectively.

Students value mathematics scale. This scale addresses students' attitudes about the importance and usefulness of the subject, called attainment value and utility value (Wigfield & Eccles, 2000). The scale was based on nine items (BSBM20A to BSBM20I). All items were rated on a 4-point Likert-type scale, ranging from '1' (Disagree a lot) to '4' (Agree a lot). The Cronbach's alpha reliability coefficients for the scale were 0.88, 0.89, 0.87, and 0.89 for South Korea, Saudi Arabia, Singapore, and the USA, respectively.

Data Analysis

A multiple linear regression analysis was conducted to examine contributions of each attitude scale to students' mathematics achievement in each country. Furthermore, follow-up F-tests and post hoc procedures were performed to investigate significant differences in mathematics achievement among groups in each country attributed to each of the attitude scales. Those analyses were conducted by utilising the

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) International Database Analyzer (IDB Analyzer) which was developed to analyse data from IEA surveys to ensure the appropriate use of the complex plausible value technology (IEA IDB Analyzer, 2015). For the mathematics achievement test scores, the IEA IDB Analyzer for TIMSS, a plug-in for SPSS, was used to combine the five plausible values as well as to produce their mean values and corrected standard errors. SPSS was run to compute one of the alternative F tests, Welch's test and the Games-Howell test for post hoc test procedures. Welch's test performs the best in three-group heterogeneity cases when data are normal and of unequal sample sizes (Moder, 2010).

Results

First Question:

Which one of these attitudes scales (*students' views on engaging in mathematics lessons, students' like learning mathematics, students' confident in mathematics, students' value mathematics*) are more able to explain the variation in the level of mathematical achievement among eighth graders according to the results of TIMSS 2015 in: Korea, Saudi Arabia, Singapore, America?

For the sample distribution attributed to students' mathematics achievement, the Grade 8 Singaporean student mathematics average score was the highest among all participating countries (M = 621.07, SD = 82.05) and the average score of the Korean students was the 2nd highest (M = 605.82, SD = 85.26) in TIMSS 2015. The U.S. student mathematics average score was slightly higher than average (M = 519.74, SD = 82.62) of the overall achievement distribution in 2015 and the mean of the Saudi Arabian student mathematics scores was below the average (M = 396.43, SD = 85.98) among participating countries.

Multiple regression analysis showed that for students from each of the four countries, the attitudes towards mathematics contributed significantly to the model (see Table 1). Altogether, the attitudes towards mathematics explained 32%, 14%, 17%, and 20% of the variance in Korean, Saudi Arabian, Singaporean, and U.S. students' mathematics achievement scores, respectively. The result showed significant standardised β weights for students who were engaged in their mathematics lessons in all four countries. However, it showed negative but relatively small predictive effects on mathematics achievement. Standardised β values of the like learning mathematics variable were significantly associated with mathematics achievement in Singapore (0.11), but there was a negative predictive effect in Saudi Arabia (-0.07). The β value of the like learning mathematics variable was not significant in Korea or in the USA. All β values of the confidence in mathematics variable for the four countries appear to make a significant contribution to mathematics achievement (.44 for Korea, .40 for Saudi Arabia, .36 for Singapore,

and 0.46 for the USA). β values for the value mathematics variable appeared to be significant in all countries except Saudi Arabia. The effects appear to be small for the Korean (0.2) and U.S. (.04) student samples but showed relatively small negative effects on achievement in Singapore (-.07)

Table 1

Association between mathematics attitudes dimensions and mathematics achievement in each country

