الجمعية السعودية
للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Education & Psychological Assn.

جامعة الملك سعود
King Saud University

ISSN: 1658 - 8983

المجلة السعودية للعلوم التربوية

دورية علمية محكمة

تصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
جامعة الملك سعود

العدد (١٣) الرياض (جمادى الثاني ١٤٤٥هـ/ديسمبر ٢٠٢٣م)

بسم الله الرحمن الرحيم

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

ISSN: 1658 – 8983

رقم الإيداع: 1360-1443

المجلة السعودية للعلوم التربوية

دورية علمية محكمة

العدد (13) الرياض

جمادي الثاني 1445هـ/ديسمبر 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)

❁ ❁ ❁

© 1445هـ/ 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

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

❁ ❁ ❁

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 الثالث 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: فاعلية نموذج تدريسي قائم على التعلم السريع في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي ، وثانيها: ممارسات القيادة التمكينية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان: دراسة ميدانية، فيما تناول البحث الثالث: أثر تطبيق برنامج تمارين التنفس على تحسين مهارات التجويد لدى طالبات المراكز القرآنية، بينما تناول البحث الرابع: أساليب التّفكير الشّائعة وفق نظريّة السّلطة الذّاتيّة العقليّة لستيرنبرج لدى الطّلّاب الدّوليّين الدّارسين في الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة- دراسة مقارنة عبر ثقافيّة، وتناول البحث الخامس: دور مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، وتناول البحث السادس: تطوير الإدارة التسويقية بالجامعات الأهلية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، فيما تناول البحث الأخير في العدد: قياس مستوى النضج المعرفي في أمن المعلومات لدى المستخدمين الصم وضعاف السمع.

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
فاعلية نموذج تدريسي قائم على التعلم السريع في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي أ. عبدالله بن ضيف الله ال شديد	1
ممارسات القيادة التمكينية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان: دراسة ميدانية أ. منى خميس العلوية د. ياسر فتحي الهنداوي د. راشد سليمان الفهدي د. ريا بنت سالم المنذرية	21
أثر تطبيق برنامج تمارين التنفس على تحسين مهارات التجويد لدى طالبات المراكز القرآنية د.مجدي سليمان المشاعلة	43
أساليب التّفكير الشّائعة وفق نظريّة السّلطة الذّاتيّة العقليّة لستيرنبرج لدى الطّلّاب الدّوليّين الدّارسين في الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة- دراسة مقارنة عبر ثقافيّة د. هلال محمد نامي الحارثي	61
دور مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية أ. دعاء بنت مقيت اللحياني أ.د حنان سرحان النمري	83
تطوير الإدارة التسويقية بالجامعات الأهلية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية د. مها بنت فهد عثمان السناني	103
قياس مستوى النضج المعرفي في أمن المعلومات لدى المستخدمين الصم وضعاف السمع د.هناء بنت عبدالله الزهراني	123

❁ ❁ ❁

فاعلية نموذج تدريسي قائم على التعلم السريع في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي

أ. عبدالله بن ضيف الله ال شديد[1]

(قدم للنشر 1444/09/16هـ -وقبل 04 /11 / 1444هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية نموذج تدريسي قائم على التعلم السريع في تنمية مهارات التفكير المستقبلي، في مقرر الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث مقياس مهارات التفكير المستقبلي. وتألفت العينة من (42) طالبًا، تم تقسيمها إلى مجموعتين: المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية، وبلغ عدد أفراد كل مجموعة (21) طالبًا، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع مهارات التفكير المستقبلي في التطبيق البعدي، وذلك لصالح متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية. وأن النموذج له تأثير متوسط في تنمية كل من: (مهارة تحديد الرؤية، ومهارة التصور)، وله تأثير قوي في تنمية كل من: (مهارة التنبؤ، ومهارة التوقع، ومهارة حل المشكلات المستقبلية) لدى طلاب المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: التعلم السريع، الرؤية، التصور، التنبؤ، التوقع، المشكلات المستقبلية.

The effectiveness of an instructional model based on Accelerated learning in developing future thinking skills in the mathematics course among sixth grade students

Abdullah D. Alshadid[1]

(Submitted 07-04-2023 and Accepted on 24-05-2023)

Abstract: The study aimed to know the effectiveness of an instructional model based on Accelerated learning in develop future thinking skills in the mathematics course among sixth grade students. To achieve this goal, tool were used to collect the study data were prepared by the researcher, Future Thinking Skills and the sample consisted of (42) students, which were divided into two groups, the control and experimental group, and the number of members of each group reached (21) students, and the study reached a set of results There was a statistically significant difference between the average scores of the experimental and control groups in all future thinking skills of the mathematics units of the elementary sixth grade students in the posttest in favor of the experimental group students in all cases. The independent variable (the proposed accelerated learning-based instructional model) has an intermediate effect on the development of (vision determination skill & speculation skill) and has a strong influence on the development of (prediction skill, expectation skill, and future problems solving skills) of the experimental group students.

Keywords: Accelerated Learning, Vision, Speculation, Predicting, Expectation, Solving future problems.

---

(1) طالب دكتوراه – كلية التربية – جامعة الملك سعود

(1) PhD student - College of Education - King Saud University

E-mail: abd-pt@hotmail.com

مقدمة

أصبحت مهارات التفكير المستقبلي ضرورة حتمية في الوقت الحاضر لمواجهة سرعة التقدم العلمي والتكنولوجي، والاستعداد لهما؛ وذلك انطلاقًا من الاعتقاد بأن المستقبل أصبح مجالًا يتسع لكل الاحتمالات (السعدي، 2008)، مما يستلزم إعادة تشكيل وبناء النظم التعليمية بناءً مستقبليًا يتناسب مع متطلبات هذا التقدم، من أجل استشراف آفاق المستقبل الذي يُعدُّ من الأولويات في مختلف المجالات الدراسية (عبد الوراث، 2016).

فقد أوصت بعض الدراسات بضرورة تنمية مهارات التفكير المستقبلي من خلال تضمينه في المقررات الدراسية، كدراسة قام بها كل من أتانس وأونيل (Atance & O'Neill,2005)، والتي توصلت إلى ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلاب في المراحل الأولى من العمر؛ لكي يتمكنوا من اتباع الطرائق المختلفة لوضع بدائل للموضوعات التي يتعرضون لدراستها في مراحل عمرية مقبلة.

وتُعد الرياضيات من المقررات الدراسية المهمة فيما يجري حاليًا، وفيما هو متوقع مستقبلًا من مستحدثات علمية وتكنولوجية، وذلك نظرًا لطبيعة بنائها ومحتواها وطريقة معالجتها للموضوعات، مما يجعلها ميدانًا خصبًا للتدريب على مهارات التفكير المستقبلي التي تُعدّ من أهم أهداف تدريس الرياضيات، وجوهر تعليمها وتعلمها (حسن، 2016).

كما تشير معايير المجلس القومي لتعليم الرياضيات إلى أن تعليم الرياضيات من الضروري أن يهدف إلى تنمية مهارات رئيسة، مثل: التوصل إلى ارتباط باستعمال المعلومات المتوافرة من خلال توقع الحل، والبحث عن حلول لمشكلات مألوفة وغير مألوفة (NCTM,2000)؛ مما دفع الباحثين في مجال علوم النفس والتربية إلى إيجاد نماذج تدريسية حديثة تتواءم مع هذا التقدم، وتتناسب مع الصورة المستقبلية، وتزيد من سرعة التحصيل العلمي، وتكون قادرة على حل المشكلات، وتنمية مهارات التفكير المستقبلي وعملياته المختلفة، حتى يتمكن الطالب من مواجهة تحديات الحاضر، واحتمالات المستقبل، ليكون ذا شخصية مستقلة لديها القدر الكافي من الوعي الذاتي والاجتماعي والثقافي بما يتلاءم مع خصائص وحاجات ومتطلبات العصر. ولتحقيق ذلك ينبغي الاهتمام باستخدام نماذج تدريس رياضية حديثة ومتنوعة تضمن النمو الشامل للطالب.

والراصد للمجال التربوي يجد أن هناك ضعفًا وندرة في النماذج التدريسية التي تزود الطلاب بأدوات وإستراتيجيات تمكنهم من حل المشكلات المتعلقة بحياتهم الحاضرة والمستقبلية، وإكسابهم مهارات في حل المشكلات والتفكير، التي تساعدهم على مواجهة مشكلات الحياة أيًّا كان نوع هذه المشكلات وزمانها (الشافعي، 2014). وفي ظل التوجهات الحديثة في عملية تعليم الرياضيات وتعلمها، يمثل التعلم السريع أحد تلك التوجهات؛ فهو فلسفة تعليمية تربوية مستقاة من نظريات التعلم، وأبحاث الدماغ الحديثة، ودراسات متخصصة في علم النفس، تساعد على تطوير مهارات الطلاب، واكتساب المعرفة الذاتية، والحصول عليها بطريقة سريعة وفعالة (هلال ،2007).

وقد أسهمت طريقة لوزانوف، ونظرية جاردنر، في إبراز نماذج للتعلم السريع، واعتمدت هذه الدراسة على نموذج مقترح من إعداد الباحث، ويتكون النموذج من أربع مراحل أساسية، تحت كل مرحلة مجموعة من الإجراءات، وتشتمل تلك المراحل على حالة التعلم السريع، وتعني: تهيئة الحالة النفسية للطالب لاستقبال المعلومات بصورة فعالة، وتستغرق كل مرحلة (10) دقائق من زمن الحصة الدراسية، والتي تبلغ (45) دقيقة، أما الدقائق الخمس الباقية فتستثمر في حالة التعلم السريع. وتتمثل المراحل الأربع في الآتي:

المرحلة الأولى: مرحلة التركيز (Highlighting):

وهي التركيز على المعلومات والمهارات المهمة بداخل الدرس، وتسير الإجراءات في هذه المرحلة بطريقة

خطية، حيث يبدأ الطالب بنفسه بمهارة تحديد الأهداف من الدرس، ومن ثم قراءة الدرس قراءة سريعة، وفي هذه المرحلة قد يحاول بعض الطلاب الإجابة عن بعض الأنشطة التعليمية من خلال التفاعل بين معرفتهم السابقة وبين المعلومات التي هم بصدد تعلمها. ويمارس المعلم دور الميسر دون التدخل، ويستخدم فيها التقويم التشخيصي؛ وذلك لتحديد مدى حاجة الطلاب إلى المعرفة، واستعدادهم للدرس.

المرحلة الثانية: مرحلة التدريس (Teaching):

في هذه المرحلة يعرض المعلم المعلومات والمهارات الخاصة بالدرس مع إتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة في عرض الدرس معًا بصورة متبادلة، كما يزودهم بالأهداف التعليمية المراد تحقيقها من الدرس، وذلك لإعادة توجيه انتباههم إلى الأهداف المراد تحقيقها في مرحلة التركيز، وتشمل مرحلة التدريس الإجراءات الآتية:

1) الشمولية: ويقصد بها: أن يكون التدريس شاملاً عقل الطالب، وجسده، وعاطفته في أثناء الدرس.
2) الأساليب والوسائل التعليمية: ويُقصد بالأساليب: الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس في أثناء قيامه بعملية التعليم، خاصة التي تتميز في استثارة آراء وأفكار الطلاب؛ لإشراكهم في العملية التعليمية بصورة فعالة.
3) طرائق التدريس:

كلما تنوعت طرائق التدريس كلما استطاع المعلم أن يشد انتباه الطلاب أكثر، والوصول إلى طرائقهم المفضلة في التعليم.

4) الإيحاءات الإيجابية: وهي تحفيز الطلاب على المشاركة الفعالة نحو الدرس، خاصة الصورة اللفظية التي تحتوي على عبارات إيجابية تقوي العلاقة بين المعلم والطالب نحو عملية التعلم.

المرحلة الثالثة: مرحلة التدريب (Training):

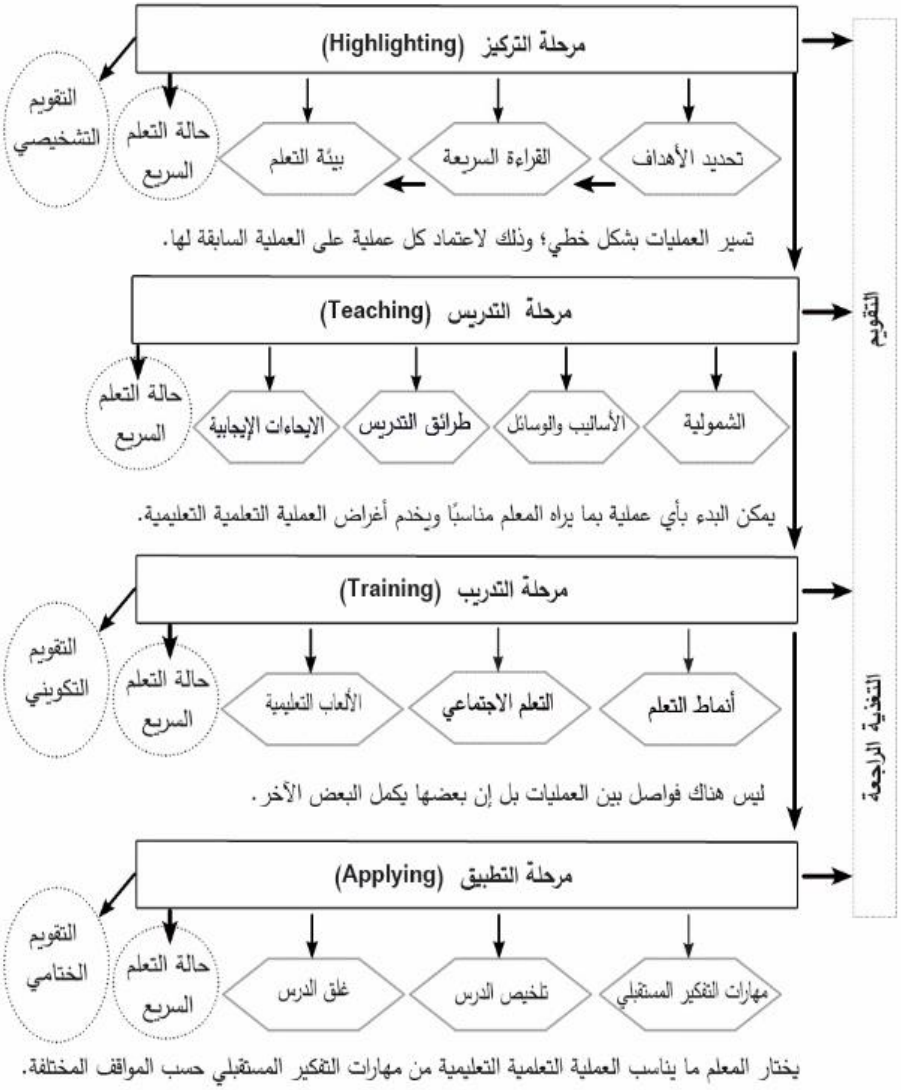
وهي مدى فهم الطالب واستيعابه للمادة التعليمية، وهذه المرحلة تساعد الطلاب على تثبيت المعلومات والمهارات عندما توضع موضع الممارسة، وتشمل هذه المرحلة الإجراءات الآتية:

1) أنماط التعلم: يمارس الطالب التدريبات حسب نمطه المفضل، لذا يعمل المعلم على مخاطبة أنماط التعلم الأربعة كافة، للوصول إلى تدريس فعّال.
2) التعلم الاجتماعي: من خلال التفاعلات الاجتماعية بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب أنفسهم في بيئة تعاونية متبادلة ذات صلة بالمواقف الحياتية.
3) الألعاب التعليمية: ينبغي أن تكون مرتبطة بمحتوى الدرس بصورة مباشرة، وتعزز الموقف التعليمي، وتثير دافعية الطالب نحو التعلم، وتقديم التغذية الراجعة للدرس.

ويستخدم المعلم التقويم التكويني في هذه المرحلة من خلال متابعة الطلاب في استمرارية بناء المفاهيم، وتقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب، ومعالجة الأخطاء لدى بعض الطلاب إن وُجدت.

المرحلة الرابعة: مرحلة التطبيق(Applying):

وهي تطبيق الطالب ما سبق تعلمه من معلومات ومهارات في مجتمع المدرسة، وخارجها، وتشمل هذه المرحلة الإجراءات الآتية: مهارات التفكير المستقبلي، وتلخيص الدرس، ويتمثل في الخريطة الذهنية، أو خرائط المفاهيم، أو المطويات، وتختتم هذه المرحلة بإيحاء إيجابي يترك أثرًا إيجابيًا للطالب تجاه الدرس، وهو ما يُسمى بإجراء غلق الدرس، حيث يختتم به المعلم الدرس، كما يستخدم التقويم الختامي في هذه المرحلة، والذي يكون محددًا بوقت قد يكون في نهاية الوحدة الدراسية. ويوضح الشكل الآتي النموذج.



شكل 1: أنموذج (HTTA) في التعلم السريع

ويشير النموذج إلى أن هناك علاقة تلازم وتكامل بين مراحل النموذج والتقويم. حيث يتضمن النموذج بدائل تقويم متنوعة تعمل بصورة متوازنة، ومتكاملة، ويشتمل نظام التقويم على الآتي:

- التقويم التشخيصي (القبلي): هناك نوعان من التقويم التشخيصي، وهما:

- التقويم الأولي: ويُستخدم في بداية العام الدراسي باستعمال مقياس مهارات التفكير المستقبلي، والمتمثل في جزئين هما: الاختبار، والاستبانة، وذلك من أجل تحديد امتلاك طلاب الصف السادس لمهارات التفكير المستقبلي، قبل دراسة الوحدات التعليمية المختارة، وأيضًا من أجل مقارنة التطبيق القبلي مع التطبيق البعدي لتحديد فاعلية النموذج.

- التقويم على مستوى الدرس: ويُستخدم في مرحلة التركيز لمعرفة المعلم مدى استعداد طلاب الصف السادس لمحتوى الدرس، والكشف عن التصورات البديلة، أو الأخطاء المفاهيمية لدى الطالب عن مهارات التفكير المستقبلي.

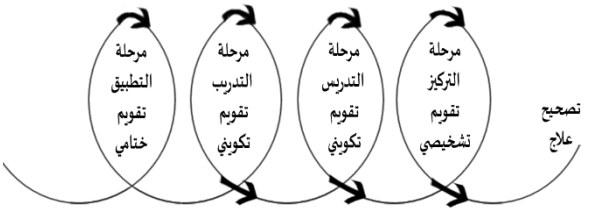
-التقويم التكويني: ويُستخدم في مرحلة التدريب بشكل أساسي، ومرحلة التدريس؛ للتأكد من فهم واستيعاب الطالب أثناء الدرس لمهارات التفكير المستقبلي، كما يعمل على استمرارية بناء المهارات، وتعديل التصورات الخاطئة بصورة مُقْنِعة، ومعالجة الأخطاء لدى بعض

طلاب المجموعة التجريبية إن وُجدت، وأيضًا متابعة الحلول التي يقدمها الطلاب من الأنشطة الرياضية التي يقومون بتنفيذها.