	South Korea,		Saudi Arabia		Singapore		USA	
	b (s.e)	*β (s.e.)*	*b (s.e.)*	*β (s.e)*	*b (s.e.)*	*β (s.e.)*	*b (s.e.)*	*β (s.e.)*
Constant	338.55 (9.35)		199.04 (16.72)		479.87 (13.69)		370.47 (7.95)	
Engaging in Mathematics Lessons	-1.89* (0.99)	-.03* (0.02)	-0.5* (1.29)	-.01* (.03)	-0.89* (1.11)	-.02* (.02)	-2.31* (.77)	-.06* (.02)
Like Learning Mathematics	.57 (1.15)	0.01 (.02)	-3.03* (1.22)	-.07* (.03)	4.76* (1.04)	0.11* (0.02)	-1.51 (0.8)	-0.04 (.02)
Confident in Mathematics	20.07* (1.03)	0.44* (0.02)	19.30* (1.78)	0.40* (.03)	13.5* (0.82)	0.36* (.02)	16.39* (0.6)	0.46* (.01)
Value Mathematics	10.26* (1.05)	0.2* (.02)	0.88 (1.34)	0.02 (.04)	-3.12* (0.87)	-.07* (.02)	1.78* (0.69)	.04* (.02)
Adjusted R^2	.32*		.14*		.17*		.20*	

*p < 0.05

Second Question:

Does the mathematical achievement of eighth graders differ according to the difference between levels in each of the attitude scales (*students' views on engaging in mathematics lessons, students like learning mathematics, students' confident in mathematics, students' value mathematics*) according to the results of TIMSS 2015 in each of: Korea, Saudi Arabia, Singapore, America?

For each component of the attitudes toward mathematics (as shown in Table 2), students who were in higher level groups in: Engaging in Mathematics Lessons, Like Learning Math, Confident in Math, and Value Mathematics; Their average achievement scores were higher than their counterparts in the four countries. However, for each component of the attitudes toward mathematics, the percentage of students' number in each level were not equivalent. For example, only 8% of the Korean

eighth-grade students reported being very engaged during mathematics lessons compared with 52% reported being engaged in mathematics lessons and 40% reported being less engaged in mathematics lessons. And only 12% of the Saudi eighth-grade students reported being very Confident in Math compared with 50% reported being Confident in Math and 37% reported being less Confident in Math. This variations of students' number in some levels might affect the homogeneity assumption.

Table 2

The Sample Distribution of Students Views on Engaging and Attitudes toward Mathematics According to TIMSS 2015

Students' Views on Engaging in Mathematics Lessons												
Country	**Very Engaging**				**Engaging**				**Less than engaging**			
	Percent of Students		Average Achievement		Percent of Students		Average Achievement		Percent of Students		Average Achievement	
Singapore	33	(1.0)	633	(3.6)	52	(0.8)	620	(3.4)	16	(0.8)	596	(6.3)
S. Korea	8	(0.5)	642	(5.0)	52	(1.2)	614	(3.2)	40	(1.4)	589	(2.7)
USA	43	(1.2)	530	(3.5)	36	(0.7)	515	(3.3)	21	(1.0)	504	(4.0)
Saudi	50	(1.7)	376	(4.8)	35	(1.1)	366	(5.5)	15	(1.0)	349	(6.4)
Students Like Learning Mathematics												
Country	**Very Much Like Learning Mathematics**				**Like Learning Mathematics**				**Do Not Like Learning Mathematics**			
	Percent of Students		Average Achievement		Percent of Students		Average Achievement		Percent of Students		Average Achievement	
Singapore	24	(0.7)	654	(3.2)	42	(0.8)	625	(3.5)	33	(0.8)	592	(4.3)
S. Korea	8	(0.4)	668	(4.2)	34	(0.7)	634	(3.0)	58	(0.8)	581	(2.7)
USA	17	(0.6)	554	(4.0)	36	(0.6)	528	(3.4)	47	(0.9)	499	(3.0)
Saudi	21	(1.1)	396	(6.0)	37	(1.1)	370	(5.4)	42	(1.7)	354	(4.9)
Students Confident in Mathematics												
Country	**Very Confident in Mathematics**				**Confident in Mathematics**				**Not Confident in Mathematics**			
	Percent of Students		Average Achievement		Percent of Students		Average Achievement		Percent of Students		Average Achievement	
Singapore	13	(0.5)	675	(3.0)	41	(0.7)	642	(2.8)	46	(0.8)	588	(4.0)
S. Korea	8	(0.4)	687	(4.9)	38	(0.7)	643	(2.8)	55	(0.8)	569	(2.7)
USA	21	(0.7)	573	(3.5)	40	(0.6)	530	(3.0)	39	(0.9)	480	(2.9)
Saudi	12	(0.9)	433	(7.8)	50	(1.3)	373	(4.4)	37	(1.5)	342	(5.4)
Students Value Mathematics												
Country	**Strongly Value Math**				**Value Mathematics**				**Do Not Value Mathematics**			
	Percent of Students		Average Achievement		Percent of Students		Average Achievement		Percent of Students		Average Achievement	

Singapore	34	(0.8)	629	(3.5)	58	(0.7)	621	(3.4)	8	(0.4)	590	(5.8)
S. Korea	13	(0.6)	656	(4.4)	63	(0.9)	614	(2.8)	24	(0.8)	557	(3.7)
USA	44	(0.8)	531	(3.6)	45	(0.6)	516	(3.1)	11	(0.4)	488	(3.8)
Saudi	42	(1.4)	379	(5.4)	42	(1.0)	369	(4.8)	15	(0.9)	344	(7.2)

Mathematics achievement differences attributed to students' views on engaging in mathematics lessons. To examine if there is any significant difference in student mathematics achievement scores attributed to students' views on engagement in mathematics lesson scales, we used the obtained Welch's adjusted F ratio and Games-Howell post hoc tests since the assumption of homogeneity of variance has been violated. In the four countries, the one-way ANOVA of students' mathematics scores revealed a statistically significant main effect: Welch's F (2, 1170.957) = 94.411, $p < 0.001$, est. $\omega^2 = .034$ for Korea; Welch's F (2, 1593.594) = 14.309, $p < .001$, est. $\omega^2 = .007$ for Saudi Arabia; Welch's F (2, 2456.370) = 52.355, $p < 0.001$, est. $\omega^2 = .017$ for Singapore; and Welch's F (2, 5538.136) = 65.232, $p < 0.001$, $\omega^2 = .013$ for the U.S. The estimated omega squared indicated that approximately 3.4%, 0.7%, 1.7%, and 1.3% of the total variance in student mathematics scores is accounted for by differences between the levels of students' views on engagement in mathematics lesson scale for Korea, Saudi Arabia, Singapore, and the USA, respectively. The effect sizes for Korea and Singapore appear to be large (est. $\omega^2 > .014$ (Field, 2013)).

Table3

Games-Howell for the difference in the achievement of mathematics by students engaging in mathematics lessons

COUNTRY	Level	Engaging Mean Difference	Less than engaging Mean Difference
South Korea	Very engaging	29.57*	53.58*
	Engaging		24.00*
Saudi Arabia	Very engaging	8.80*	22.83*
	Engaging teaching		14.03*
Singapore	Very engaging	12.28*	35.33*
	Engaging teaching		23.04*
USA	Very engaging	13.46*	24.48*
	Engaging		11.02*

*$p < .001$

Post hoc comparisons using the Games-Howell post hoc procedure were conducted to determine which pairs of the level means differed significantly. These results are given in Table 3 and indicate that students who reported being very engaged during mathematics lessons had a significantly higher average mathematics score than students who reported being engaged and less engaged. Also, students who reported being engaged during mathematics lessons had a significantly higher average mathematics score than students who reported being less engaged.

Mathematics achievement differences attributed to how much students like learning mathematics. As for the differences in student mathematics achievement scores attributed to the Students Like Learning Mathematics Scale, the one-way ANOVA student mathematics scores revealed a statistically significant main effect for all four countries: Welch's F (2, 1201.169) = 419.924, p < 0.001 for Korea; Welch's F (2, 1899.081) = 48.598, p < .001 for Saudi Arabia; Welch's F (2, 3712.430) = 273.515, p < 0.001 for Singapore; and Welch's F (2, 4670.362) = 338.158, p < 0.001 for the USA. The estimated omega squared (ω^2 = .136 for Korea; ω^2 = .026 for Saudi Arabia; ω^2 = .082 for Singapore; and ω^2 =. 063 for the USA) indicated that approximately 13.6%, 2.6%, 8.2%, and 6.3% of the total variation in student mathematics scores is accounted for by differences between the levels of the Like Learning Mathematics Scale in Korea, Saudi Arabia, Singapore, and the USA, respectively.