-التقويم الختامي: ويُستخدم في مرحلة التطبيق بشكل أساسي؛ لمعرفة مدى تقدم كل طالب وإنجازه للأنشطة.

ومن ناحية أخرى يتمثل في مقياس مهارات التفكير المستقبلي في التطبيق البعدي.

وتُستخدم التغذية الراجعة في هذا النموذج عبر مراحله الأربع بطريقة حلزونية؛ لتكوين الفهم العميق والوعي في كيفية تنفيذ مهارات التفكير المستقبلي بصورة ذات معنى للطالب، كما تعمل على مساعدة طلاب المجموعة التجريبية على سد الفجوة التي تفصل بين ما يعلمونه بالفعل عن مهارات التفكير المستقبلي كجانب نظري، وما يمارسونه ويكونون قادرين على فهمه وأدائه في المستقبل، وشكل 2 يوضح سير العملية.



شكل 2: التغذية الراجعة في مراحل نموذج التعلم السريع

وفي كل مرحلة من تنفيذ النموذج يتم فيها التقويم؛ للتأكد من فهم طالب (المجموعة التجريبية) لكيفية تنفيذ مهارات التفكير المستقبلي، حيث لا يُسمح للطالب الانتقال من مرحلة إلى أخرى إلا بعد أن يصل إلى مستوى التمكن المطلوب، وإذا لم يتمكن طلاب المرحلة التجريبية من الوصول إلى المستوى المطلوب، فلا بد من إعادة عملية التدريس بطريقتين، هما:

- تصحيح التدريس: وذلك بتصحيح دور المعلم عبر تغيير وتنويع طرائق وإستراتيجيات التدريس، والحل بأكثر من طريقة تناسب مستوى قدرات طلاب المجموعة التجريبية العقلية.
- العلاج: وذلك من خلال تحديد جوانب القوة والضعف عند طلاب المجموعة التجريبية، والتي بها يتحقق تعزيز جوانب القوة، والعمل على علاج نقاط الضعف بالطرق المناسبة.

وفي السياق نفسه أُجريت دراسة قام بها ويلكنز وآخرون (Wilkins et .al,2010) هدفت إلى الكشف عن أثر أسلوب التعلم السريع على تعلم الطلاب، وتحصيلهم في مادتي الرياضيات واللغة الإنجليزية، وإحساسهم بالرضا تجاهه، عن طريق أداة استبانة لمعرفة آرائهم حول برامج التعلم السريع، وطرائق التعلم المعتادة، بالإضافة إلى اختبار تحصيلي، وأظهرت النتائج أن درجات الطلاب الذين التحقوا ببرنامج التعلم السريع في مادتي الرياضيات واللغة الإنجليزية كانت أعلى من درجات الطلاب الذين لم يلتحقوا بهذا البرنامج. وقد أجرى عبد الله (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام نموذج تدريسي مقترح قائم على التعلم السريع في تدريس الرياضيات لتنمية التفكير الجانبي، والتنظيم الذاتي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، عبر اختبار التفكير الجانبي، ومقياس التنظيم الذاتي، وتكونت عينة الدراسة من (78) طالبًا وطالبة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، وبلغ عدد كل مجموعة (39) طالبًا وطالبة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية النموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم السريع في تنمية التفكير الجانبي والتنظيم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية.

ومن جانب آخر أصبح التفكير المستقبلي هدفًا ومطلبًا تربويًا يسعى المربون إلى تنميته حتى يستطع الطلاب مواصلة طريقهم في الحياة بنجاح (عارف، 2012). ويؤكد فولك (Volk, 2008) أن الطلاب يُظهرون اهتمامًا نحو القضايا المستقبلية، وأن لديهم حساسية زائدة نحوها، وهذه القدرة ينبغي تطويرها إلى أقصى طاقتها باستخدام البرامج اللازمة. وعلى أثره قامت بعض المدارس في نيوزيلندا بتطوير برنامج لتنمية التفكير المستقبلي لعدد من الطلاب في عمر (9 سنوات)، ومنها مدارس هاملتون المتقدمة، وتهدف إلى تزويدهم بالمهارات الأساسية التي يحتاجونها لكي

يفكروا بذكاء، ويستفيدوا من كامل إمكاناتهم (Anne, 2011).

ويشير عمر (2014) إلى أنه يمكن تنمية التفكير المستقبلي لدى الطلاب عن طريق:

- توفير بيئة تعلم مناسبة.
- تحقيق التفاعل الصفي، ومهارات التواصل الفعال.
- استخدام تقنيات، وإستراتيجيات، وطرائق تدريس متنوعة.

وتعددت التصنيفات التي قدمتها الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية لمهارات التفكير المستقبلي. ومن أهم التصنيفات ما يأتي:

- دراسة إبراهيم (2009)، والتي صنفت مهارات التفكير المستقبلي إلى أربع مهارات رئيسة، مهارة التوقع، ومهارة التنبؤ، ومهارة التصور، ومهارة الاستقراء، ويندرج تحت كل منها عدد من المهارات الفرعية.
- دراسة متولي (2011)، والتي صنفت مهارات التفكير المستقبلي إلى ثلاثة عشر مهارة فرعية، وذلك على النحو الآتي: الاستنتاج، والأصالة، وإصدار الأحكام، وإبداء الرأي، والتخطيط، والتخيل، والتصور، والتنبؤ، والتوسع، والتوقع، والطلاقة، والمرونة، والاقتراح.
- دراسة عمر (2014)، والتي صنفت مهارات التفكير المستقبلي إلى ثلاث مهارات رئيسة، وهي: مهارة الرؤية، ومهارة التصور، ومهارة توقع الأزمات وإداراتها.
- دراسة زنقور (2015)، والتي صنفت مهارات التفكير المستقبلي إلى سبع مهارات، وهي: الاستنتاج، والأصالة، وإصدار الحكم، والتوسع، والتوقع، والطلاقة، والمرونة.
- دراسة حسن (2016)، والتي صنفت مهارات التفكير المستقبلي إلى ست مهارات رئيسة، وهي: مهارة التخطيط الإستراتيجي، ومهارة التوقع، ومهارة التصور، ومهارة التنبؤ، ومهارة الابتكار، ومهارة حل المشكلات المستقبلية، ويندرج تحت كل منها عدد من المهارات الفرعية.

ومن التصنيفات التي قدمتها بعض الأدبيات والدراسات الأجنبية ما يأتي:

- دراسة باسيج (Passig, 2003)، والتي صنفت مهارات التفكير المستقبلي إلى المهارات الآتية: تطبيق الطالب لما لديه من معلومات بطريقة ناجحة، فهم المعاني والتطبيقات المختلفة للأفكار والمعارف، إنتاج أفكار جديدة من فكرة قديمة، تحليل التصورات إلى أفكار جزئية، إعادة تشكيل الأفكار الجزئية لتكوين تصور عام، توليد ارتباطات مختلفة بين الأفكار، وضع معايير لتقييم الأفكار والحكم عليها.
- دراسة جونز وآخرون (Jones et .al, 2012)، والتي صنفت مهارات التفكير المستقبلي إلى خمس مهارات أساسية، وهي: فهم الوضع الراهن، وتحديد الاتجاهات الرئيسة، وتحليل الدوافع ذات الصلة، ووضع سيناريوهات مستقبلية محتملة، واختيار المستقبل المفضل.

وقد تم الإفادة من كل التصنيفات السابقة في جعل مهارات التفكير المستقبلي قائمة على التعلم السريع، وتتناسب مع خصائص طلاب المرحلة الابتدائية، وطبيعة مقرر الرياضيات كمادة دراسية. وتأسيسًا على ما سبق يكاد يتفق الباحثون على أن أهم مهارات التفكير المستقبلي تشتمل على: مهارة الرؤية، ومهارة التصور، ومهارة التنبؤ، ومهارة التوقع، وحل المشكلات المستقبلية، وفيما يأتي توضيح لذلك.

- **مهارة الرؤية** (Vision Skill):

وتُعرف بأنها صورة ذهنية لما يجب أن يكون عليه الطالب بعد مدة محددة من المستقبل من أجل تحقيق أهداف مستقبلية (الزنفلى، 2012)، وبالتالي فهي صورة ذهنيّة للغايات المنشودة التي لا يُمكن تحقيقها في الوقت الحاضر، وضمن الظّروف المتاحة، بينما

يُمكن استِثمار الفُرص المستقبليّة، وتطوير العمل، والوصول إليها بعد مدة من الزمن. وتبرز أهمية مهارة تحديد الرؤية في تزويد الطلاب بفهم واضح لما ينبغي أن يكون عليه النجاح والتفوق.

- **مهارة التصور** (Speculation Skill):

ويُقصد بها العملية التي يتم تكوين صور متكاملة للأحداث في فترة مستقبلية، وذلك عبر إثارة التساؤلات حول ما تم تجميعه من معلومات، واستخدام الخيال، والتأمل، والعصف الذهني، وإنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار؛ بهدف وضع تصور مبدئي لما ستكون عليه الظاهرة في المستقبل (الشافعي، 2014). وتبرز أهمية تدريس التصور المستقبلي في إكساب الطالب القدرة على إثارة التفكير والخيال، واختيار أفضل التصورات المدعَّمة بالأدلة القوية (عبد المنعم، 2016).

- **مهارة التنبؤ (Predicting Skill):**

مهارة عقلية يقوم فيها الطالب بتحليل المعلومات ذات العلاقة بالظاهرة العلمية، والموجودة مسبقًا في بنيته المعرفية، ومن ثم يستقرئ المستقبل وفق هذا التحليل (متولي، 2011). وتبرز أهمية تدريس مهارة التنبؤ المستقبلي في إكساب الطالب القدرة على التنبؤ بالعديد من الأحداث المستقبلية عبر استخدام الخبرات والمعلومات السابقة، أو توظيفها من أجل الوصول إلى خيارات ذكية (عبد المنعم، 2016).

- **مهارة التوقع** (Expectation Skill):

وتعني التوصل إلى معرفة ما سيحدث في المستقبل بالاستعانة بما لدى الطالب من معلومات سابقة، من خلال شواهد وأدلة في الحاضر (الشافعي، 2014).

وتبرز أهمية تدريس مهارة التوقع المستقبلي في تدريب الطالب على استخدام الخبرات والمعرفة الرياضية من أجل الوصول إلى توقعات ذكية، وإكسابه مهارة التخطيط (عبد المنعم، 2016).

- **مهارة حل المشكلات المستقبلية** (Solving future problems Skill):

وتُعرف إجرائيًا بأنها: قدرة طالب الصف السادس الابتدائي على تحديد المشكلات الرياضية التي قد تحدث مستقبلًا، ومعرفة أسبابها، واختيار خطة الحل المناسبة لمواجهتها، والتكيف مع معطياتها الجديدة، والتأقلم مع المشكلات المستقبلية التي تعترض حياته. وتبرز أهمية تدريس مهارة حل المشكلات المستقبلية في ابتكار حلول غير مألوفة، وتوليد العديد من الأفكار لبعض الأنشطة، إضافة إلى اتخاذ القرارات الدقيقة بناء على القياس من مشكلات ومواقف مشابهة (زنقور، 2015).

وهناك العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير المستقبلي، ومنها دراسة بيك وآخرون (Beck et .al, 2006)، حيث أكدت على أهمية توجيه الطلاب صغار السن إلى التفكير المستقبلي على الرغم من أنهم لا يمتلكون المعلومات والخبرة، أو التفكير فيما وراء المعرفة، إلا أنه من خلال طرح البدائل والخيارات قد يسهم بشكل إيجابي في تكوين نظرة مستقبلية للتفكير في الأحداث الواقعية. وأجرى متولي (2011) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية حقيبة تعليمية إلكترونية قائمة على المدخل الوقائي في التدريس لتنمية مهارات التفكير المستقبلي، والتحصيل، وبقاء أثر التعلم في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال أداتي اختبار مهارات التفكير المستقبلي، واختبار التحصيل الدراسي، أعدا لهذا الغرض، وتكونت عينة الدراسة من (180) طالبًا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، وبلغ عدد الطلاب لكل مجموعة (90) طالبًا، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي أداء الطلاب في اختبار مهارات التفكير المستقبلي واختبار التحصيل الدراسي في المجموعتين: التجريبية، والضابطة، لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما بينت الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين التفكير المستقبلي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات. وهدفت دراسة عمر (2014) إلى فاعلية منهج التاريخ المطور للصف السادس لتنمية مهارات التفكير المستقبلي، وبعض

قيم المواطنة لدى الطلاب، من خلال مقياس مهارات التفكير المستقبلي، واختبار قيم المواطنة، أُعدت لهذا الغرض، وشملت عينة الدراسة (60) طالبًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، وبلغ عدد كل منهما (30) طالبًا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس مهارات التفكير المستقبلي، واختبار قيم المواطنة لصالح المجموعة التجريبية. وقام حسن (2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الخدمي في مهارات التفكير المستقبلي، وخفض القلق التدريسي لدى عينة من طلاب معلمي الرياضيات بجامعة بورسعيد، عن طريق اختبار مهارات التفكير المستقبلي، ومقياس القلق التدريسي، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير المستقبلي، وخفض القلق التدريسي.

وباستقراء الدراسات السابقة يتضح أن بعض هذه الدراسات جاءت تجريبيًا لاختبار فاعلية بعض البرامج لتنمية مهارات التفكير المستقبلي، كدراسة متولي (2011)، ودراسة حسن (2016)، وبعضها أكدت أهمية تنمية مهارات التفكير المستقبلي في مراحل مبكرة من التعليم، كدراسة (Atance & O'Neill,2005)، ودراسة (Beck et .al, 2006)، وبعضها جاء لتنمية مهارات التفكير المستقبلي في مقرر آخر، كدراسة عمر (2014) في مقرر التاريخ. وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري، وفي بناء أدواتها. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها تتناول فاعلية نموذج تدريسي قائم على التعلم السريع في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في الرياضيات لدى طلاب الصف السادس بالمرحلة الابتدائية، حيث لم تتناول الدراسات السابقة هذا النموذج.

مشكلة الدراسة

تمثل مهارات التفكير المستقبلي أحد أنماط التفكير التي يتطلبها العصر؛ بهدف تنميتها لدى الطلاب في مختلف المراحل؛ لإكسابهم القدرة على مواجهة التغيرات المستقبلية، والوفاء بمتطلبات المستقبل من مهارات وقدرات (Lloyd &Wallace,2004). وهي بهذا تحتاج إلى نماذج تدريسية حديثة، تساعد المعلم في إخراج جيل جديد يتسم بقدرته على التفكير، والتحليل، والتأمل، والحدس الرياضي، والقدرة على تطوير إستراتيجيات لحل المشكلات المستقبلية التي ترتبط بجوانب تعلم الرياضيات.

والناظر إلى الواقع الفعلي لنماذج تدريس الرياضيات؛ يتضح له أنه دون المأمول، ويظهر ذلك من خلال نتائج بعض الدراسات، مثل: دراسة العمري (2012)، حيث توصلت إلى تدني مستوى ممارسة إدراك معلمي الرياضيات لإستراتيجيات حل المشكلات الرياضية، وهذا ما بينته دراسة الحربي والمعثم (2013)، أن أبرز مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين تمثلت في ضعف قدرة المعلم على استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة التي يعتمد عليها تدريس مناهج الرياضيات المطورة، خاصة في حل المشكلات الرياضية، الأمر الذي أدى إلى ضعف الطلاب في تحصيل الرياضيات، ومهارات التفكير لديهم، وقدراتهم العقلية، إضافة إلى تجربة استطلاعية قام بها الباحث، اتسمت بالتدرج المرحلي الزمني، حيث استغرقت عددًا من الأسابيع في كل فصل دراسي وفق نظام الفصلين الدراسيين، وبذلك فهي في إطار العام الدراسي الكامل، ولا يعني ذلك أنها استغرقت عاماً دراسياً بكامل فتراته، والغرض منها ما يلي:

- معرفة قابلية طلاب الصف السادس لفكرة مهارات التفكير المستقبلي، التي قد تعزز من تفاعلهم وحوارهم نحو فهم مشترك للرياضيات، إذ تقدم الرياضيات الأدوات اللازمة لممارسة

مهارات التفكير المستقبلي بكفاءة، كما أن مهارات التفكير المستقبلي تسهم في تعزيز تعلم الرياضيات، إذ تؤدي إلى تمكين الطالب من حل المشكلات الرياضية المستقبلية في مواقف مختلفة، كما أشارت دراسة متولي (2011) إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين مهارات التفكير المستقبلي، والتحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

- أظهرت التجربة الاستطلاعية في بداياتها من خلال المقابلات والملاحظات والأنشطة تدني مستوى مهارات التفكير المستقبلي لدى معظم طلاب الصف السادس، والاعتماد على أدنى مستويات المعرفة الرياضية، دون الاستفادة من الإمكانات العقلية المتوافرة لديهم في توظيف مهارات التفكير المستقبلي في جوانب تعلم الرياضيات وتعليمها في مقرر الصف السادس الابتدائي.
- معرفة مقدار الوقت الكافي لاكتساب مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب المجموعة التجريبية، وتحديد المهارات التي قد تحتاج إلى وقت أكثر.
- الوصول إلى فهم أعمق لكيفية ممارسة مهارات التفكير المستقبلي عبر نموذج التعلم السريع، وذلك للمضي قدمًا في تطبيق تجربة الدراسة الأساسية بقدر جيد.
- المساعدة في تطوير أو تضمين أنشطة الوحدات التعليمية المختارة من مقرر الرياضيات للصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي.
- ليس الغرض من التجربة الاستطلاعية قياس فاعلية النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع، بل إلى تحسين وتطوير التجربة الأساسية، وتفادي الأخطاء والصعوبات التي قد تواجهها، فهي تُعد بمثابة اللبنة الأولى التي تركز عليها.
- التحقق من صلاحية صدق وثبات المقياس بعد التجربة الاستطلاعية.

لقد أسهمت تلك النتائج في التجربة الاستطلاعية، بالإضافة إلى توصيات الدراسات السابقة، بضرورة استعمال نماذج تدريس حديثة لتدريس الرياضيات، في تكوين الحاجة الميدانية لإجراء دراسة في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الرياضيات، وذلك باستعمال نماذج تدريسية قائمة على التعلم السريع، ويمكن التعبير عن مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي: ما فاعلية نموذج تدريسي قائم على التعلم السريع في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية نموذج تدريسي قائم على التعلم السريع في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.