Table 4

Games-Howell for the difference in achievement according to how much students like learning mathematics

COUNTRY	Level	Like learning math	Do not like learning math
South Korea	Very much like learning math	34.14*	87.09*
	Like learning math		52.95*
Saudi Arabia	Very much like learning math	22.21*	39.27*
	Like learning math		17.05*
Singapore	Very much like learning math	30.13*	61.59*
	Like learning math		31.46*
USA	Very much like learning math	26.66*	54.82*
	Like learning math		28.16*

***P < .001**

According to Games-Howell test (as shown in Table 4), students who reported being very much like learning mathematics had a significantly higher average mathematics score compared with students who reported being liking and do not like learning mathematics. Similarly, students who reported being liking learning mathematics had a significantly higher

average mathematics score compared with students who do not like learning mathematics.

Mathematics achievement differences attributed to students' confidence in mathematics. In terms of the differences in student mathematics achievement scores attributed to the Confidence in Mathematics Scale, the one-way ANOVA student mathematics scores revealed a statistically significant main effect for all four countries: Welch's F (2, 1086.426) = 899.402, $p < 0.001$ for Korea; Welch's F (2, 1224.410) = 208.914, $p < .001$ for Saudi Arabia; Welch's F (2, 2462.006) = 639.621, $p < 0.001$ for Singapore; and Welch's F (2, 5477.773) = 1134.450, $p < 0.001$ for the USA. The estimated omega squared ($\omega^2 = .253$ for Korea; $\omega^2 = .104$ for Saudi Arabia; $\omega^2 = .163$ for Singapore; and $\omega^2 = .185$ for the USA) indicated that approximately 25.3%, 10.4%, 16.3%, and 18.5% of the total variation in student mathematics scores is attributable to differences between the levels of student confidence in mathematics scale in Korea, Saudi Arabia, Singapore, and the USA, respectively. The effect sizes for the four countries appear to be large (est. $\omega^2 > .014$ (Field, 2013)).

Table 5

Games-Howell test for the difference in achievement according to students' confidence in mathematics

COUNTRY	Level	Confident in math	Not confident in math
South Korea	Very confident in math	43.14*	118.41*
	Confident in math		75.27*
Saudi Arabia	Very confident in math	58.26*	88.65*
	Confident in math		30.39*
Singapore	Very confident in math	34.78*	88.97*
	Confident in math		54.19*
USA	Very confident in math	42.07*	92.03*
	Confident in math		49.90*

***p < .001**

According to Games-Howell test (as shown in Table 5), in all counties, students who reported feeling very confident in mathematics had a significantly higher average mathematics score than students who reported feeling somewhat confident or not confident in mathematics. Similarly, students who reported feeling confident in mathematics had a significantly higher average mathematics score

than students who reported feeling not confident in mathematics.

Mathematics Achievement Differences Attributed to How Much Students Value Mathematics. For the differences in student mathematics achievement scores attributed to the Students Value Mathematics Scale, the one-way ANOVA student mathematics scores revealed a statistically significant main effect for all four countries: Welch's F (2, 1686.810) = 399.009, $p < 0.001$ for Korea; Welch's F (2, 1527.012) = 20.869, $p < .001$ for Saudi Arabia; Welch's F (2, 1347.630) = 43.620, $p < 0.001$ for Singapore; and Welch's F (2, 3123.598) = 118.161, $p < 0.001$ for the USA. The estimated omega squared ($\omega 2 = .131$ for Korea; $\omega 2 = .011$ for Saudi Arabia; $\omega 2 = .014$ for Singapore; and $\omega 2 = .023$ for the USA) indicated that approximately 13.1%, 1.1%, 1.4%, and 2.3% of the total variation in student mathematics scores is attributable to differences between the levels of the Students Value Mathematics Scale for Korea, Saudi Arabia, Singapore, and the USA, respectively. The effect sizes for Korea, Singapore, and the USA appear to be large ($\omega 2 > .014$ (Field, 2013)).

Table 6

Games-Howell test for the difference in achievement according to how much students value mathematics

COUNTRY	The level	Value math	Do not value math
South Korea	Strongly value math	42.04*	96.42*
	Value math		54.38*
Saudi Arabia	Strongly value math	10.65*	31.08*
	Value math		20.43*
Singapore	Strongly value math	9.71*	40.87*
	Value math		31.16*
USA	Strongly value math	14.66*	41.43*
	Value math		26.76*

***p < .001**

According to Games-Howell test (as shown in Table 6), in all counties, students who strongly value mathematics had a significantly higher average mathematics score than students who somewhat value or do not value mathematics. Similarly, students who value mathematics had a significantly higher average mathematics score than students who do not value mathematics.

Discussion

The result indicated that the effect of the combined attitudes on mathematical achievement was significant at the alpha level ($p \leq 0.05$) in all countries of comparison, and this may be attributed to the productive desire of the

students represented by their orientation toward mathematics one of the most important factors for their success in learning mathematics. Successful students have a set of positive attitudes and beliefs that support their learning. When students see mathematics as valuable, useful and worthwhile; This will contribute to their learning of mathematics effectively (NRC, 2001). This is consistent with the study of Lay (2017), which concluded that the positive attitudes towards mathematics of Singaporean and Malaysian students who participated in the TIMSS 2007 study played a major role in shaping mathematics achievement.

The current study also indicated that Korean eighth graders' attitudes towards mathematics have a significant effect ($f2 = 0.42$) on their mathematics achievement, in general, compared to students of the other three participating countries ($f2 < 0.15$) (Cohen, 1988), which means that the general attitude towards mathematics was effective in predicting the mathematics achievement of Korean eighth graders compared to the other three countries. In the case of South Korea, this finding could be attributed to the fact that the country works to enhance students' attitudes by supporting the spread of STEM education from elementary grades to twelfth grade (Geesa, Izci, Song, & Chen 2019). It can also be justified due to the supplemental classes in mathematics offered to Korean students outside of school time (Leung, 2017), which might help enhance their attitudes toward mathematics and increase the level of their mathematics achievement.

The result also indicated that the confidence variable in mathematics had the most effect among the other variables in all countries of comparison. This may be attributed to the strong connection between confidence and mathematical achievement. Confident students usually do well in mathematics and are able to solve complex mathematical tasks. (Koshy, Ernest & Casey, 2009)

Further, the results of the one-way ANOVA of the variable of engagement in the teaching of mathematics showed that students who were more engaged in teaching mathematics lessons had higher mathematics achievement compared to students who had a lower level of engagement in all the countries of comparison. However, the multiple regression analysis showed controversial results in all four countries, where students' engagement in teaching mathematics lessons was negatively related to their mathematics achievement. This controversial relationship could be attributed to the nature of the MR test which takes all variables in consideration as continues variables where the Anova test only takes this variable by itself. This finding is consistent with the results of the study by Lay (2017). Utilising ANOVA, Lay found that the Malaysian, Singaporean, and Thai students who had a high engagement in science classes had higher educational achievement compared to students with a lower level of engagement.

Furthermore, using multiple regression analysis, the same study reported a negative relationship between students' engagement in science lessons and their achievement in science in the TIMSS 2015 study. This may be attributed to the difference in the nature of the utilised statistical method, as the one-way ANOVA explores the effect of the *engagement in mathematics lessons* variable alone, while the multiple regression analysis deals with the effect of the variable with other components of the attitude towards mathematics achievement. The result 'regarding students' engagement' is also consistent with the study of Yildirim & Bilican (2014), which showed a negative relationship between the Turkish students' engagement in mathematics lessons and their mathematics achievement in the TIMSS 2011 study.

Moreover, the results showed that Singaporean eighth graders' views on how much they like learning mathematics is positively correlated with their mathematics achievement, and this result is consistent with the findings of Kim Park, Park, & Kim (2013), which concluded that the like learning mathematics variable has a positive effect on the mathematics achievement of Singaporean eighth graders in the TIMSS 2011 study. This also supports the results of the study by Ker (2017), which showed that attitudes are the variable with the highest impact on the mathematics achievement of Singaporean students in the TIMSS 2011 study. This may be due to the fact that students who like learning mathematics allocate more time to studying, which leads to improvement of their level of mathematics achievement.