فروض الدراسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة لمقياس مهارات التفكير المستقبلي للوحدات التعليمية المختارة من مقرر الرياضيات للصف السادس الابتدائي، وذلك في التطبيق البعدي.

أهمية الدراسة

تتحدّد أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

إثراء الأدب التربوي بدعم محتوى مقرر الرياضيات بأنشطة تسهم في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلاب، وتقدم محتوى معرفيًا لنموذج التعلم السريع في تدريس الرياضيات في ضوء مهارات التفكير المستقبلي.

الأهمية التطبيقية:

قد تفيد الدراسة الحالية من الناحية التطبيقية:

الطلاب: حيث تقدم لهم نموذجًا تدريسيًا قائمًا على التعلم السريع، والذي من خلاله يساعدهم في كيفية ممارسة مهارات التفكير المستقبلي لحل المشكلات الرياضية التي يمكن أن تواجههم مستقبلًا.

المعلمون: من حيث كيفية توظيف مهارات التفكير المستقبلي في تدريس الرياضيات من خلال نموذج تدريسي قائم على التعلم السريع.

مخططي برامج ومناهج الرياضيات: وذلك بتزويد القائمين على تطوير محتوى كتب الرياضيات في المملكة العربية السعودية بأهم مهارات التفكير المستقبلي اللازم توافرها.

الباحثون: حيث يقود النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع إلى إمكانية إجراء دراسات أخرى في تنمية مهارات التفكير المستقبلي، بمختلف مراحل التعليم، وكذلك توفير مقياس مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الرياضيات بحيث يمكن استخدامه.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: دروس الوحدات التعليمية من مقرر الرياضيات للصف السادس الابتدائي طبعة (1438 هـ)، بشقيه الفصل الأول، والثاني، وهي الدروس الآتية: الجبر؛ الأنماط العددية والدوال، والإحصاء والتمثيلات البيانية، والعمليات على الكسور العشرية للفصل الدراسي الأول، ووحدة العمليات على الكسور الاعتيادية، والهندسة؛ الزوايا والمضلعات، والقياس؛ المحيط والمساحة والحجم للفصل الدراسي الثاني.
- الحدود المكانية والبشرية: تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من طلاب الصف السادس، في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلة الابتدائية (بنين) التابعة لمكتب تعليم الروابي بمدينة الرياض.
- الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة خلال العام: 1438هـ، الموافق: 2017، واستغرقت عاماً دراسياً كاملاً على مدار فصليين دراسيين متتاليين.

مصطلحات الدراسة:

فاعلية (Effectiveness): هي مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرًا مستقلًا في أحد المتغيرات التابعة (شحاتة، والنجار،2011، ص 230).

ويُقصد بها في الدراسة الحالية أنها: معدل الزيادة في درجات طلاب الصف السادس الابتدائي في مقياس مهارات التفكير المستقبلي، والمرتبطة بتطبيق النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع.

النموذج التدريسي (Instructional Model): ويُعرَّف النموذج التدريسي في الدراسة الحالية بأنه: مجموعة من الإجراءات والإستراتيجيات التي تعتمد على التعلم السريع ومبادئه في تدريس الرياضيات على نحو مسبق، والتي تنتظم لتكوّن إطارًا فكريًا، يوجه سلوك المعلم ويضبطه في المواقف التدريسية المختلفة، استنادًا إلى خلفية نظرية في عملية تعليم وتعلم الرياضيات.

التعلم السريع (Accelerated Learning): اختلف التربويون في تحديد مفهوم التعلم السريع؛ فقد عرّفه بويد (Boyd,2007) بأنه: "نموذج متعدد الأبعاد يعتمد على التجربة العملية والمشاركة الفعالة من قبل الطلاب".

وعرفه هلال (2007، ص 11) بأنه: "الأداء الإنساني السريع، والفعال، والمؤثر في اكتساب وتداول أنواع المعرفة المختلفة، والذي يتناسب مع زمن وسرعة تدفقها حوله".

ويُعرف إجرائيًا بأنه: "أداء طالب الصف السادس الابتدائي السريع والفعّال في اكتساب مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الرياضيات، والذي يتناسب مع زمن وسرعة تدفق المهارات حوله من خلال نموذج تدريسي قائم على التعلم السريع".

مهارات التفكير المستقبلي (Future Thinking Skills):

عرف السعدي (2008، ص 58) التفكير المستقبلي بأنه: "عملية عقلية تهدف إلى إدراك المشكلات والتحويلات المستقبلية، والبحث عن حلول غير مألوفة، وفحص وتقييم واقتراح الأفكار المستقبلية

المحتملة بغية رسم الصور المستقبلية المفضلة، ودراسة المتغيرات التي يمكن أن تؤدي إلى احتمال وقوع هذه الصور".

ويعرف عبد الرحيم (2015، ص 12) مهارات التفكير المستقبلي بأنها: "قدرة الطالب على التوصل لاستنتاجات منطقية تبرز عن مقدمات محددة، والربط بين الأسباب والنتائج، وتحديد العلاقات بين الأفكار، وتوقع النتائج المستقبلية المترتبة على حدث أو مشكلة راهنة".

وتُعرف مهارات التفكير المستقبلي إجرائيًا بأنها: "مجموعة من المهارات المعرفية والذهنية التي يمارسها طلاب الصف السادس الابتدائي وهي: مهارة الرؤية، ومهارة التصور، ومهارة التنبؤ، ومهارة التوقع، ومهارة حل المشكلات المستقبلية في أثناء دراستهم للوحدات التعليمية المختارة من مقرر الرياضيات للصف السادس، ويكون إكسابها للطلاب من خلال النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع الذي يعمل على تنميتها لديهم، ويُقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس مهارات التفكير المستقبلي المُعدّ لذلك.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

المنهج شبه التجريبي للكشف عن فاعلية النموذج التدريسي، حيث وُجد أنه المنهج الأكثر ملاءمة لتحقيق الهدف من الدراسة، وقد استخدم تصميم المجموعتين باختبارين: قبلي وبعدي.

مجتمع الدراسة: جميع طلاب الصف السادس الابتدائي المُنتظمين بمدارس المرحلة الابتدائية الحكومية النهارية التابعة لمكتب تعليم الروابي بمدينة الرياض.

عينة الدراسة: تم اختيار مدرسة أحمد بن حنبل الابتدائية للبنين، التابعة لمكتب تعليم الروابي بمدينة الرياض قصديًا، وقد تم اختيار أحد هذه الفصول بصورة عشوائية ليمثل المجموعة التجريبية للدراسة، وفصل آخر ليمثل المجموعة الضابطة، وقد بلغت عينة الدراسة (42) طالبًا من طلاب الصف السادس الابتدائي، وجدول 1 يوضح ذلك.

جدول (1)

توزيع الطلاب أفراد عينة الدراسة

المجموعة	الصف	الفصل	عدد الطلاب
التجريبية	السادس	3	21
الضابطة	السادس	2	21

إجراءات الدراسة:

- تحليل محتوى الوحدات التعليمية المختارة من مقرر الرياضيات للصف السادس الابتدائي، وكانت فئات التحليل قد تمثلت في أربع فئات رئيسة، كل فئة تمثل إحدى مهارات التفكير المستقبلي المستهدفة، وتندرج تحت كل مهارة رئيسة مهارات فرعية.
- بعد مراجعة أدبيات تحليل المحتوى، حُددت (الفكرة) بكونها وحدة تحليل؛ لمناسبتها لعينة الدراسة، وهي أيّ مفهوم، أو مصطلح، أو جملة، أو مسألة، أو مشكلة رياضية، أو صورة مضمنة في محتوى الوحدات التعليمية المختارة من كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي.
- إعادة صياغة دروس محتوى الوحدات التعليمية المختارة وفق نموذج التعلم السريع.
- تصميم أنشطة تعليمية وفق مهارات التفكير المستقبلي.
- تطوير بعض الأنشطة التعليمية المتضمنة في الوحدات التعليمية المختارة؛ لكي تعكس مجالات مهارات التفكير المستقبلي بصورة جيدة.
- تم عرض الوحدات التعليمية المختارة على مجموعة من المحكمين في مناهج تعليم الرياضيات، وخبراء في علم النفس والقياس التربوي، وتم الإفادة من ملاحظات المحكمين والأخذ بمقترحاتهم، وإجراء التعديلات اللازمة.

مقياس مهارات التفكير المستقبلي:

- تحديد مصادر اشتقاق القائمة عبر مراجعة البحوث الدراسية العربية والأجنبية التي تناولت التفكير المستقبلي ومهاراته.

- الرجوع إلى الأطر النظرية من المتخصصين في مجال علم النفس والقياس التربوي وتعليم الرياضيات.
- إعداد صورة أولية لقائمة المهارات: والتي تضمنت (5) مهارات رئيسة: (الرؤية، التنبؤ، التوقع، التصور، حل المشكلات المستقبلية)، والتي يندرج تحت كل منها عدد من المهارات الفرعية.
- جلسة عصف ذهني مع طلاب الصف السادس حول مهارات التفكير المستقبلي.

وتكوّن المقياس من جزئين:

- اختبار المهارات: وتكونت مفرداته من (50) سؤالًا من نوع اختيار من متعدد، و(7) أسئلة من الأسئلة ذات الإجابة القصيرة.
- الاستبانة: وكانت بصورتها الأولية من (25) فقرة، وُزعت على مهارات التفكير المستقبلي الرئيسة، وتدرجت فقرات المقياس حسب تدرج ليكرت الخماسي: (دائمًا، كثيرًا، أحيانًا، قليلًا، أبدًا)، وقد أُعطيت رقميًا الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب. وكانت بغرض توفير معلومات حول اتجاهات الطلاب في الممارسات التعليمية لحل المشكلات الرياضية في ضوء مهارات التفكير المستقبلي، وتأتي مع الاختبار المقدم للطالب ورقيًا، وتعبأ بعد أداء الاختبار مباشرة.

الصدق الظاهري للمقياس: بعد وضع المقياس في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وتعليم الرياضيات، وقد أُجريت بعض التعديلات على الاختبار والاستبانة في ضوء ملاحظاتهم وآرائهم؛ حيث تم تبسيط الكثير من الفقرات، مما ساعد على إخراج المقياس بصورة تحقق الغرض.

التجربة الاستطلاعية للمقياس: طُبق مقياس مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الرياضيات على عينة التجربة الاستطلاعية من طلاب الصف السادس (من خارج العينة)، وبلغ عددها (19) طالبًا؛ بعد نهاية التجربة الاستطلاعية من العام الدراسي 1437هـ، وتوصلت التجربة إلى:

- وضوح مفردات المقياس، وبساطة تعليماته، وخلوها من التعقيد.
- تحديد الزمن المناسب لتطبيق المقياس:

حيث طُبق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية دون التقيد بزمن معين؛ بهدف التعرف على الزمن المناسب لتطبيق المقياس، واتضح أن الزمن المناسب لتطبيق الاختبار (76) دقيقة، بينما الاستبانة (45) دقيقة؛ وذلك بحساب متوسط المدة التي استغرقها أول طالب وآخر طالب.

- **ثبات المقياس:**

تم حساب الثبات الكلي للمقياس عن طريق ألفا لكرونباخ، وقد بلغ الاختبار (0.78) بينما الاستبانة (0.97)، وهي قيمة جيدة تُعد مؤشرًا جيدًا على ثبات المقياس؛ مما يُعزز الثقة في استخدام المقياس للدراسة.

- **تحديد معامل الصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار:**

تراوحت معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار ما بين (0.16 – 0.73)، بينما تراوح معامل التمييز ما بين (0.2 – 0.8)، وهذه القيم مقبولة لأغراض البحث العلمي.

- **الصورة النهائية لمقياس مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الرياضيات:**

يبين جدول (2) التالي مواصفات المقياس في صورته النهائية للاستبانة.

جدول (2)

مواصفات المقياس في صورته النهائية للاستبانة.

المهارات الرئيسة لمجالات التفكير المستقبلي	المهارات الفرعية لكل مجال للمهارة الرئيسة الواحدة
مهارة الرؤية	أضع خطة زمنية مستقبلية في دراستي لمادة الرياضيات.
	لدي القدرة في كتابة عدد من الأفكار التي يمكن أن تساعدني في تحقيق التفوق في مادة الرياضيات.

	أستطيع تدوين عدد من الأفكار الرياضية التي يمكن الاستفادة منها مستقبلًا في دراستي.
	لدي القدرة على التعبير عن الأفكار التي تفيد مستقبلًا التميز بين الآخرين في مادة الرياضيات.
	أستطيع تقييم خطتي التي أعدها باستمرار.
مهارة التنبؤ	أحاول حل مسألة رياضية مستقبلًا من خلال التنبؤ بالحل الصحيح لها.
	أحدد أوجه التشابه بين مشكلات رياضية حالية ومشكلات سبق حلها لاكتشاف حلها.
	أستخدم البيانات والمعلومات المعطاة لي في مسألة رياضية ما للوصول إلى تنبؤات محتملة للإجابة.
	أقترح إجابات مؤقتة جيدة لحل مشكلة رياضية مستقبلية.
	أستطيع التنبؤ بصحة الإجابات المقترحة لحل المشكلات الرياضية.
مهارة التوقع	أتوّقع الإجابة المحتملة معتمدًا على ما لديّ من معلومات رياضية.
	أتوقع التوصل لحل مشكلة رياضية مستقبلية من خلال الرسوم التخطيطية والبيانية.
	تساعدني على استخدام القوانين والنظريات الرياضية كأساس للتوقع.
	أستطيع استخدام بعض المهارات الرياضية في توقع الإجابة الصحيحة لحل أي مشكلة رياضية مستقبلًا.
	أثناء دراستي للرياضيات أستطيع جمع المعلومات الرياضية المتوقع استخدامها لحل مشكلة رياضية في المستقبل.
مهارة التصور	أعيد تشكيل الأفكار الجزئية للمسألة الرياضية لتكوين تصور عام لها.
	يمكنني استخدام الخيال والتأمل لأجل حل مشكلة رياضية في المستقبل.
	يمكن توليد أكبر عدد من الأفكار لتصور حل مشكلة رياضية مستقبلًا اعتمادًا على أفكار سابقة.
	أكون صوراً ذهنية عند التعامل مع المشكلات الرياضية في المستقبل.
	أراقب الآخرين في كيفية حل المسائل الرياضية لمحاكاتها في حل مشكلات رياضية مستقبلًا.
مهارة حل المشكلات المستقبلية	أستخدم خطوات حل مسألة رياضية سبق تعلمها للاستفادة منها في حل مشكلات رياضية مستقبلية.
	أحاول التفكير في مسألة مألوفة سبق حلها عندما تواجهني مشكلة رياضية قريبة منها في المستقبل.
	أستطيع التوصل إلى استنتاجات منطقية من معطيات مطروحة في مشكلة رياضية مستقبلًا.
	أختار البدائل الأفضل (إلكترونية، ورقية، بشرية) وفقًا لما يتوافر لديّ من معلومات لاقتراحها لحل المشكلة الرياضية المتوقع حدوثها مستقبلًا.
	أقيم الأفكار والمعلومات المقترحة التي تخص المشكلة الرياضية المتوقع حدوثها في المستقبل.

ضبط التكافؤ بين المجموعتين في التطبيق القبلي: لمعرفة ما يمتلكه طلاب عينة الدراسة من مهارات في التفكير المستقبلي تم التطبيق القبلي للاختبار على المجموعتين قبل بدء التجربة. وقد جاءت النتائج كما في جدول 3.

جدول (3)

نتائج اختبار مان- وتني (Mann-Whitney Test) للفرق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير

المتغيرات الرئيسة	الأبعاد الفرعية	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
مهارات التفكير المستقبلي	مهارة الرؤية	التجريبية	21	23.31	489.50	182.5	0.95	0.34 غير دال
		الضابطة	21	19.69	413.50			
	مهارة التنبؤ	التجريبية	21	23.26	488.50	183.5	0.94	0.35 غير دال
		الضابطة	21	19.74	414.50			
	مهارة التوقع	التجريبية	21	22.55	473.50	198.5	0.56	0.58 غير دال
		الضابطة	21	20.45	429.50			
	مهارة التصور	التجريبية	21	19.55	410.50	179.5	1.04	0.30 غير دال
		الضابطة	21	23.45	492.50			
	مهارة حل المشكلات المستقبلية	التجريبية	21	23.31	489.50	182.5	0.95	0.34 غير دال
		الضابطة	21	19.69	413.50			
الدرجة الكلية		التجريبية	21	22.74	477.5	194.5	0.65	0.51 غير دال
		الضابطة	21	20.26	425.5			

يتضح من خلال جدول 3 عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية في مهارات التفكير المستقبلي في التطبيق القبلي. أي أن المجموعتين متكافئتان في جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية قبل إجراء التجربة.

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: ويتمثل في طريقة التدريس المتبعة، حيث تم ما يلي:

- استخدام النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع للمجموعة التجريبية.
- استخدام الطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة.

المتغير التابع: مهارات التفكير المستقبلي

عرض نتائج الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة: ما فاعلية نموذج تدريسي قائم على التعلم السريع في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي؟ تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test)؛ لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، ويوضح جدول 4 نتائج هذا الفرض.

جدول (4): نتائج اختبار مان وتني للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات التفكير المستقبلي:

المتغيرات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم الفاعلية (r_{rb})	مستوى الفاعلية
مهارة الرؤية	التجريبية	26.93	565.5	106.5	2.88	0.01	0.52	متوسط
	الضابطة	16.07	337.6					
مهارة التنبؤ	التجريبية	29.40	617.5	54.5	4.19	0.01	0.75	قوي
	الضابطة	13.60	285.5					
مهارة التوقع	التجريبية	29.76	625.0	47.0	4.39	0.01	0.79	قوي
	الضابطة	13.24	278.0					
مهارة التصور	التجريبية	27.86	585.0	87.0	3.37	0.01	0.61	متوسط
	الضابطة	15.14	318.0					
مهارة حل المشكلات المستقبلية	التجريبية	29.88	627.5	44.5	4.44	0.01	0.80	قوي
	الضابطة	13.12	275.5					
المقياس الكلي	التجريبية	30.02	630.5	41.5	4.51	0.01	0.81	قوي
	الضابطة	12.98	272.5					

يتضح من جدول 4 وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوى $\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع مهارات التفكير المستقبلي للوحدات التعليمية المختارة من مقرر الرياضيات، وهي: (مهارة الرؤية، مهارة التنبؤ، مهارة التوقع، مهارة التصور، مهارة حل المشكلات المستقبلية) لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في التطبيق البعدي، وذلك لصالح متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في جميع الحالات. أي أن متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في جميع مهارات التفكير المستقبلي للوحدات التعليمية المختارة من مقرر الرياضيات في التطبيق البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظائرها لدى طلاب المجموعة الضابطة. وتشير قيم معامل الارتباط الثنائي للرتب

(r_{rb}) التي تساوي (0.52)، (0.61) إلى وجود حجم فاعلية متوسط لـ (النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع) في تنمية كل من: (مهارة الرؤية، مهارة التصور) لدى طلاب المجموعة التجريبية، بالمقارنة بطلاب المجموعة الضابطة. بينما تشير قيم معامل الارتباط الثنائي للرتب (r_{rb}) التي تساوي (0.75)، (0.79)، (0.80) إلى وجود حجم فاعلية قوي لـ (النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع) في تنمية كل من: (مهارة التنبؤ، مهارة التوقع، مهارة حل المشكلات المستقبلية) لدى طلاب المجموعة التجريبية بالمقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع في تدريس الرياضيات، كان له فاعلية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الرياضيات لدى طلاب (المجموعة التجريبية)، ويمكن تفسير هذه النتائج كالآتي:

- إن الوحدات التعليمية المختارة بما تحتويه في ضوء نموذج التعلم السريع من أنشطة معدة أو متطورة كانت مثيرة لاهتمام طلاب المجموعة التجريبية، وتستثير قدراتهم على التفكير في بعض المواقف المستقبلية التي قد تواجههم، ويوضح ذلك الشكل (3) الآتي على سبيل المثال:

نشاط جماعي: عزيزي الطالب

غالبًا ما نسمع تقريرًا عن حالة الطقس، يشير إلى فرصة هطول الأمطار تصل إلى 70 %، وعليه تعتمد التوقعات الجوية على بيانات إحصائية على عدد المرات التي هطل فيها المطر في الماضي في ظل ظروف مشابهة، فإذا هطل المطر في سبع حالات من أصل عشرة، وكانت فيها الظروف الجوية مشابهة لما عليه الآن.

بالتعاون مع أفراد مجموعتك؛ توقع نسبة هطول الأمطار مستخدمًا المنظم البياني الآتي:

ما يتوقع حدوثه: نسبة هطول الأمطار	
الأدلة المتوافرة لدي:	
الأدلة الممكنة (المؤشرات العنقيدية):	
الترجيح (احتمال وقوع التوقع أم لا):	
نسبة هطول الأمطار:	

شكل 3: نشاط جماعي لمهارة التوقع

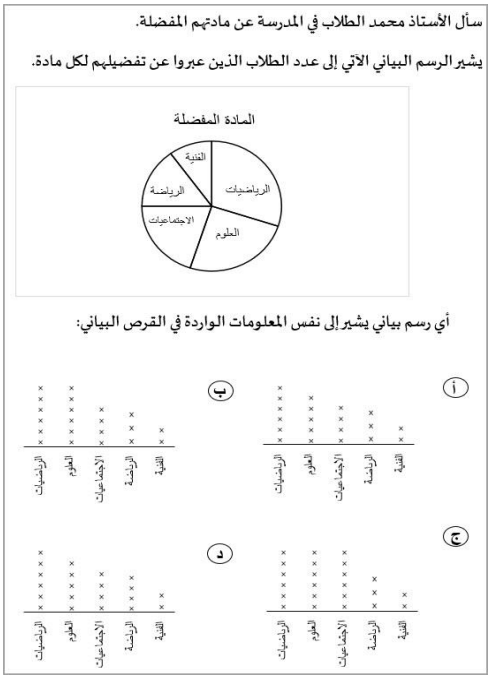
- إن النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع، يقوم على إعطاء الطالب الدور الأكبر في عملية تعليم الرياضيات وتعلمها، وتنمية مقومات الاستقلالية، ومهارات التفكير المستقبلية لديه، وتحمل مسؤولية تعلّمه بنفسه، وهو ما يحقق التوجهات الحديثة في تعليم الرياضيات وتعلمها. وتتفق هذه النتيجة مع ما تشير إليه دراسة عبد الله (2016) في فاعلية النموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم السريع في تنمية التفكير الجانبي والتنظيم الذاتي.

- تضمن النموذج توظيف مجموعة من الأنشطة والتدريبات الرياضية المتنوعة، والمشوقة، بالإضافة إلى تنوع مصادر المعرفة الرياضية، عبر إجراءات تدريسية وفقًا للمراحل الأربع، تتيح لطلاب الصف السادس الابتدائي (المجموعة التجريبية) فرصة الممارسة أكثر مما ساعد ذلك في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لديهم.

- طبيعة تقديم التغذية الراجعة في هذا النموذج؛ ساعدت طلاب (المجموعة التجريبية) على الفهم الرياضي العميق، والوعي في كيفية الوصول إلى الحل، خاصة في المسائل الرياضية المعقدة، ومن ثم أدى ذلك إلى تنمية مهارات التفكير المستقبلي لديهم.

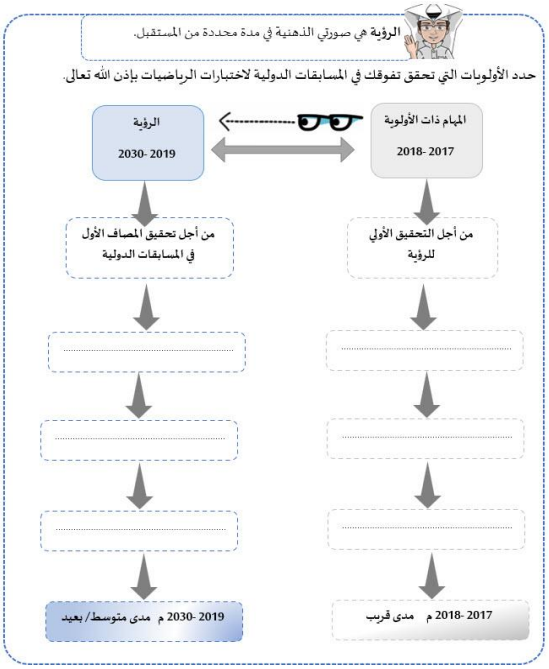
كما يتضح من بيانات نتائج الدراسة أن أكبر قيمة لمتوسط رتب أداء المجموعة التجريبية البعدي بالنسبة لمهارات التفكير المستقبلي تتمثل في مهارة حل المشكلات المستقبلية، تليها مهارة التوقع، ثم مهارة التنبؤ، في حين كانت قيمتا متوسط الرتب لمهارتي التصور، والرؤية أقل نسبيًا. وقد يُعد ذلك متوقعًا، حيث إن محتوى الوحدات التعليمية المختارة من مقرر الرياضيات للصف السادس عند حل المسائل والتدريبات يأتي ضمن منهجية ثابتة تتبعها سلسلة كتب الرياضيات (ماجروهيل McGraw-Hill) عبر الصفوف التعليمية المتعاقبة لكل مرحلة تعليمية،

خاصة في تنوع إستراتيجيات خطة حل المسائل الرياضية، واختيار الخطة المناسبة، واعتمادها على أربع خطوات رئيسة لجورج بوليا (افهم، خطط، حل، تحقق)، وساعد ذلك في تضمين نموذج التعلم السريع إجراءات تدريسية تسمح بتنوع طرائق وإستراتيجيات التدريس؛ للوصول إلى الطرائق المفضلة لدى طلاب (المجموعة التجريبية) في التدريس، مما ساهم في تنمية مهارة حل المشكلات المستقبلية، ومهارة التوقع، وتحتوي بعض الوحدات التعليمية المختارة في هذا الصف على مشكلات رياضية مجردة يصعب تمثيلها في مخططات؛ لذلك تم دعمها بأنشطة ومسائل خاصة في مهارة التوقع لفهم وممارسة المهارة بصورة أعمق لدى طلاب (المجموعة التجريبية) في مرحلتي التدريب والتطبيق من نموذج التعلم السريع. وقد تُعزى نتيجة مهارة التنبؤ بدرجة قوية لصالح المجموعة التجريبية إلى أن طبيعة مهارة التنبؤ تحتاج من طالب (المجموعة التجريبية) إلى استخدام خبراته ومعارفه، ومعلوماته السابقة، وتوظيفها في حل المسائل والمشكلات التي تواجهه، وهذه الخبرات والمعلومات السابقة تكون متراكمة من السنوات السابقة، وهذا ما يوضحه محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس للوحدات التعليمية المختارة من ارتباط مهارة التنبؤ بشكل أساسي بالأنماط العددية بصورة كبيرة في دورس الأنماط التي دُرست في صفوف مبكرة (الصفوف الأولية)، كما يُعد استخدام الإستراتيجيات العلمية (الاستقصاء، والبحث عن النمط، ورسم صورة، وإنشاء نموذج، والتبرير المنطقي...) متكررة في مقررات كتب الرياضيات في الصفوف السابقة، ونتيجة لذلك تم احتواء النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع على إجراءات وأنشطة تتطلب من طالب (المجموعة التجريبية) تحليل المعلومات ذات العلاقة بظاهرة علمية موجودة مسبقًا في بنيته المعرفية، ومن ثم يستقرئ المستقبل وفق هذا التحليل، ويمارس ذلك في مرحلتي التدريب والتطبيق من النموذج، مما يساهم في تنمية مهارة التنبؤ بدرجة قوية، كما أن مهارة التصور المستقبلي تتأثر بعوامل عدة، منها: الابتكار، والإبداع، والخيال، وهذا لا يتوافر عند جميع الطلاب (في المجموعة التجريبية)، وهو ما أكدته دراسة حسن (2016) نحو ترتيب هذه المهارات السابقة، إضافة إلى اعتماد الوحدات التعليمية المختارة من مقرر الرياضيات للصف السادس على المطويات فقط في بداية كل وحدة تعليمية، وقلة الأمثلة التطبيقية فيها، والتي تعطي تصورًا مستقبليًا عن حياة الطالب، لذلك تم احتواء النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع في مرحلتي التدريب والتطبيق على إجراءات وأنشطة تعطي مجالًا أوسع لطالب (المجموعة التجريبية) لتوليد أفكار فيها، أو تمثيلها بخرائط مفاهيمية أو ذهنية للمساعدة على فهم تفاصيلها، وهو ما أدى إلى ظهور أغلب المهارات الفرعية لمهارة التصور المستقبلي بدرجة متوسطة، ومن تلك الأنشطة على سبيل المثال ما يوضحه شكل (4) التالي:



شكل 4: نشاط فردي لمهارة التصور

بينما جاءت مهارة الرؤية في الأقل ممارسة؛ وربما يرجع ذلك إلى حاجة طالب (المجموعة التجريبية) إلى التوجيه والمتابعة، حيث إن مثل هذه المهارات تحتاج إلى مزيد من الممارسة المركزة؛ لأن الطلاب لا يمتلكون المعلومات والخبرة أو التفكير فيما وراء المعرفة بقدر كاف، وهذا ما أكدته نتائج دراسة بيك وآخرون (Beck et .al, 2006) على أهمية توجيه الطلاب صغار السن إلى التفكير المستقبلي من خلال طرح البدائل والخيارات التي قد تسهم إيجابياً بتكوين نظرة مستقبلية للتفكير في الأحداث الواقعية. وقد أشارت دراسة (Atance & O'Neill,2005) إلى ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلاب في المراحل الأولى من العمر؛ لأن مثل هذه المهارات تحتاج إلى مزيد من الممارسات المركزة، خاصة في مراحل التعليم المبكرة؛ لكي تمكنهم من اتباع الطرائق المختلفة لوضع بدائل لتعليم الرياضيات في مراحل عمرية مقبلة لتحقيق شخصية مستقلة تتصف بالمثابرة، والقدرة على التعامل مع القضايا المستقبلية، ومن تلك الأنشطة على سبيل المثال ما يوضحه شكل (5) التالي:



شكل 5: نشاط فردي لمهارة الرؤية

وتتوافق نتيجة تحسن الأداء بوجه عام في مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الرياضيات مع ما توصلت إليه بعض الدراسات، كدراسة أتانس وأونيل (Atance & O'Neill,2005)، ودراسة بيك وآخرون (Beck et .al, 2006)، ودراسة متولي (2011)، ودراسة حسن (2016).

توصيات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يأتي:

-تشجيع معلمي الرياضيات على استخدام نماذج التعلم السريع في تدريس الرياضيات في تنمية مهارات التفكير المستقبلي.

-ضرورة تضمين محتوى كتب الرياضيات المدرسية في التعليم العام أنشطة وقضايا مستقبلية تسهم في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلاب.

مقترحات الدراسة:

تُعد الدراسة الحالية بمثابة مقدمة لدراسات مستقبلية تتناول جوانب أخرى قد تكمل أو تضيف إليها، ومن البحوث والدراسات المستقبلية المقترحة:

- دراسة فعالية النموذج التدريسي القائم على التعلم السريع في مقرر الرياضيات في متغيرات (التفكير الهندسي، والتفكير التحليلي).
- تقويم محتوى كتب الرياضيات في التعليم العام في درجة تضمين مهارات التفكير المستقبلي فيها.

****

المراجع العربية

إبراهيم، عماد. (2009). *أثر التفاعل بين أساليب عرض المحتوى ونمط الذكاء في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب المرحلة الثانية من التعليم الأساسي*[أطروحة دكتوراه غير منشورة] . جامعة حلوان.

الحربي، محمد. والمعثم، خالد. (2013). مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين في المملكة العربية السعودية من وجهة

نظرهم ومشرفيهم التربويين. *مجلة العلوم التربوية، 25*(2)، 263 -301.

حسن، شيماء. (2016). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الخدمي في تنمية مهارات التفكير المستقبلي وخفض القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين شعبة رياضيات بكليات التربية، *مجلة تربويات الرياضيات، 19* (7)، 55 – 109.

الزنفلى، أحمد. (2012). *التخطيط الإستراتيجي للتعليم الجامعي*. مكتبة الأنجلو المصرية.

زنقور، ماهر. (2015). أثر الاختلاف بين نمطي التحكم (تحكم المتعلم - تحكم البرنامج) ببرمجية الوسائط الفائقة على أنماط التعلم المفضلة، ومهارات معالجة المعلومات، ومستويات تجهيزها، والتفكير المستقبلي في الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة تربويات الرياضيات، 18* (5)، 6 – 154.

السعدي، جميل. (2008). فعالية استخدام بعض الأنشطة الإثرائية القائمة على أساليب استشراف المستقبل في تدريس مادة التاريخ بالتعليم العام بسلطنة عمان في تنمية مهارات التفكير المستقبلي[أطروحة دكتوراه غير منشورة] . جامعة القاهرة.

الشافعي، جيهان. (2014). فاعلية مقرر مقترح في العلوم البيئية قائم على التعلم المتمركز حول مشكلات في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية، جامعة حلوان. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 1* (46)، 180 – 213.

شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (2011). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية* (ط2). الدار المصرية اللبنانية.

عارف، نجاة. (2012). *فعالية برنامج قائم على أبعاد التربية المستقبلية في تدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية على تنمية بعض مهارات التفكير والأبعاد المستقبلية*[أطروحة دكتوراه غير منشورة] . جامعة الوادي الجديد.

عبد الرحيم، فرغلي. (2015). نموذج تدريسي مقترح في ضوء نظرية التعلم المستند إلى المخ لتنمية التفكير المستقبلي وإدارة الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية لعلم الاجتماع. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (75)، 1 – 57.

عبد الله، علي. (2016). نموذج تدريسي مقترح قائم على التعلم السريع لتنمية التفكير الجانبي والتنظيم الذاتي في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. *مجلة تربويات الرياضيات، 19* (2)، 31 – 83.

عبد المنعم، شيماء. (2016). فاعلية موقع تعليمي تفاعلي قائم على المدونات في تنمية التفكير المستقبلي والوعي بالتحديات البيئية للقرن الحادي والعشرين لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (81)، 169 – 191.

عبد الوارث، إيمان. (2016). استخدام مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بأبعاد استشراف المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (75)، 17 – 58.

عمر، نشوى (2014). منهج التاريخ للصف السادس الابتدائي لتنمية مهارات التفكير المستقبلي وبعض قيم المواطنة لدى الطلاب. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (56)، 64 – 112.

العمري، ناعم. (2012). إدراك معلمي الرياضيات والطلاب المعلمين تخصص الرياضيات إستراتيجيات حل المشكلات. *رسالة التربية وعلم النفس*، (39)، 223- 265.

متولي، أحمد. (2011). *فاعلية حقيبة تعليمية إلكترونية قائمة على المدخل الوقائي في التدريس في تنمية التفكير المستقبلي والتحصيل وبقاء أثر التعلم في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الابتدائية*[أطروحة دكتوراه غير منشورة] . جامعة القاهرة.

هلال، محمد. (2007). *مهارات التعلم السريع*. دار الكتب.

المراجع الأجنبية:

Abdel Moneim, S. (2016). The effectiveness of an interactive learning site based on blogs in developing future thinking and awareness of the environmental challenges of the twenty-first century among first-grade secondary school students (in Arabic). *Journal of the Educational Association for Social Studies*, (81), 169 - 191.

Abdel Warth, E. (2016). Using Science, Technology, Society and Environment (STSE) approach in teaching geography to develop future thinking skills and awareness of the dimensions of the future outlook for Secondary school students (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology - Saudi Arabia*, (75), 17-58.

Abdul Rahim, F. (2015). A proposed teaching model in light of the theory of brain-based learning to develop future thinking and self-management among secondary school students of sociology (in Arabic). *Journal of the Educational Association for Social Studies*, (75), 1-57.

Abdullah, A. (2016). A suggested teaching model based on the Accelerated learning to develop lateral thinking and self-organization in mathematics for second-grade middle school pupils (in Arabic). *Journal of Mathematics Pedagogical*, *19* (2), 31-83.

Al-amri, N. (2012). Recognition of Mathematics Teachers and Students -Teachers Mathematics Major Problem Solving Strategies (in Arabic). *Journal of Education and Psychology*, (39), 223-265.

Al-Harbi, M & Al-matham, K. (2013). The problems of novice mathematics teachers in Kingdom of Saudi Arabia from their perspective and their educational supervisors (in Arabic). *Journal of Educational Sciences, 25* (2), 263-301.

Al-Saadi, J. (2008). The Effectiveness of Using some Enrichment Activities (based using on Future-Outlook Methods) in the Teaching of History for Developing Students' Future Thinking Skills in General Education Schools in the Sultanate of Oman (in Arabic). [Unpublished doctoral dissertation], Cairo University.