The results also showed that Saudi students' love of learning mathematics has a negative relationship with their mathematics achievement, which is consistent with the results of Jaafari's study (2010) that concluded that there is a negative correlation between Saudi students' attitudes towards mathematics and their mathematics achievement in the TIMSS 2007 study. Similarly, the current findings are in line with that of Phan's study (2008) which compared students' performance in the United States, Canada, Egypt, and South Africa, and showed that Egyptian students have highly positive attitudes despite their low level of performance. Such findings can be explained by the connection between the attitudes and the culture of the community, such as parental involvement or it can be explained by the nature of the test where Hawthorne effect can be present, especially in developing countries, where attitudes tend to rise regardless of the level of achievement.

The value mathematics variable among eighth-grade Korean and American students also significantly correlated positively with their mathematics achievement at a significant level equal to 0.05. This finding is consistent with the findings of Kim et al. (2013), which indicated that the value mathematics variable has a positive effect on mathematics achievement of Korean fourth and eighth graders in the TIMSS 2011

study. This could be explained by the fact that students who value mathematics highly pay more attention to it, which leads to improvement of their mathematics achievement. However, it was found that Singaporean students who value mathematics have a negative correlation with their mathematics achievement, which differs from the findings of Lay (2017), which showed that a positive view of the value of mathematics held by Singaporean students participating in the TIMSS 2007 study plays a major role in shaping their mathematics achievement. A possible explanation of this could be the changes in students' perceptions of the importance of mathematics in everyday life and their future careers regardless of their level of performance in mathematics (Yavuz et al., 2017). The reason for this may also be the fact that the values and beliefs in surveys based on TIMSS data may provide an inconsistent view from one cycle to the next regarding their relationship to achievement, since it has an emotional nature and is subject to change (Dogan & Baris, 2010).

Another interesting finding of the current study was related to students' confidence in mathematics. It was found that eighth-grade students' confidence in mathematics is positively correlated with their mathematics achievement in all countries of comparison. The result of the current study may be attributed to the students' confidence in their mathematical abilities that breaks their fear barrier and reduces their anxiety toward mathematics which leads to improve the level of mathematics achievement. This result is consistent with the findings of Kim et al. (2013), which stated that confidence in mathematics has a positive effect on the mathematics achievement of fourth- and eighth-grade students in Finland, Singapore, and Korea in the TIMSS 2011 study. It is also consistent with Miller's study (2016), which showed a relationship between American students' confidence in mathematics and their mathematics achievement in the TIMSS 2011 study. The findings of the current study confirm the importance of students' confidence in their mathematics abilities, which could improve their mathematics achievement.

Conclusion

Although the literature emphasises the importance of students 'attitudes towards mathematics, and their impact on their mathematics achievement, scientific research has not been conclusive on this topic. He (2007) and Haciomeroglu (2017) noted that the results of the literature are not always consistent when it comes to the relationship between the attitudes towards mathematics and mathematics achievement. Also, Bouchey and Harter (2005), Foire (1999), and Samuelsson and Granström (2007) found that negative attitudes towards mathematics often led to less participation and decreased student performance in mathematics. It is suggested that findings from these comparative studies need to be interpreted from cross-cultural perspectives (Ker, 2017). The present study further explains relations between each scale of

attitudes toward mathematics and mathematics achievement in South Korea, Saudi Arabia, Singapore, and the USA in TIMSS 2015. As this study examined only a set of student level variables (student attitude towards mathematics).

References

Ababneh, I. (2019). The achievement of Jordanian students in mathematics in TIMSS and its relationship to some variables. *Educational Science Studies*, *46*(1), 721–735.

Al-Ghamdi, H. (2010). *The characteristics of the school in the countries with the highest achievement (Singapore and China) and the countries with the low achievement (Saudi Arabia) in the tests of TIMSS (2007)* (Master's thesis, Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia).

Al-Shamrani, S. (2010). *Report on the results of the Saudi Arabia's participation in the study of attitudes towards mathematics and science*. Research Center of Excellence in the Development of Science and Mathematics Education, Riyadh.

Al-Shamrani, S., Al-Shamrani, S., Al-Bursan, I., Al-Darwani, B. (2016). *Highlights about the results of the Gulf countries in TIMSS*. Research Center of Excellence in the Development of Science and Mathematics Education, Riyadh.

Arıkan, S., Van de Vijver, F. J. R., & Yağmur, K. (2016). Factors contributing to mathematics achievement differences of Turkish and Australian students in TIMSS 2007 and 2011. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *12*(8), 2039–2059.

Al-Hajjaji, A. (2012). *Teacher traits in high achievement countries (Singapore - China) and low achievement countries (Saudi Arabia) in TIMSS 2007*. Unpublished Master's Thesis, Umm Al-Qura University. Mecca.

Beers, S. (2011). *Teaching 21st Century Skills: An ASCD Action Tool*. ASCD.

Bilican, S., Demirtasli, R. & Kilmen, S. (2011). The attitudes and opinions of the students towards mathematics course: The comparison of TIMSS 1999 and TIMSS 2007. *Educational Sciences: Theory and Practice, 11*(3), 1277–1283.

Bouchey, H. A., & Harter, S. (2005). Reflected appraisals, academic self-perceptions, and math/science performance during early adolescence. *Journal of educational psychology*, *97(4), 673*.

Chen, Q. (2014). Using TIMSS 2007 data to build mathematics achievement model of fourth graders in Hong Kong and Singapore. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *12*, 1519–1545. doi:10.1007/s10763-013-9505-x.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2nd Edition. Routledge.

Dogan, N., & Baris, F. (2010). Tutum, Değer Ve Özyeterlik Değişkenlerinin TIMSS-1999 Ve TIMSS-2007 Sınavlarında Öğrencilerin Matematik Başarılarını Yordama Düzeyleri. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, *1*(1), 44–50.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics.* Sage.

Fiore, G. (1999). Math-abused students: are we prepared to teach them?. *The Mathematics Teacher*, *92*(5), 403-406.

Guven, U. (2017). *The relationship between testing frequency and student achievement in eighth-grade mathematics: An international comparative study based on TIMSS 2011* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 10263961)

Geesa, R. L., Izci, B., Song, H., & Chen, S. (2019). Exploring factors of home resources and attitudes towards mathematics in mathematics achievement in South Korea, Turkey, and the United States. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *15*(9), em1751.

Haciomeroglu, G. (2017). Reciprocal relationships between mathematics anxiety and attitude towards mathematics in elementary students. *Acta Didactica Napocensia*, *10*(3), 59–68.

He, H. (2007). *Adolescents' perception of parental and peer mathematics anxiety and attitude toward mathematics: A comparative study of European-American and mainland-Chinese students* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 3264402)

Jaafari, F. (2010). *Student personal and family characteristics and study habits in countries with high achievement (Singapore and China) and low achievement (Saudi Arabia) in tests of TIMSS (2007)*. (Unpublished master's thesis). Umm Al-Qura University.

Ker, H. W. (2017). The effects of motivational constructs and engagements on mathematics achievements: a comparative study using TIMSS 2011 data of Chinese Taipei, Singapore, and the USA. *Asia Pacific Journal of Education*, *37*(2), 135–149. doi: 10.1080/02188791.2016.1216826.

Kim, S. J., Park, J. H., Park, S. W., & Kim, S. S. (2013). The effects of school and students' educational contexts in Korea, Singapore, and Finland using TIMSS 2011. *In 5th IEA International Research Conference in Singapore* (pp. 28–30).

Knight, P., Lietz, P., Best, Nugroho, D. M., & Tobin, M. (2012). *The impact of national and international assessment programmes on education policy, particularly policies regarding resource allocation and teaching and learning practices in developing countries*. Protocol. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Koshy, V., Ernest, P., & Casey, R. (2009). Mathematically gifted and talented learners: Theory and practice. *International Journal of Mathematical Education in Science & Technology, 40*(2), 213-228. doi:10.1080/00207390802566907.

Lay, Y. F. (2017). The predictive effects of engagement in science lessons and attitudes toward science on southeast Asian grade 8 students' science achievement in TIMSS 2015. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, *6*(1), 142–152.

Leung, F. K. (2017). Making sense of mathematics achievement in East Asia: Does culture really matter?. In *Proceedings of the 13th international congress on mathematical education* (pp. 201-218). Springer, Cham.