Al-Shafei, J. (2014). The effectiveness of a suggested course for environmental science based on problems -based learning in developing futures thinking skills and environmental awareness among students of the Faculty of Education, Helwan University (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology, 1* (46), 180-213.

Anne, S.(2011):" Future Thinking ", NZCER press is The Publishing Unit of The New Zealand Council for Educational Research . http://www.Nzcer.org.nz./default.php?,cpath=139_133&products_id=798

Aref, N. (2012). *The effectiveness of a program based on the dimensions of future education in teaching social studies in the preparatory stage on developing some thinking skills and future dimensions* (in Arabic). [Unpublished doctoral dissertation]. New Valley University.

Atance, C. M., & O'Neill, D. K. (2005). The emergence of episodic future thinking in humans. *Learning and Motivation, 36*(2), 126-144.

Beck, S. R., Robinson, E. J., Carroll, D. J., & Apperly, I. A. (2006). Children's thinking about counterfactuals and future hypotheticals as possibilities. *Child Development, 77*(2), 413-426.

Boyd, D. (2007). Effective Teaching in Accelerated Learning. Programs. *Adult Learning. 15*(2), 40-43.

Hassan, S. (2016). The Effectiveness of a Suggested Service Learning-Based Program to Developing the Futuristic Thinking Skills and Reducing the Anxiety Teaching for Education College Mathematics Majors (in Arabic). *Journal of Mathematics Pedagogical, 19* (7), 55-109.

HlAl ،MHmd. (2007). MhArAt Altalm Alsrya. DAr Alktb.

Ibrahim, I. (2009). *The effect of the interaction between the methods views the content of Social Studies and the prevailing pattern of intelligence among students in the future development of thinking skills in social studies students in the second cycle of basic education* (in Arabic). [Unpublished doctoral dissertation]. Helwan University.

Jones, A., Buntting, C., Hipkins, R., McKim, A., Conner, L., & Saunders, K. (2012). Developing students' futures thinking in science education. *Research in science education, 42*(4), 687-708.

Lloyd, D., & Wallace, J. (2004). Imaging the future of science education: The case for making futures studies explicit in student learning. *Studies in Science Education, 40* (1), 139-177.

Metwally, A. (2011). *The effectiveness of an electronic Instruction Package (E-Portfolio) based on the Light of the preventive approach in teaching on Development of Future Thinking, Achievement and Retention Mathematics for Preparatory- School Students* (in Arabic). [Unpublished doctoral dissertation]. Cairo University.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standards for school mathematics* (1). National Council of Teachers of.

Omar, N. (2014). develop the history curriculum for the sixth year of the primary stage students to develop the future thinking skills and some values of the citizenship of the students (in Arabic). *Journal of the Educational Association for Social Studies*, (56), 64-112.

Passig, D. (2003). A taxonomy of future higher thinking skills. *Informatics in education, 2*(1), 79-92

Preziosi, R. C., & Alexakis, G. (2011). A Comparison of Traditional Instructional Methods and Accelerated Learning Methods in Leadership Education. *International Leadership Journal*, *3*(1), 79-89.

ŝhAṫḥ ʿhsn ʿwalnjar ʿzynb. (2011). majm AlmsTlHAt Altrbwyḥ wAlnfsyḥ (T2). AldAr AlmSryḥ AllbnAnyḥ.

Volk, V. (2008). A global village is a small world. *Roeper Review, 30*(1), 39-44.

Wilkins, S; Martin, S & Walker, I (2010). Exploring the Impacts of Accelerated Delivery on Student Learning, Achievement and Satisfaction. *Research in Post-Compulsory Education, 15*(4), 455-472.

Zangour, Maher (2015). The effect of the difference between the two modes of control (learner control - program control) in hypermedia software on preferred learning styles, information processing skills, processing levels, and future thinking in mathematics among middle school students (in Arabic). *Journal of Mathematics Pedagogical - Egypt, 18* (5), 6-154.

ممارسات القيادة التمكينية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان: دراسة ميدانية

أ. منى بنت خميس العلوية[1] د. ياسر فتحي الهنداوي[2] د. راشد بن سليمان الفهدي[3] د. ريا بنت سالم المنذرية[4]

(قدم للنشر 1444/05/20هـ -وقبل 29 /08 / 1444هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التمكينية بالمدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق الإحصائية في متوسطاتِ استجابات المعلمين، تبعًا لمتغيرات: النوع الاجتماعي، ومرحلة التعليم المدرسي، وسنوات الخبرة الوظيفية. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدامُ المنهجِ الوصفي بمنحى البحوث الكمية، من خلال تطبيقِ مقياس مُكون من أربعة أبعاد وهي: (تعزيزُ جدوى العمل، والمشاركةُ في صنع القرار، والثقةُ في أداء العاملين، وتوفيرُ الاستقلالية)، وذلك على (308) معلما. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس بسلطنة عمان يمارسون القيادة التمكينية بدرجة مرتفعة جدا، وذلك على التوالي من خلال: تعزيز جدوى العمل، والثقة في أداء العاملين، وتوفير الاستقلالية، والمشاركة في صنع القرار، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لمستوى ممارسة القيادة التمكينية تُعزى لمتغيرات: النوع، و المرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة، وخرجت الدراسةُ بجملة من التوصيات، منها: نشرُ وتعزيز أساليب العمل المدرسي التي تُركز على مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية، وإعطاءهم الاستقلالية المناسبة لتنفيذ وتطوير ممارساتهم المهنية.

الكلمات المفتاحية: القيادة التمكينية، مديرو المدارس الحكومية، المعلمين، سلطنة عمان.

Empowering Leadership practices among Government schools principals in the Sultanate of Oman: A Field Study

Mona K. Alalawiya[1] Yasser F. Alhindawi[2] Rashid S. Alfahdi[3] Raya S. Almundhiriya[4]

(Submitted 14-12-2022 and Accepted on 21-03-2023)

Abstract: This study aimed to determine the level of school principals' practice of empowering leadership in Government schools in the Sultanate of Oman from the point of view of teachers, and to locate the differences according to the variables of gender, educational stage, and years of experience. To achieve the objectives of the study; The descriptive approach was used in a quantitative research approach, by applying a scale consisting of four dimensions, namely:(enhancement of work feasibility, participation in decision-making, and trust in the performance of workers, and the provision of independence); And that on (308) teachers. The results of the study showed that principals of schools in the Sultanate of Oman practice empowering leadership to a very high degree, through enhancing the feasibility of work, confidence in the performance of workers, providing independence, and participating in decision-making. The results also revealed no statistical differences for the level practice of empowering leadership due to the variables of gender, educational stage, and years of experience. The study came out with a number of recommendations, including disseminating and strengthening school work methods that focus on the participation of teachers in school decision-making, and giving them the appropriate independence to implement and develop their professional practices.

Keywords: Empowering leadership, Government school principals, Teachers, Sultanate of Oman.

---

(1) باحثة دكتوراه -كلية التربية-جامعة السلطان قابوس سلطنة عمان (2)، (3)، (4) كلية التربية - جامعة السلطان قابوس.

(1) Doctoral researcher - College of Education - Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

(2), (3), (4) College of Education - Sultan Qaboos University.

E-mail: s9067@student.squ.edu.om E-mail: yfathy@squ.edu.om E-mail: rsh77@squ.edu.om E-mail: rayya@squ.edu.om

المقدمة

يشهد العصر الحالي تطورات معرفية وتكنولوجية متعددة وتغيرات متسارعة، جعلت المؤسسات الحديثة- ومنها المؤسسات التعليمية- تُركز على تأسيس منظومة عمل قادرة على قيادة التغيير من أجل البقاء والتطوير المستمر، وقيادة الموارد البشرية، ودعمها لتحقيق أفضل مستوى من الإنجاز، وعليه أصبحت القيادة محوراً جوهرياً لنجاح مؤسسات اليوم، وزيادة فاعليتها.

وتُشكل القيادةُ التربوية عاملًا رئيسًا في تميُّز المؤسسات التعليمية، والنهوض بمخرجاتها، لما لها من تأثير في عناصر العملية التعليمية كافة، لذا يرتبط نجاحُ المدرسة بفاعلية قيادتها، وما تمارسه من أنماط وأساليب قيادية لبلوغ الأهداف المنشودة، والاستفادة المثلى مما تمتلكه المدرسة من موارد بشرية ومادية (معيني،2022؛ النقيب، 2020).

وفي هذا الإطار؛ ظهرت القيادة التمكينية Empowering Leadership باعتبارها نمطًا قياديًا فعّالًا لتمكين العاملين، والارتقاء بمستوى إنجازاتهم، من خلال إعطاء دور أكبر للموظفين، ومشاركتهم في صنع القرار، ومنحهم الاستقلالية، وتعزيز ثقتهم بأدائهم؛ إذ تؤكد القيادة التمكينية قوة الخبرة، وقوة المعرفة، وتركز على بناء المنظمة برأس مالها الفكري بدلًا من رأس المال المادي (العتيبي، 2021؛ القحطاني، 2017).

وتتمثل سلوكيات القيادة التمكينية في منح العاملين الثقة في قدراتهم على أداء وظائفهم، وإظهار أفكارهم، والتأكيد على نقاط القوة لديهم، وتوفير الحرية والاستقلالية اللازمة لاتخاذ القرارات، والتعلم والابتكار في العمل، بما يفجر طاقاتهم الكامنة، ويزيد من دافعيتهم نحو الإنجاز، كما تعمل القيادة التمكينية من خلال تقاسم السلطة مع المجموعات أو الأفراد في المنظمة، وتفويض الصلاحيات لهم على نحو فاعل، وتقديم التدريب والتأهيل الذي يراعي احتياجاتهم المتنوعة، واحتياجات المنظمة، بالإضافة إلى إيجاد بيئة وأساليب عمل واضحة ومنظمة لإدارة ومشاركة المعرفة (Han, 2019؛ Lorincova & Perry, 2014؛ van Assen, 2020).

وتأسيسًا على ما سبق؛ أصبحت ممارسة مديري المدارس للقيادة التمكينية، ومساعدة المعلمين على المشاركة الفاعلة في عملية التطوير والاصلاح في مدارس سلطنة عمان متطلّبا مُهماً لتجويد التعليم، خاصة في ظل ما أكدته الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (2017) بشأن تقييم نظام التعليم المدرسي في سلطنة عمان، بأن تطور جودة التعليم يتطلب وجود قيادة قوية، وبصفة خاصة وجود مدير مدرسة يتمتع بقدرات في ابتكار خطط مدرسية تتصف بالفاعلية في التنفيذ والمتابعة والتقييم، ودرجة عالية من مشاركة المعلمين والطلبة وأولياء الأمور (وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية، 2017)؛ وعليه؛ جاءت الدراسة الحالية للبحث في مستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التمكينية.

مشكلة الدراسة

رَغْمَ الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان لتعيين القيادات المدرسية ذات الكفاءة، عبر تحسين شروط ومعايير اختيارها وتعيينها وتدريبها، غير أن نتائج بعض الدراسات السابقة تشير إلى وجود بعض الإشكاليات ذات العلاقة بممارسات مديري المدارس في سلطنة عمان، منها: انخفاض مستوى مشاركة مديري المدارس للمعلمين في صنع القرارات المدرسية والقرارات المهنية المرتبطة بتطوير أدائهم، وفي عملية وضع الأهداف التعليمية للمدرسة (إبراهيم والشهومي، 2018؛

إبراهيم والناصرية، 2019؛ الكيومي والمقبالية، 2021؛ المهدي والحارثية، 2021؛ اليعقوبية وآخرون، 2015).

ومن جانب آخر كشفت نتائج بعض الدراسات وجود قصور في مستوى الاستقلالية المتاحة للمعلمين في اتخاذ القرارات المهنية (الحراصي، 2017؛ الكندي وآخرون، 2022)، وقصور في تعزيز ثقة العاملين بأنفسهم، وتنمية أساليب العمل الجماعي (صلاح الدين، 2018). كما أظهرت نتائج دراسة وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (2017) إلى أنه يعتمد العديد من مديري المدارس على الممارسات الروتينية التي لا تتسق مع مهامهم الوظيفية الجديدة، وخاصة فيما يتعلق بتطوير الأداء المدرسي.

وبالرغم من الإشكاليات السابقة، إلا أنه توجد قلة من الدراسات التي بحثت في مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التمكينية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان - على حد علم الباحثين- عليه تبلورت مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين:

1) ما مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التمكينية في المدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين؟
2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التمكينية، تعزى لمتغيرات (النوع، مرحلة التعليم المدرسي، سنوات الخبرة الوظيفية)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة للتعرف إلى مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التمكينية في المدارس الحكومية، وبيان الفروق الإحصائية في استجابات المعلمين أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التمكينية في ضوء متغيرات: النوع، مرحلة التعليم المدرسي، وسنوات الخبرة الوظيفية.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في الآتي:

أولا: الأهمية النظرية: جاءت هذه الدراسة مواكبة لرؤية عُمان 2040 والمستجدات التعليمية في الحقل التربوي، التي تُركِّز في أحد أهدافها على التوجُّه نحو اللامركزية في إدارة المدارس، ويُؤمل أن تُسهم الدراسة الحالية في إثراء الأدب التربوي في الوطن العربي، نظرًا لقلة الدراسات العربية التي بحثت في القيادة التمكينية لمدير المدرسة، كما يتوقع أن تعمل الدراسة الحالية على إثارة اهتمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث المستقبلية، تتناول محددات ومتغيرات تنظيمية أخرى، تختلف عما تبنته الدراسة الحالية، وبأساليب بحثية جديدة حول موضوع القيادة التمكينية.

ثانيا: الأهمية التطبيقية: يتوقع أن تُسهم هذه الدراسة في حث المسؤولين في المؤسسات التعليمية لتصميم برامج تربوية تدريبية لمديري المدارس تركز على ممارسات القيادة التمكينية، بالإضافة إلى ذلك يؤمل أن يستفيد الباحثين الآخرين من الأداة المقننة والمترجمة للعربية المستخدمة في الدراسة الحالية في بحوثهم العلمية.

حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت على دراسة القيادة التمكينية، طبقًا لأبعاد أهيرني وآخرون (Ahearne et al.,2005) الذي يتكون من أربعة أبعاد هي: تعزيز جدوى العمل، والمشاركة في صنع القرار، والثقة في أداء العاملين، وتوفير الاستقلالية.

الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021/ 2022م

الحدود المكانية: طُبِق مقياس الدراسة على المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عمان.

مصطلحات الدراسة

القيادة التمكينية Empowering Leadership

عَرّف Ahearne et al., (2005) القيادة التمكينية بأنها "ممارسة أو مجموعة من الممارسات تنطوي على تفويض المسؤولية أسفل التسلسل الهرمي"(P.945)، كما عُرفت أيضا بأنها "مجموعة محددة من سلوكيات القائد لتقاسم السلطة، وتخصيص المزيد من الاستقلالية والمسؤوليات للأفراد أو الفرق أو المجموعات لتعزيز الحافز الداخلي، وتحقيق النجاح في العمل"(Cheong et al., 2019, p.37).

وتُعرف الدراسة الحالية القيادة التمكينية إجرائيًا بأنها: سلوك قيادي ينتهجه مديرو المدارس بسلطنة عُمان لإكساب المعلمين القدرة المهنية والنفسية للعمل بشكل مستقل، وتتمحور تلك السلوكيات في أربعة أبعاد، هي: تعزيز جدوى العمل لدى المعلمين، وتوفير فرص مشاركتهم في صنع القرار، والثقة في أدائهم، ومنحهم الاستقلالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري

يُعد تمكينُ المعلمين استراتيجية رئيسة لعمليات تحسين المدارس، وقد جاء استجابةً للمطالب الملحة والديناميكية في ظل المهام الجديدة المُوكلة إلى المعلم في القرن الحادي والعشرين، التي أوجدت نقلةً نوعيةً في دور المعلم، وهو ما فرض ضرورةَ تحسين أدائه ليصبح قادرًا على القيام بأدواره ومهامه ومتطلبات عمله بكفاءة وفعالية (Kılınç et al., 2020). ويُعد مديرو المدارس عنصراً فاعلاً لقيادة عملية تمكين المعلمين داخل المدارس؛ لذلك ظهرت القيادة التمكينية كنمط قيادي فاعل لتمكين المعلمين.

القيادة التمكينية

تُمثل القيادة التمكينية مفهوماً متعدد الأبعاد، فقد عرفها أمندسن ومارتنسن(Amundse & Martinsen, 2014) بأنها "عملية التأثير على المرؤوسين من خلال تقاسم السلطة والتحفيز ودعم التطوير، بقصد تعزيز تجربتهم في الاعتماد على الذات، والقدرة على العمل بشكل مستقل ضمن حدود الأهداف والاستراتيجيات التنظيمية الشاملة"(p.489)، كما يُنظر إليها بأنها "أسلوب القيادة الذي يحدد الأداء لتقاسم السلطة مع المرؤوسين، من خلال إبراز قيمة مسؤولية العامل، وإظهار الإيمان في قدرة العامل، وإعطائه استقلالية التصرف واتخاذ القرار وفقا للظروف"(Ahmed et al., 2022, p.677).

وتنطوي القيادة التمكينية لمدير المدرسة على شكلين رئيسين، هما: التمكين الهيكلي Structural Empowerment والتمكين النفسي Psychological Empowerment؛ إذ يقوم التمكين الهيكلي على منح المعلمين السلطة والتفويض والاستقلالية والصلاحيات اللازمة لِصُنع واتخاذ القرار، من أجل تعزيز عمليتي التعليم والتعلم، بينما يتمحور التمكين النفسي على تعزيز أهمية الكفاءة الذاتية، والقدرات النفسية، ودوافع المعلمين، ويستهدف إزالة مشاعر العجز لدى الموظفين، ورفع دوافعهم الداخلية المتعلقة بأداء المهام(Ahearne et al., 2005; Çelik & Konan, 2021).

ولقد وضع كثير من الباحثين نماذج وأبعاد تُحدد وتصف ممارسات مديري المدارس للقيادة التمكينية؛ فقد حدد أهيرني وآخرين (Ahearne et al., 2005) أربعة أبعاد للقيادة التمكينية، وهذه الأبعاد هي: (الشنواني وجلال، 2021؛ القرني، 2022) و (Ahearne et al., 2005; Amundsen & Martinsen, 2014):

1) تعزيز جدوى العمل Enhancing the meaningfulness of work: ويشير هذا البعد إلى السلوكيات التي يظهرها القائد من خلال تعزيز إدراك المرؤوسين بأهمية عملهم، عن طريق تحديد الأهداف الملهمة لهم، وتوضيح مدى ارتباط عملهم بالفعالية التنظيمية.