Martin, M. O., Mullis, I. V., & Foy, P. (2008). TIMSS 2007 international mathematics report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades. IEA.

Martin, M. O., Mullis, I. V., Foy, P., & Stanco, G. M. (2012). TIMSS 2011 International Results in Science. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Miller, R. B. (2016). *Relationships of home, student, school, and classroom variables with mathematics achievement* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 10243709)

Moder, K. (2010). Alternatives to F-Test in one way ANOVA in case of heterogeneity of variances (a simulation study). *Psychological Test and Assessment Modeling*, *52*(4), 343–353.

Mullis, I. V., Drucker, K. T., Preuschoff, C., Arora, A., & Stanco, G. M. (2012). *Assessment framework and instrument development*. TIMSS & PIRLS International Study Center. https://timssandpirls.bc.edu/methods/pdf/TP_Instrument_Devel.pdf

Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International Results in Mathematics.* TIMSS & PIRLS International Study Center. http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/wp-content/uploads/filebase/full%20pdfs/T15-International-Results-in-Mathematics.pdf

Nour Al-Din, M., & Nasser, A. (2017). Students' attitudes towards mathematics. *Journal of Humanities and Social Sciences, 1*(29), 270-290.

National Research Council, & Mathematics Learning Study Committee. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. National Academies Press.

Phan, H. T. (2008). *Correlates of mathematics achievement in developed and developing countries: An HLM analysis of TIMSS 2003 eighth-grade mathematics scores* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global database. (UMI No. 3376214)

Samuelsson, J. & Granström, K. (2007). Important prerequisites for students' mathematical achievement. *Journal of Theory and Practice in Education*, *3*(2), 150–170.

Shehadeh, F. & Al-Qarmati, A. (2016). The level of achievement of students in Saudi Arabia in mathematics and science according to the results of the TIMSS compared to other countries from the viewpoint of teachers and supervisors. *Journal of Education, Al-Azhar University*, *1*(169), 326–370.

So, K. & Kang, J. (2014) Curriculum reform in Korea: Issues and challenges for twenty-first century learning. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *23*(4), 795–803. doi: 10.1007/s40299-013-0161-2.

Spencer, A. (2012). *Attitudes matter: An examination of the relationship between student attitudes toward mathematics and success in middle school algebra 1* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest

Dissertations & Theses Global database. (UMI No. 3541501)

Umugiraneza, O., Bansilal, S., & North, D. (2018). Exploring teachers' use of technology in teaching and learning mathematics in KwaZulu-Natal schools. *Journal of the Association for Mathematics Education of South Africa, 39*(1), 1-13.

Wingersky, M., Kaplan, B. A., & Beaton, A. E. (1983). Joint estimation procedures. *Implementing the new design: The NAEP*, *84*, 285-92.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 68-8.

Yavuz, H., Demirtasli, N., Yalcin, S., & Dibek, M. (2017). The effects of student and teacher level variables on TIMSS 2007 and 2011 mathematics achievement of Turkish students. *Education and Science*, *42*(189), 27–47.

Yoo, Y. S. (2018) Modelling of factors influencing gender difference in mathematics achievement using TIMSS 2011 data for Singaporean eighth grade students, *Asia Pacific Journal of Education*, *38*(1), 1–14.

Yildirim, O. & Bilican, S. (2014). The examination of teacher and student effectiveness at TIMSS 2011 science and math scores using multi-level models. *Pakistan Journal of Statistics*, *30*(6), 1211–1218.

Yi, H., & Lee, Y. (2017). A latent profile analysis and structural equation modeling of the instructional quality of mathematics classrooms based on the PISA 2012 results of Korea and Singapore. *Asia Pacific Education Review, 18*(1), 23.

ISSN: 1658 - 8983

SAUDI JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

REFEREED ACADEMIC PERIODCAL

Issued by
Saudi Association for Education & Psychology
King Saud University

Issue 11, Riyadh (Dhul Qi'dah 1443 / June 2023)

ISSN: 1658 - 8983

SAUDI JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

REFEREED ACADEMIC PERIODCAL

Issued by
Saudi Association for Education & Psychology
King Saud University

Issue 11, Riyadh (Dhul Qi'dah 1444 / June 2023)