2) تعزيز المشاركة في صنع القرار Fostering participation in decision making: والذي يظهر من خلال إتاحة القائد الفرصة لمرؤوسيه للمشاركة في تحديد المشكلات واتخاذ القرار المناسب لها، ودعم مبادراتهم الفردية، مع تفويض بعض السلطات والمسؤوليات التي تمكنهم من ذلك.

3) الثقة في الأداء العالي Expressing confidence in high performance: وينطوي هذا البُعد على تعزيز قدرات المرؤوسين على الأداء العالي والتحسين المستمر، وإدارة متطلبات الوظيفة على النحو المنشود.

4) توفير الاستقلالية Providing autonomy from bureaucratic constraints: ويعبر عن درجة مساعدة القائد لمرؤوسيه على الاستقلالية من خلال تقاسم السلطة، والحد من القيود البيروقراطية غير الضرورية، ومن ثم السماح لهم بأداء عملهم وفقا لطريقتهم الخاصة وبشكل مستقل.

القيادة المدرسية في سلطنة عمان

قامت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان بالعديد من الجهود لتحسين كفاءة القيادة المدرسية، فشرعت في استحداث عدد من البرامج والمشاريع استهدفت ترسيخ ثقافة القيادة المدرسية، وتأكيد دور مدير المدرسة في قيادة فاعلية المخرجات المدرسية، ومنها: نظام تطوير الأداء المدرسي الذي يدفع بمدير المدرسة إلى وضع خطط تطويرية للارتقاء بالأداء المدرسي ذاتيًا في ثلاث مجالات الإدارة والتعليم والتعلم، ويشير تقرير الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (٢٠١٧) إلى أن "واجبات ومهام مديري المدارس في سلطنة عُمان تمر بمرحلة انتقالية تتحول من خلالها من تركيزها على الجوانب الإدارية والتنظيمية إلى تركيزها على المهام القيادية؛ لتقديم الدعم إلى المعلمين، وتقييم أدائهم مهنيًا"(وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية، 2017، ص.289). ومن أبرز ملامح هذا التحول تطوير وزارة التربية والتعليم لبطاقة الوصف الوظيفي الخاصة بمدير المدرسة، التي تضمنت العديد من المسؤوليات والواجبات المرتبطة بدوره كقائد تمكيني، ومنها: إعداد خطة المدرسة بمشاركة العاملين والمستفيدين من خدمات المدرسة، وينمي ثقافة الابتكار لدى العاملين بالمدرسة ويتابع أثر ذلك على الطلبة والبيئة المدرسية، ويشارك في التخطيط لبرامج الإنماء المهني للهيئة التدريسية (وزارة التربية والتعليم، 2015، ص ص10-11).

علاوة على ذلك، يتلقى مديرو المدارس الدعم اللازم من قبل مشرفي إدارة مدرسية، وفق استمارة دعم وتقييم متخصصة لجميع المراحل الدراسية، تضمنت بعض البنود المتعلقة بممارسته كقائد تمكيني، ومنها: نشر ثقافة الإنماء المهني، وتشجيع المبادرات التدريسية والبحثية لأعضاء الهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها، وحثهم على التطوير المهني الذاتي، وتفعيل اللجان والمجالس المدرسية، وتشجيع الكوادر العاملة بالمدرسة على التفكير الإبداعي والابتكار وتحفيز المجيدين منهم (وزارة التربية والتعليم، 2021أ). ومن جانب آخر يتم إخضاع مديري

المدارس ومساعديهم للتدريب بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين؛ للارتقاء بمستوى أدائهم وتعزيز أدوارهم كقادة للتمكين، بما يتماشى مع رؤية 2040وتوجهات وزارة التربية والتعليم في خطتها الخمسية العاشرة التي تضمنت التقليل من المركزية الإدارية والتوسع في اللامركزية (وزارة التربية والتعليم، 2021ب).

ثانيا: الدراسات السابقة

لقد حظي موضوع القيادة التمكينية باهتمام الباحثين التربويين، وفي هذا المجال أجرى القرني (2022) دراسة هدفت إلى التعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لسلوك القيادة الممكنة على سلوك العمل الابتكاري بوجود مناخ الفريق المعني بالابتكار كوسيط، واستخدمت الدراسة منحى البحث الارتباطي التنبؤي، وطُبقت على (722) مشرفا ومشرفة، وتوصلت إلى وجود تأثيرات مباشرة لسلوك القيادة الممكنة على سلوك العمل الابتكاري لدى المشرفين التربويين، وأن مناخ الفريق المعني بالابتكار يتوسط جزيئا في تأثير القيادة الممكنة على سلوك العمل الابتكاري.

أما دراسة العتيبي (2021) فقد بحثت في الكشف عن العلاقة بين ممارسة قادة مدارس التربية الخاصة بمحافظة الطائف لنمط القيادة المُمكنة، وسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي (المسحي والارتباطي)، واستخدم الباحث مقياسين هما مقياس القيادة المُمكنة، ومقياس سلوك المواطنة التنظيمية؛ وذلك لجمع البيانات من عينة مكونة من (281) معلمًا ومعلمة. وبينت نتائج الدراسة أن قادة المدارس يمارسون القيادة المُمكنة بدرجة عالية، ووجود علاقة موجبة بين القيادة المُمكنة لقادة المدارس وسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى القيادة المُمكنة لقادة المدارس، تعزى لمتغيري (الجنس وسنوات الخبرة).

وسعت دراسة الكندي وآخرون (2021) إلى البحث عن درجة تمكين المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة مسقط في سلطنة عمان عبر (632) معلمًا ومعلمة، وتوصلت إلى أن درجة تمكين المعلمين في المدارس الحكومية جاءت مرتفعة في جميع المجالات باستثناء مجالي المشاركة في صنع القرار، والاستقلالية، بتقدير متوسط، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ما عدا مجالي المشاركة في صنع القرار، والمكانة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية في جميع المجالات باستثناء مجال الاستقلالية، حيث كانت الفروق فيه دالة لصالح معلمي مدارس الحلقة الأولى، والمدارس المستمرة، ولم تظهر فروق دالة تعزى لمتغير سنوات الخبرة في جميع المجالات.

ومن جانب آخر؛ هدفت دراسة أتيك وجيليك (Atik & Celik, 2020) إلى بيان تأثير أسلوب القيادة التمكينية لمديري المدارس على الرضا الوظيفي للمعلمين بوجود الثقة في المدير والتمكين النفسي كعامل وسيط؛ حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، مستخدمة أسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية (SEM)، وكشفت الدراسة من خلال استبانة استهدفت (401) من المعلمين العاملين في المناطق المركزية بتركيا، أن سلوكيات القادة التمكينية لمديري المدارس تؤثر بشكل إيجابي على الرضا الوظيفي للمعلمين، وتصوراتهم عن الثقة في المدير، والتمكين النفسي.

وسعت دراسة جونغ وآخرون (Jung et al., 2020) إلى الكشف عن العلاقة بين تمكين القيادة والالتزام بالتغيير

التنظيمي للموظفين الكوريين، ومعرفة ما إذا كان سلوك المخاطرة وتعقيد المهام يتوسطان العلاقة بين تمكين القيادة والالتزام بالتغيير التنظيمي، وذلك من خلال تطبيق استبانة على (275) موظفا، وتوصلت الدراسة إلى أن تمكين القيادة كان مرتبطًا بشكل إيجابي بالالتزام بالتغيير التنظيمي، وأن سلوك المخاطرة توسط بشكل إيجابي العلاقة بين تمكين القيادة والتزام الموظفين بالتغيير، وأن التأثير غير المباشر لتمكين القيادة على الالتزام بالتغيير التنظيمي من خلال سلوك المخاطرة كان أقوى عندما كان تعقيد المهام مرتفعا.

كما أجرى جكورزيس(Gkorezis,2016) دراسة للكشف عن تأثير القيادة التمكينية للمدير في السلوك الابتكاري للمعلمين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي (الارتباطي التنبئي) لجمع البيانات، من خلال مقياس طُبِقَ على (201) من معلمي المدارس الحكومية العاملين في المرحلتين الابتدائية والثانوية باليونان، وأسفرت نتائج الدراسة أن تمكين القيادة يؤثر على السلوك الابتكاري في العمل لدى المعلمين، ووجود تأثيرا غير مباشر لاستكشاف المعلمين كمتغير وسيط بين القيادة التمكينية والسلوك الابتكاري للمعلمين.

ودراسة أبو طعمة وعاشور (2016) التي هدفت إلى استقصاء دور مديري المدارس الحكومية في تمكين المعلمين، وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية من وجهة نظر المعلمين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لجمع البيانات، بواسطة استبانة استهدفت بطريقة عشوائية (498) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية. وتوصلت الدراسة إلى أن دور مدير المدرسة الحكومية في تمكين المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس في تمكين المعلمين ككل، وفي مجالات المشاركة في صنع القرار والتأثير وفعالية الذات في العمل التعليمي، وجاءت الفروق لصالح الذكور، وبينت الدراسة أيضًا عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة في جميع المجالات.

وفي ضوء الدراسات السابقة، يتبين أنه أكدت الدراسات السابقة على أهمية القيادة التمكينية، وتنوعت في بيئاتها وأهدافها والأطر العامة لها، فقد ركزت بعض الدراسات على دراسة تأثير القيادة التمكينية على بعض المتغيرات التنظيمية، كالتزام المعلم، كدراسة (Jung et al., 2020)، وعلى الرضا الوظيفي للمعلمين كدراسة (Atik & Celik, 2020)، وعلى سلوك المواطنة التنظيمية كدراسة العتيبي (2021)، بينما عُنيت بعض الدراسات بدراسة تأثير القيادة التمكينية للمدير على السلوك الابتكاري للمعلمين كدراسة(Gkorezis,2016).

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اعتماد المنهج الوصفي، واستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، في حين اختلفت عن الدراسات السابقة في أهدافها، حيث هدفت إلى تحديد مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التمكينية في المدارس الحكومية، وبصورة عامة استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تأكيد مشكلة الدراسة، وبناء منهجها وتحديد الأداة المناسبة لجمع البيانات، بالإضافة إلى مناقشة نتائج الدراسة في ضوء نتائج تلك الدراسات.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكَوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين العاملين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان، البالغ عددهم (56827) معلمًا ومعلمة، وذلك حسب الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية الصادر عن وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان للعام الدراسي 2020/ 2021 (وزارة التربية والتعليم، 2021ج)، اعتمدت الدراسة على عينة مُيسرة

من المعلمين بالمدارس الحكومية باختلاف محافظاتهم، للاستجابة لمقياس الدراسة، وبلغ عددهم (308) معلمًا ومعلمة، ومثلت العينة نسبة (0.54%) من المجتمع، وقد رُوعي في اختيار العينة متغيرات الدراسة الثلاثة، وهي: النوع، ومرحلة التعليم المدرسي، وسنوات الخبرة الوظيفية. ويبين جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة، وفقًا للمتغيرات الديموغرافية.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة(ن=308)

متغيرات الدراسة	فئات المتغير	العدد	الإجمالي	النسبة المئوية
النوع	ذكر	125	308	%40.60
	أنثى	183		%59,42
مرحلة التعليم المدرسي	التعليم الأساسي	193	308	%62,66
	التعليم ما بعد الأساسي	115		%37,34
سنوات الخبرة الوظيفية	(1 – 12) سنة	108	308	%35,06
	(13 – 17) سنة	105		%34,09
	18 سنة فأكثر	95		%30,84

يتبين من الجدول 1 أن أفراد عينة الدراسة أكثرهم من الإناث، حيث بلغت نسبتهم (59,42%) في مقابل (40.60%) للذكور، ومن حيث مرحلة التعليم المدرسي مثلت غالبية الدراسة التعليم الأساسي وذلك بنسبة (62,66%) من إجمالي العينة، في حين توزعت عينة الدراسة في نسب متقاربة من حيث سنوات الخبرة الوظيفية، حيث أن (35,06%) منهم يمتلك خبرة من (1-12) سنة، و(34,09%) لديه خبرة (13-17) سنة، و(30,84 %) بخبرة 18 سنة وأكثر.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في جمع وتحليل البيانات، نظرا لملاءمته لطبيعة مشكلة الدراسة وأهدافها.

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية في تحقيق أهدافها على جمع البيانات الميدانية من المعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان عبر مقياس القيادة التمكينية لأهيرني وآخرون (Ahearne et al.,2005)، وذلك بعد الحصول على التصريح بالاستخدام من المؤلف الثاني ماتيو (Mathieu)، ويتكون المقياس من 12 فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي: (1) تعزيز جدوى العمل Enhancing the meaningfulness of work ، (2) والمشاركة في صنع القرار Fostering participation in decision making ، (3) والثقة في أداء العاملين Expressing confidence in high performance ، (4) وتوفير الاستقلالية Providing autonomy from bureaucratic constraints ، ويتبع هذا المقياس تدرجًا خماسيًا (مرتفعة جدًا، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا).

صدق وثبات أداة الدراسة

الصدق الظاهري:

وللتحقق من صدق محتوى المقياس وتكييفه في السياق التعليمي العماني؛ قام الباحثون بترجمة المقياس باستخدام أسلوب الترجمة وإعادة الترجمة للإنجليزية Translation and Back Translation، وعرضه على أربعة من الأساتذة الأكاديميين المتخصصين في التربية والتعليم؛ للحكم على مدى مناسبتها وإبداء الرأي، والمطابقة بين إعادة الترجمة وعبارات المقياس الأصلي. وبعد إجراء بعض التعديلات في الصياغة وفقاً لاقتراحات المحكمين، عُرِض المقياس على سبعة مُعلمين؛ للتأكد من وضوح الفقرات للمعلمين، وقدرتهم على الإجابة.

صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة كمؤشر للصدق، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات وأبعادها، وبين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس، ويبين جدول (2) الذي يوضح معاملات الارتباط(بيرسون) للاتساق الداخلي لأداة الدراسة، أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وأن معاملات ارتباط الأبعاد بالمقياس الكلي مرتفعة، مما يُشير إلى ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، أي أن المقياس يتمتع بدرجة صدق كافية للتطبيق

جدول (2): معاملات الارتباط (بيرسون) للاتساق الداخلي لأداة الدراسة

البعد	الفقرة	معامل الارتباط	البعد	الفقرة	معامل الارتباط	البعد	الفقرة	معامل الارتباط	البعد	الفقرة	معامل الارتباط
تعزيز جدوى العمل	1	0.93**	المشاركة في صنع القرار	4	0.86**	الثقة في أداء العاملين	7	0.90**	توفير الاستقلالية	10	0.85**
	2	0.91**		5	0.92**		8	0.89**		11	0.89**
	3	0.93**		6	0.87**		9	0.90**		12	0.88**
معامل ارتباط البعد بالمقياس		0.86**			0.90**			0.88**			0.90**

**دالة عند مستوى (0.01)

ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات فقرات المقياس؛ حُسِب مُعامل ثباته عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، لكل بُعد من أبعاد المقياس، بعد تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (50) مُعلمًا من مجتمع الدراسة، ويوضح جدول (3) معامل ثبات أداة الدراسة وأبعادها.

جدول (3)

معامل ثبات أداة الدراسة وأبعادها

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل *ألفا كرونباخ*
تعزيز جدوى العمل	3	0.91
المشاركة في صنع القرار	3	0.86
الثقة في أداء العاملين	3	0.88
توفير الاستقلالية	3	0.85
الأداة الكلية	**12**	**0.94**

يتضح من الجدول (3) أن معامل ثبات أبعاد مقياس القيادة التمكينية في الدراسة الحالية تراوح بين (0.85-0.91)، وقد بلغ معامل الثبات للأداة الكلية (0.94)، وهو معامل ثبات عالٍ، يُحقق موثوقية المقياس للتطبيق على عينة الدراسة، وقد حَقَق المقياس معاملات ثبات مرتفعة في الدراسات السابقة كدراسة شحاته (2019)، ودراسة العتيبي (2021)، والقرني (2021)

نتائج الدراسة ومناقشتها

تمت معالجة البيانات التي جُمعت من خلال المقياس إحصائيًا وفقًا لطبيعة الدراسة وأسئلتها، باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، عن طريق استخراج معامل ارتباط بيرسون للاتساق الداخلي لأداة الدراسة، ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ لحساب ثبات أداة الدراسة وأبعادها، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ للإجابة عن السؤال الأول المرتبط بمستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التمكينية في المدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، واستخدام اختبار «ت» لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test)؛ لمعرفة أثر مُتغيرَيْ: النوع، ومرحلة التعليم المدرسي، في استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الأداة، واستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية.

ومن أجل الحكم على المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فقرات الدراسة وأبعادها، ولتوفير مقارنات بين تلك الاستجابات، استُخدمت الحدود الفعلية للفئات، بناء على التدرج الخماسي (مرتفعة جدا، ومرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة، ومنخفضة جدا)، بصفتِه معيارًا للحكم على النتائج، وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

معيار الحكم على النتائج

الدرجة	مدى الدرجات	مستوى الممارسة
5	5.00 -4.20	مرتفعة جدا
4	4.19- 3.40	مرتفعة
3	3.39 – 2.60	متوسطة
2	2,59-1,80	منخفضة
1	1,79-1,00	منخفضة جدا

نتائج السؤال الأول: ما مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التمكينية في المدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتقديرات المعلمين حول مستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التمكينية، وفق الأبعاد المعتمدة في الدراسة (تعزيز جدوى العمل، والمشاركة في صنع القرار، والثقة في أداء العاملين، وتوفير الاستقلالية)، كما يبين الجدول (5).

جدول (5)

الإحصاءات الوصفية لتقديرات المعلمين لأبعاد القيادة التمكينية مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي (ن= 308)

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الممارسة
تعزيز جدوى العمل	4.45	0,76	1	مرتفعة جدًا
الثقة في أداء العاملين	4.43	0,74	2	مرتفعة جدًا
توفير الاستقلالية	4.41	0.70	3	مرتفعة جدًا
المشاركة في صنع القرار	3.96	0,89	4	مرتفعة
القيادة التمكينية ككل	**4.31**	**0,68**		**مرتفعة جدًا**

يتبين من الجدول (5) أن مديري المدارس بسلطنة عمان يمارسون القيادة التمكينية بدرجة مرتفعة جدًا من وجهة نظر المعلمين أفراد عينة الدراسة على مستوى أبعاد القيادة التمكينية الأربعة، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3,96- 4,45) وبانحرافات معيارية بين (0,70-0,89)، وجاء بُعد تعزيز جدوى العمل في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قيمته (4,45)، وانحراف معياري (0,76)، ثم يأتي بُعد "الثقة في أداء العاملين"، ثم بُعد "توفيرالاستقلالية"، بمتوسطين حسابيين (4.43) و (4.41)، وانحرافين معياريين (0.74)، و(0.70) على التوالي، بينما يأتي بعد "المشاركة في صنع القرار" كأقل الأبعاد في ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التمكينية، بمتوسط حسابي (3.96)، وانحراف معياري (0.89).

وبشكل عام، ينسجم ارتفاع مستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التمكينية الذي كشفت عنه الدراسة الحالية مع ما أظهرته دراسة أبو طعمة وعاشور (2016) التي بينت أن دور مدير المدرسة الحكومية في تمكين المعلمين جاء بمستوى مرتفع، ونتائج دراسة العتيبي (2021) التي أظهرت أن قادة المدارس يمارسون القيادة المُمكنة بدرجة عالية، ومع ما توصل إليه الكندي وآخرون (2021) من أن درجة تمكين المعلمين في المدارس الحكومية جاءت مرتفعة في جميع المجالات باستثناء مجالي المشاركة في صنع القرار، والاستقلالية، وذلك بتقدير متوسط، ويمكن أن يُعزى ارتفاع مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التمكينية إلى تلقي مديري المدارس التدريب على الأساليب القيادية الحديثة من خلال المعهد التخصصي للمعلمين، ويتم متابعتهم وتقييمهم بصورة رسمية من قبل مشرف إدارة مدرسية، مما يجعلهم أكثر حرصًا على التجديد في ممارساتهم التي تنعكس على المعلمين، ويتم تقييم أداء المدراء في إطارها، ويمكن أن يُعزى أيضًا لوجود نظام تطوير الأداء المدرسي الذي يلزم المدير وفريق التطوير والتحسين في المدرسة بمشاركة المعلمين في بناء خطة المدرسة، وتطوير وتنفيذ برامج للارتقاء بالأداء المدرسي بمجالاته الثلاثة: الإدارة والتعليم والتعلم.

ولمعرفة تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التمكينية في سلطنة عمان، في كل بُعد من أبعاد القيادة التمكينية؛ سيتم التفصيل فيها على النحو الآتي:

أولا - بُعد تعزيز جدوى العمل

جدول (6)

الإحصاءات الوصفية لتقديرات المعلمين على فقرات بُعد تعزيز جدوى العمل مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي (ن= 308)

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الممارسة
2	يساعدني مدير المدرسة على فهم أهمية عملي لتحقيق الفعالية الكلية للمدرسة	4.46	.78	1	مرتفعة جدًا
1	.يساعدني مدير المدرسة في فهم كيفية ارتباط أهدافي بأهداف مدرستي	4.45	.85	2	مرتفعة جدًا
3	يساعدني مدير المدرسة في فهم كيف يتلاءم عملي مع المنظومة الكلية لعمل المدرسة.	4.44	.84	3	مرتفعة جدًا
	الدرجة الكلية	**4,45**	**0.76**		مرتفعة جدًا

كشفت النتائج في جدول (6) أن مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التمكينية في بُعد تعزيز جدوى العمل جاءت مرتفعة جدًا، في جميع الفقرات المتضمنة في البُعد، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4,44 – 4,46) وبانحرافات معيارية (0,78 – 0,85)، وأن أكثر الممارسات ما تضمنته الفقرة (2) التي تنص على "يساعدني مدير المدرسة على فهم أهمية عملي لتحقيق الفعالية الكلية للمدرسة"، بمتوسط حسابي (4,46)، تليها الفقرة(1):" يساعدني مدير المدرسة في فهم كيفية ارتباط أهدافي بأهداف مدرستي" بمتوسط حسابي (4,45)، وأقلها ممارسة ما تضمنته الفقرة(3)، التي تنص على "يساعدني مدير المدرسة في فهم كيف يتلاءم عملي مع المنظومة الكلية لعمل المدرسة". وقد يعود ارتفاع مستوى الممارسة في هذا البعد، وتقارب المتوسطات الحسابية إلى وجود فريق رسمي في مدارس سلطنة عُمان يُسمى فريق التقويم الذاتي بقيادة مدير المدرسة، ويُركز على إشراك جميع العاملين بالمدرسة والمستفيدين منها في صياغة رؤية ورسالة المدرسة، وإعداد خطة المدرسة في ضوء أهدافها الواقعية، مع الأخذ بآراء ومقترحات المعلمين للارتقاء بمستوى المدرسة؛ مما يكون له انعكاسات على ممارسات المدير والمعلمين (وزارة التربية والتعليم، 2009)، إضافةً إلى ذلك أن البيئة المدرسية في مدارس سلطنة عُمان يسودها علاقات عمل إنسانية عالية، والتعاون والتكاتف في المدرسة، مع شعور المعلمين بالرضا تجاه الدعم الإداري والإشرافي المقدم لهم من مديري مدارسهم والمعلمين الأوائل(وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية، 2017)؛ مما جعلهم يشعرون بارتباطهم بالأهداف وفهمهم لعملهم.

ثانيا - بُعد الثقة في أداء العاملين

جدول (7)

الإحصاءات الوصفية لتقديرات المعلمين على فقرات بُعد* الثقة في أداء العاملين *مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي (ن= 308)

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
9	يعبر مدير المدرسة عن ثقته في قدرتي على الأداء بمستوى عال.	4.50	0.82	1	مرتفعة جدا
7	.يؤمن مدير المدرسة بقدرتي على التعامل مع المهام الصعبة في العمل.	4.40	0.82	2	مرتفعة جدا
8	يؤمن مديري بقدرتي على تطوير عملي حتى في حال ارتكابي للأخطاء.	4.38	0.85	3	مرتفعة جدا
	الدرجة الكلية	**4.43**	**0.74**		**مرتفعة جدا**

يتضح من جدول(7) أن ممارسة مديري المدارس الحكومية لبُعد الثقة في أداء العاملين جاءت بمستوى مرتفع جدا، وبمتوسطات حسابية(فوق المتوسط) تراوحت بين (4,38- 4,50)، وانحرافات معيارية بين (0,82 – 0,85)، وتظهر الثقة في أداء العاملين أكثر في تعبير مدير المدرسة عن ثقته في قدرة المعلمين على الأداء بمستوى عال(الفقرة 9)، يليه ثقة مدير المدرسة بقدرة المعلم على التعامل مع المهام الصعبة في العمل(الفقرة 7)، في حين تظهر تلك الثقة على نحو أقل في إطار إيمان مدير المدرسة بقدرة المعلم على تطوير عمله حتى في حال ارتكابه للأخطاء(الفقرة 8)، وإذ تأتي ممارسة مدير المدرسة لـ" يُعبر عن ثقته في قدرتي على الأداء بمستوى عال" أعلى الممارسات في هذا البعد؛ فإنه يمكن أن يُعزى ذلك إلى وجود معلمين أوائل ومشرفين تربويين متخصصين لكل مادة دراسية، يُقدمون الدعم الفني والتربوي اللازم للمعلمين، ويُتَابِعون ممارساتهم في ضوء بِطاقة الوصف الوظيفي للمعلمين واستمارة تقييمهم، بالإضافة إلى متابعة مدير المدرسة للمعلمين من خلال الزيارات الإشرافية، وبالتالي وجود التكاملية في متابعة المعلم من قبل المدير والمعلم والمشرف التربوي ينتج عنها الثقة لدى مدير المدرسة في قدرة المعلم على الأداء بمستوى عال.

ثالثا - بُعد توفير الاستقلالية

جدول (8)

الإحصاءات الوصفية لتقديرات المعلمين على فقرات بُعد توفير الاستقلالية مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي (ن= 308)

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الممارسة
10	يسمح لي مدير المدرسة أن أؤدي عملي بطريقتي	4.52	0.72	1	مرتفعة جدا
11	يعمل مدير المدرسة على تبسيط قواعد ولوائح العمل؛ لجعل عملي أكثر فاعلية.	4.41	0.81	2	مرتفعة جدا
12	يتيح لي مديري صنع القرارات المهمة بشكل سريع؛ لتلبية احتياجات الطلبة	4.30	0.87	3	مرتفعة جدا
	الدرجة الكلية	**4.41**	**0.70**		**مرتفعة جدا**

يظهر من جدول (8) أن المتوسط الحسابي لممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التمكينية في فقرات بُعد توفير الاستقلالية، تراوح بين (4,30 – 4,52)، وذلك بانحراف معياري بين (0,72 – 0،81)، وفي إطار فقرات هذا البُعد جاءت فقرة « يسمح لي مدير المدرسة أن أؤدي عملي بطريقتي » في مقدمة المهام التي يمارسها مدير المدرسة بدرجة مرتفعة جدًا، وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج بُعد (الثقة في أداء العاملين) في الفقرة " يعبر مدير المدرسة عن ثقته في قدرتي على الأداء بمستوى عال "؛ فالثقة العالية تدفع المدير لإعطاء مساحة أكبر من الاستقلالية للمعلمين، ومن جانب أخر قد يكون مصدر هذه الاستقلالية هو انشغال مدير المدرسة بكثرة الأعباء الإدارية، وعدم تمكنه علميًا من المحتوى الدراسي لجميع المواد الدراسية بسبب تنوعها، وبالمقابل يُفوض صلاحيات المتابعة الفنية للمعلمين الأوائل لكل مادة دراسية، بحكم تخصصهم وقربهم إداريًا من المعلمين.

رابعا: بُعد المشاركة في صنع القرار

جدول (9)

الإحصاءات الوصفية لتقديرات المعلمين على فقرات بُعد المشاركة صنع القرار مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي (ن= 308)

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الممارسة
6	يوفّر مدير المدرسة فرصًا عديدة لي للتعبير عن آرائي.	4.18	0.96	1	مرتفعة
4	يشاركني مديرالمدرسة في صنع العديد من القرارات المدرسية.	4.03	0.98	2	مرتفعة
5	يستشيرني مديري بشأن القرارات الاستراتيجية للمدرسة.	3.67	1.11	3	مرتفعة
	الدرجة الكلية	**3.96**	**0.89**		**مرتفعة**

يُبين جدول (9) ارتفاع مستوى ممارسة مديري المدارس لبُعد المشاركة في صنع القرار حسب تقديرات المعلمين ، في جميع الفقرات المتضمنة في البُعد؛ حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3,67-4.18)، وبانحرافات معيارية (0,96-1,11)؛ وجاءت الفقرة (6) التي تنص على "يوفّر مدير المدرسة فرصًا عديدة لي للتعبير عن آرائي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4,18) وانحراف معياري (0,96)، في حين جاءت الفقرة (5) والتي تنص "يستشيرني مديري بشأن القرارات الاستراتيجية للمدرسة"، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3,67) وانحراف معياري (1,11) بمستوى ممارسة مرتفعة، ويمكن أن يُعزى ارتفاع مستوى المشاركة في صنع القرار، بالرغم من حصول البعد على أقل ممارسات القيادة التمكينية في الدراسة، إلى ما تضمنته بطاقة الوصف الوظيفي الخاصة بمدير المدرسة من المسؤوليات والواجبات المرتبطة بمشاركة العاملين والمستفيدين من خدمات المدرسة في إعداد الخطة المدرسية ووضع أهدافها، علاوة على ذلك وجود لجان ومجالس رسمية معتمدة من قبل الوزارة وتفعيلها في المدارس، تجعل مديري المدارس يعتمدون بشكل أكبر عليها في صنع واتخاذ القرارات الاستراتيجية، وهذه اللجان تضع عضوية المعلمين شرط أساسي لتشكيلها. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الكندي وآخرون (2021)، التي توصلت إلى أن درجة تمكين المعلمين في المدارس الحكومية جاءت متوسطة في مجال المشاركة في صنع القرار.

نتائج السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التمكينية، تعزى لمتغيرات (النوع، مرحلة التعليم المدرسي، سنوات الخبرة الوظيفية)؟ للإجابة عن هذا السؤال، سيُعرض كل متغير على حدة، وذلك على النحو الآتي:

لمعرفة أثر متغير النوع ومرحلة التعليم المدرسي في تقديرات المعلمين في مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التمكينية، استُخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على أبعاد القيادة التمكينية، وأُجري اختبار «ت» لعينتين مستقلتين Two Independent Samples T-Test، كالآتي:

أولًا: متغير النوع

جدول (10)

نتائج اختبار «ت» للفروق في تقديرات المعلمين على أبعاد القيادة التمكينية وفقًا لمتغير النوع(ن=308)

البُعد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت» (T-Test)	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
تعزيز جدوى العمل	ذكر	125	4,41	0,83	0,79	0,43	-
	أنثى	183	4,48	0,71			
المشاركة في صنع القرار	ذكر	125	3,94	0,92	0,39	0.70	-
	أنثى	183	3,98	0,88			
الثقة في أداء العاملين	ذكر	125	4,40	0,84	0,55	0,59	-
	أنثى	183	4,44	0,67			
توفير الاستقلالية	ذكر	125	4,46	0.70	1,08 -	0.28	-
	أنثى	183	4,37	0,70			
بوجهٍ عام	ذكر	125	4.30	0,75	0,22	0,83	-
	أنثى	183	4.32	0.64			

يتضح من جدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لمتغير النوع، في ممارسة مديري المدارس الحكومية لأبعاد القيادة التمكينية، وهذا يُشير إلى اتفاق بين الذكور والإناث، على أن مديري المدارس الحكومية يُمارسون القيادة التمكينية في أبعادها الأربعة: تعزيز جدوى العمل، والمشاركة في صنع القرار، والثقة في أداء العاملين، وتوفير الاستقلالية، ويُعزى ذلك إلى أن المعلمين - سواء كانوا ذكورا أو اناثا - يخضعون لنفس الأساليب واللوائح والممارسات الإدارية المطبقة من قبل مديري المدارس الحكومية، التي فرضتها مركزية النظام التعليمي، إضافةً إلى أن مديري المدارس يخضعون للتدريب نفسه على أساليب القيادة الحديثة من خلال برنامج القيادة المدرسية بالمعهد التخصصي للمعلمين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (2021) التي أظهرت نتائجها بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى القيادة المُمكنة لقادة المدارس، تعزى لمتغير الجنس، في حين اختلفت عن دراسة أبو طعمة وعاشور (2016) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس في تمكين المعلمين ككل لصالح الذكور.

ثانيًا: متغير المرحلة الدراسية:

جدول (11)

اختبار «ت» للفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية(ن=308)

البُعد	مرحلة التعليم المدرسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت» (T-Test)	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
تعزيز جدوى العمل	التعليم الأساسي	193	4,47	0,74	0,57	0,57	-
	التعليم ما بعد الأساسي	115	4,42	0,80			
المشاركة في صنع القرار	التعليم الأساسي	193	4,02	0,88	1,46	0,15	-
	التعليم ما بعد الأساسي	115	3,86	0.91			
الثقة في أداء العاملين	التعليم الأساسي	193	4,47	0.70	1,47	0,14	-
	التعليم ما بعد الأساسي	115	4,34	0,81			
توفير الاستقلالية	التعليم الأساسي	193	4,42	0,71	0,34	0,73	-
	التعليم ما بعد الأساسي	115	4,39	0,69			
بوجهٍ عام	التعليم الأساسي	193	4,34	0,67	1,12	0,26	-
	التعليم ما بعد الأساسي	115	4,25	0,71			

يُشير جدول (11) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة، لممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التمكينية، تُعزى إلى متغير مرحلة التعليم المدرسي، ويُعزى ذلك إلى أن مستوى التمكين المُقدم للمعلمين في مختلف المراحل الدراسية ذاته، من حيث الأهمية، والأولوية، وإن اختلفت أساليبه، فمعلمو كل مرحلة لهم احتياجات تمكينية تختلف عن المرحلة الأخرى، لكن لا تختلف من حيث متطلبات ممارستها من قبل مديري المدارس، في ظل وجود نظام إشرافي وتقييمي مُوحد لمديري المدارس في جميع المراحل الدراسية، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة أبو طعمة وعاشور (2016)، والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مستوى المدرسة في تمكين المعلمين لصالح مستوى المدرسة الابتدائية.

ثالثًا: متغير سنوات الخبرة الوظيفية

لمعرفة أثر متغير سنوات الخبرة الوظيفية في تقديرات المعلمين لمستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التمكينية، استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أبعاد الاستبانة، ثم استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) كالآتي:

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد القيادة التمكينية، وفقًا لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية(ن=308)

البُعد	سنوات الخبرة الوظيفية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تعزيز جدوى العمل	(1 – 12) سنة	108	4,52	0,78
	(13- 17) سنة	105	4,46	0,69
	18سنة فأكثر	95	4,36	0.82
المشاركة في صنع القرار	(1 – 12) سنة	108	3,98	0,93
	(13- 17) سنة	105	3,98	0,86
	18سنة فأكثر	95	3,91	0,91

الثقة في أداء العاملين	(1 – 12) سنة	108	4,45	0,76
	(13- 17) سنة	105	4,41	0,78
	18سنة فأكثر	95	4,42	0,69
توفير الاستقلالية	(1 – 12) سنة	108	4,44	0,73
	(13- 17) سنة	105	4,43	0,73
	18سنة فأكثر	95	4,35	0.64
الممارسة بوجه عام	(1 – 12) سنة	108	4,35	0,72
	(13- 17) سنة	105	4,32	0,68
	18سنة فأكثر	95	4,26	0,65

ويتضح من جدول (12) أن هناك فروقًا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمحاور الدراسة، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، استُخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، وجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة	مستوى الدلالة
تعزيز جدوى العمل	بين المجموعات	1,287	2	0,64	1,12	0,33
	داخل المجموعات	175,805	305	0.58		
المشاركة في صنع القرار	بين المجموعات	0,314	2	0,16	0,20	0,82
	داخل المجموعات	245,303	305	0.80		
الثقة في أداء العاملين	بين المجموعات	0,085	2	0,04	0,08	0,93
	داخل المجموعات	169,642	305	0,56		
توفير الاستقلالية	بين المجموعات	0,485	2	0,24	0,48	0,61
	داخل المجموعات	151.081	305	0,50		
الممارسة بوجهٍ عام	**بين المجموعات**	**0,396**	**2**	**0,20**	**0,42**	**0,66**
	داخل المجموعات	**143,025**	**305**	**0,47**		

يتضح من جدول (13) أن قيمة «ف» المحسوبة غير دالة إحصائيًا، في جميع أبعاد ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التمكينية، وللممارسة الكلية؛ مما يدل على عدم وجود فروق في تقديرات المعلمين لمستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التمكينية، تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة الوظيفية للمعلمين. وبصورة عامة؛ تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الكندي وآخرون (2021) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق دالة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة في جميع المجالات، وقد يُعزى ذلك إلى أن نظام العمل في المدرسة موحد للجميع باختلاف خبراتهم، من حيث برامج التدريب، والعلاقة مع الإدارة والعلاقة مع الزملاء، أو طبيعة مهنة التدريس هي ذاتها، ومشاركة مديري المدارس للمعلمين في اللجان المدرسية وصنع القرارات وتوزيع الأدوار.

التوصيات

في إطار ما توصلت إليه الدراسة من نتائج؛ يُمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

1. نشر أساليب العمل المدرسي التي تركز على مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية وتعزيزها، وإعطائهم الاستقلالية المناسبة لتنفيذ وتطوير ممارساتهم المهنية.
2. التركيز على استدامة البرامج التدريبية المتخصصة التي تعزز من ممارسة مديري المدارس للقيادة التمكينية.
3. تطوير استمارة دعم وتقييم أداء مدير مدرسة بحيث تتضمن مؤشرات تطبيق مدير المدرسة للقيادة التمكينية.
4. إجراء المزيد من الدراسات المرتبطة بممارسات مديري المدارس للقيادة التمكينية وربطها بمتغيرات أخرى، باستخدام منهجيات وعينات، وأدوات مختلفة عما قدمته الدراسة الحالية.

****

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، حسام الدين السيد، والشهومي، سعيد بن راشد (2018). درجة توافر معايير قيادة المعلمين في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، (101)، 193-226. https://doi.org/10.21608/saep.2018.32870

إبراهيم، حسام الدين السيد، والناصرية، أمل حمد. (2019). درجة توفر أبعاد القيادة الموزعة لدى مديرى مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان. *مجلة المعرفة التربوية، 7* (14)، 29 – 64.

أبو طعمة، ناديا، وعاشور، محمد (2016). دور مديري المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 12* (2)، 255 - 267.

الحراصي، حارب بن محمد (2017). *القيادة التحويلية لدى مديري التعليم الأساسي في محافظة الداخلية في سلطنة عمان وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لمعلميهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى، سلطنة عمان.

شحاتة، صالح محمد (2019). توسيط مشاركة المعرفة في العلاقة بين القيادة التمكينية والأداء الابتكاري للعاملين بجامعة المنصورة. *المجلة المصرية للدراسات التجارية، 43*(4)، 92-126.

الشنواني، مروة سعد، وجلال، أحمد قيس (2021). التعديل الوظيفي كمتغير وسيط في العلاقة بين القيادة التمكينية وفعالية العمل عن بعد خلال جائحة كورونا بالتطبيق على معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمعاهد العليا المصرية. *مجلة تنمية الرافدين، 40*(131)، 357 -373. https://doi.org/10.33899/tanra.2021.129988.10

87

صلاح الدين، نسرين صالح محمد (2018). الممارسات القيادية الداعمة لتحقيق الميزة التنافسية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 42*(3)، 234-314. doi: 10.21608/jfees.2019.48529

العتيبي، محسن بن نائف (2021). القيادة المُمَكِنَة لدى قادة مدارس التربية الخاصة في محافظة الطائف وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين. *مجلة البحوث التربوية والنوعية، 7*(7)،239-298

DOI: 10.21608/jeor.2021.205352.

القحطاني، شايع بن خالد مناحي (2017). القيادة بالتمكين. *جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 37*(427)، 116-119.

القرني، صالح بن علي (2021). توسيط التمكين النفسي في العلاقة بين القيادة الممكنة وبعض متغيرات الأداء الفردي للعمل: دراسة ارتباطية تنبؤية في السياق التعليمي. *مجلة العلوم التربوية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 27*، 335-404.

القرني، صالح بن علي (2022). أنموذج هيكلي لفحص تأثيرات القيادة الممكنة على سلوك العمل الابتكاري عبر مناخ الفريق المعني بالابتكار. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، (14)، 9 - 29.

الكندي، راشد، حماد، وحيد، والمهدي، ياسر (2022). درجة تمكين المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة مسقط في سلطنة عمان من وجهة نظرهم. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 18* (1)، 167 – 184.

الكيومي، محمد بن طالب، والمقبالية، مرهونة بنت حمد (2021). العلاقة بين ممارسة الشفافية الإدارية والدافعية للإنجاز لدى معلمي مدارس ولاية صحار. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 45*(1)، 267-302.

معيني، وضحة يحيى (2022). درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، (12)، 123-141.

المهدي، ياسر فتحي، والحارثية، خالصة سالم (2021). القيادة التعليمية والفاعلية المدرسية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. *المجلة التربوية، 35*(139)، 283-321.

النقيب، رشا بدر (2020). *أسس القيادة التربوية والمدرسية المعاصرة*. دار جرير للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم (2009). *دليل نظام تطوير الأداء المدرسي*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان

وزارة التربية والتعليم (2015). *دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم (2021أ). *استمارة دعم وتقييم أداء مدير مدرسة/مساعد مدير مدرسة*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم (2021ب). *الخطة الخمسيَّة العاشرة (2021-2025)*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم (2021ج). *الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية للعام الدراسي 2020/ 2021م*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (2017). *تقييم النظام التعليمي لسلطنة عمان: الصفوف 1 – 12*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.

اليعقوبية، سوسن بنت سعود، العاني، وجهة ثابت، والغنبوصي، سالم بن سليم (2015). درجة ممارسة القيادة المدرسية الموزعة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 4*(3)، 78-99.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abu Tu'mah, N., & Ashour, M. (2016). The Role of Public Schools Principals Inside the Green Line in Teachers' Empowerment and its Relationship with some Demographic Variables from Teachers' Point of View ,(in Arabic). *Jordan Journal of Educational Sciences.12* (2), 255-267.

Ahearne, M., Mathieu, J., & Rapp, A. (2005). To empower or not to empower your sales force? An empirical examination of the influence of leadership empowerment behavior on customer satisfaction and performance. *Journal of Applied psychology*, *90*(5), 945 - 955.

Ahmed, T., Chaojun, Y., Hongjuan, Y., & Mahmood, S. (2022). The Impact of Empowering Leadership on Job Performance of Higher Education Institutions Employees: Mediating Role of Goal Clarity and Self-Efficacy. *Psychology research and behavior management*, *15*, 677–694. https://doi.org/10.2147/PRBM.S357083

ALHarrasi, H. M., (2017). *The relationship between principals' transformational leadership and teachers' organizational commitment of basic education in Al-Dakhiliya governorate - the Sultanate of Oman* [Unpublished Master thesis], (in Arabic). Nizwa University, Sultanate of Oman.

Alnaqib, rasha badr (2020). *'usus alqiyādah altarbawiah wal madrāsiyah almu'āsirah*, (in Arabic). Dar juryr lilnashr waltawzi'.

Al-Otaibi, M. N., (2021). Empowering Leadership of Leaders of Special Education Schools and its Relationship with Teachers' Organizational Citizenship in Taif City, (in Arabic). *Journal of educational and qualitative research, ،7*(7), *239-289.* DOI: 10.21608/jeor.2021.205352

Alqahṭāni, shāyaʿ bin khālid (2017). Al-qiyādh bi altamkīn, (in Arabic). *Jāmiʿat nāyif alʿrabiah lilʿulūm al'amniyah, 37*(427), 116-119.

Alqarni, S. A. Y., (2021). Mediating the relationship between Empowering Leadership and Individual Work-Performance through Psychological Empowerment: A Predictive Correlational Study in an Educational Context, (in Arabic). *Journal of Education Studies: Imam Muhammad bin Saud Islamic University*, (27), 335-404.

Alqarni, S. A. Y., (2022). A Structural Model Investigating the Effects of Empowering Leadership on Innova-tive Work Behavior Through Team Climate for Innovation, (in Arabic). *Ha`il University Humanities Sciences Journal*, (14), *9-29.*

Alkindi, R., Waheed, H., & Al-Mahdy, Y., (2022). The Degree of Teachers' Empowerment in Public Schools in Muscat Governorate in the Sultanate of Oman from Their Point of View, (in Arabic). *Jordan Journal of Educational Sciences, 18* (1), *167-184.*

ALRAFIDAIN: University of Mosul, 40(131), 357 -373.https://doi.org/ 10.33899/tanra.2021.129988.1087

Gkorezis, P. (2016). Principal empowering leadership and teacher innovative behavior: a moderated mediation model. *The International Journal of Educational Management, 30*(6), 1030-1044. https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2015-0113

Han, S. (2019). *Differentiated Empowering Leadership in Groups: An Examination of Its Consequences* [Doctoral dissertation, Temple University]. Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. https://www.proquest.com/dissertations-theses/differentiated-empowering-leadership-groups/docview/2287050432/se-2

Ibrahim, H. E., & Al Shuhumi, S. R. (2018). The Availability Dgree of Teacher Leadership Standards in the Sultanate of Oman from the School Principals 'Viewpoint, (in Arabic). *Arab studies in education and Psychology: Association of Arab Educators*, (101), 193-226. https://doi.org/10.21608/saep.2018.32870

Ibrahim, H. E., & Al Nasri, A. H. (2019). Degree of Avallability of the Distributed Leadership Dimensions Among the Principals of the Basic Education School, (in Arabic). *Journal of Educational Knowledge: The Egyptian Association for Pedagogy, 7*(14), 29 – 64.

Jung, K. B., Kang, S. W., & Choi, S. B. (2020). Empowering leadership, risk-taking behavior, and employees' commitment to organizational change: The mediated moderating role of task complexity. *Sustainability, 12*(6), 1-18. http://dx.doi.org/10.3390/su12062340

Kılınç, A. Ç., Bellibaş, M. Ş., & Bektaş, F. (2021). Antecedents and outcomes of teacher leadership: the role of teacher trust, teacher self-efficacy and instructional practice. *International Journal of Educational Management, 35*(7),1556–1571. https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2021-0148

Lorinkova, N. M., & Perry, S. J. (2014). When Is Empowerment Effective? The Role of Leader-Leader Exchange in Empowering Leadership, Cynicism, and Time Theft. *Journal of Management, 43*(5), 1631–1654. https://doi.org/10.1177/0149206314560411

Alkiyumi, M. T., & Almaqbali, M. H., (2021). The Relationship between Administrative Transparency and Achievement Motivation for Teachers in Sohar City Schools, (in Arabic). *International Journal for Research in Education, 45*(1), *267-302.*

AlMahdy, Y. F., & Al-Harthi, K. S., (2021). Instructional Leadership and School Effectiveness in Basic Education Schools in the Sultanate of Oman, (in Arabic). *Educational Journal, 35*(139), 283-321.

AlYaqoobi, S. S., Al-Ani, W. T., & Al-Ghanboosi, S. S., (2015). The Practicing of Distributed Leadership in Basic Schools and It Relation to Some Demographic Variables in The Sultanate of Oman, (in Arabic). *The International Interdisciplinary Journal of Education, 4*(3), 78-99.

Amundsen, S., & Martinsen, Ø. L. (2014). Empowering leadership: Construct clarification, conceptualization, and validation of a new scale. *The Leadership Quarterly, 25*(3), 487–511. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.009

Atik, S., & Celik, O. T. (2020). An Investigation of the Relationship between School Principals' Empowering Leadership Style and Teachers' Job Satisfaction: The Role of Trust and Psychological Empowerment. *International Online Journal of Educational Sciences, 12*(3). 177-193. DOI: 10.15345/iojes.2020.03.014

Çelik, O. T., & Konan, N. (2021). The Relationship between School Principals' Empowering Leadership with Teachers' Self-Efficiancy and Organizational Citizenship Behaivors. *Education and Science, 46*(206). http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8841

Cheong, M., Yammarino, F. J., Dionne, S. D., Spain, S. M., & Tsai, C.-Y. (2019). A review of the effectiveness of empowering leadership. *The Leadership Quarterly,30*(1),34-58. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2018.08.005

El- Shanawany, M. S., & Jalal, A. Q., (2021). Job Crafting as a Mediating Variable in The Relationship Between Empowering Leadership and Teleworking Effectiveness During Corona Pandemic: Applied to Faculty Members Assistants in Egyptian Universities and Higher Institutes, (in Arabic). *Journal of TANMIYAT*

Ministry of Education (2021c). *The Annual Educational Statistics Book for the academic year 2020/2021*, (in Arabic). Ministry of Education in the Sultanate of Oman.

Moeeni, W, Y., (2022). The Availability Degree of distributed leadership Dimensions Among female Secondary Schools Principals in Makkah from teachers and school leaderships' supervisors' perspectives, (in Arabic*). Saudi Journal of Educational Sciences*, 12,123-141

Salah Eldin, N. S. M., (2018). Leadership Practices in Support of Achieving Competitive Advantage in Basic Education Schools in Muscat Governorate, Sultanate of Oman**,** (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences, 42*(3), 234-314. doi: 10.21608/jfees.2019.48529

Shaḥātah, salih muhamad (2019). Tawsīṭ mushārakat almʿrifah fī alʿilāqah bayna al-qiyādh altamkiniyh wa l'ada' alibtikāri lilʿāmilīn bijāmiʿat almansurah, (in Arabic). *Almajalah almaṣriyah lil dirāsāt altijāriyh, 43*(4), 92-126.

van Assen, M. F. (2020). Empowering leadership and contextual ambidexterity - the mediating role of committed leadership for continuous improvement. *European Management Journal*, *38*(3), 435–449. https://doi.org/10.1016/j.emj.2019.12.002

Wizārat altarbiyah wa alta'līm (2009). *Dalīl niẓām taṭwīr al'ada' almadrasi*, (in Arabic). wizārat al-tarbiyah wa al-taʿlīm bī salṭanat ʿumān.

Wizārat altarbiyah wa alta'līm (2015). *Dalil mahām alwaẓaʿif almadrasiah wa al'ansibah almuʿtamadah lahā*, (in Arabic). wizārat al-tarbiyah wa al-taʿlīm bī salṭanat ʿumān.

Wizārat altarbiyah wa alta'līm (2021a). *Istimārah daʿam wa taqyyim 'adā' mudīr madrasah/musāʿīd mudīr madrasah*, (in Arabic). wizārat al-tarbiyah wa al-taʿlīm bī salṭanat ʿumān.

Wizārat altarbiyah wa alta'līm (2021b). *Alkhuṭah alkhamsiyyah alʿashirah (2021-2025)*, (in Arabic). wizārat al-tarbiyah wa al-taʿlīm bī salṭanat ʿumān.

Wizārat altarbiyah wa alta'līm wa itiḥād almunaẓamāt altarabawiyah alnuywūzlandīah (2017). *Taqyīm alniẓām alta 'līmī lī salṭanat ʿumān: Alṣufūf 1 – 12*, (in Arabic). wizārat altarbiyah wa altaʿlīm bī salṭanat ʿumān.

أثر تطبيق برنامج تمارين التنفس على تحسين مهارات التجويد لدى طالبات المراكز القرآنية

د.مجدي سليمان المشاعلة[1]

(قدم للنشر 1444/06/25هـ -وقبل 1444/08/29هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تطبيق برنامج تمارين التنفس على تحسين مهارات التجويد (المخارج، الصفات، الوقف والابتداء) لدى طالبات المراكز القرآنية. وتم اختيار المنهجية شبه التجريبية للإجابة عن سؤال الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من طالبات المراكز القرآنية التابعة لوزارة الأوقاف الأردنية في العاصمة عمان، حيث بلغ عددهن (51) طالبة، تم توزيعهن بالطريقة العشوائية على المجموعة التجريبية (26) طالبة، والمجموعة الضابطة (25) طالبة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بتصميم البرنامج التدريبي الخاص بتمارين التنفس، وبناء أداة الدراسة المكونة من بطاقة الملاحظة لقياس مهارات التجويد الثلاث والمكونة من (30) فقرة تقيس المهارات الفرعية، موزعة كالآتي: مهارات المخارج (10) فقرات، ومهارات الصفات (10) فقرات، ومهارات الوقف والابتداء (10) فقرات. وتم التوصل بعد تطبيق أداة الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأثر البرنامج التدريبي في مهارة التجويد الكلية، وفي جميع المهارات الفرعية الثلاث لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على برنامج تمارين التنفس. وبناء على نتائج الدراسة يوصى الباحث بتشجيع المعلمين على تطبيق برنامج تمارين التنفس في تعليم القرآن الكريم.

الكلمات المفتاحية: برنامج تمارين التنفس، تمارين التنفس، مهارات التجويد، طلبة المراكز القرآنية.

The effect of applying a Breathing Exercise Program on Improving the Tajweed skills of students of Quranic centers

Magdy S. Almashaleh[1]

(Submitted 18-01-2023 and Accepted on 21-03-2023)

Abstract: The study aimed to identify the effect of applying a breathing exercise program on improving Tajweed skills (sound origination (Makharij) of the letters, Qualities (Sefat) of the letters, stopping and beginning) among students of Quranic centers. The quasi-experimental method was chosen to answer the study question. The sample of the study consisted of female students in Quranic centers affiliated to the Jordanian Ministry of Waqif in the capital, Amman, where they numbered (51) students, who were randomly distributed to the experimental group (26) female students, and the control group (25) female students. To answer the questions of the study, the researcher designed the training program for breathing exercises, and built the study tool consisting of a note card to measure the three intonation skills, consisting of (30) items that measure the sub-skills, distributed as follows: Makharij skills (10) items, and Sefat skills (10) items. Stopping and beginning skills (10) Items. After applying the study tool, it was found that there are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) for the effect of the training program on the total intonation skill, and in all three sub-skills in favor of the experimental group that received training on the breathing exercise program. Based on the results of the study, the researcher recommends encouraging teachers to apply the breathing exercises program in teaching the Holy Quran.

Keywords: Breathing Exercises Program, Breathing Exercises, Tajweed skills, students of Quranic centers.

---

(1) Arab Open University - Jordan

(1) الجامعة العربية المفتوحة- الأردن

E-mail: m_mashaleh@aou.edu.jo

مقدمة

يرتبط تجويد القرآن الكريم بإصلاح نطق الكلمات القرآنية وترتيلها استجابة لأمر الله -عز وجل- (وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلًا) [المزمل: 4]، المسلم متعبد بفهم معاني القرآن الكريم، وإقامة حدوده، ومتعبد أيضًا بتصحيح ألفاظه، وإقامة حروفه على الصفة المتلقاة من أئمة القراءة المتصلي السند برسول الله -صلى الله عليه وسلم- (عثمان، 2004). وتتضمن قراءة القرآن الكريم عدة عمليات معرفية، منها: التعرف على الحروف، وامتلاك مهارة إخراج هذه الحروف من مخارجها الصحيحة، وإعطائها صفاتها اللازمة جميعًا، ومعرفة أين يجب الوقوف وأين لا يجب، ومن أين يبدأ، وما إلى ذلك، وعلى قارئ القرآن الكريم أن ينسق كل هذه العمليات، ويحتاج منه هذا إلى جهد بدني، وهذا الجهد يتطلب أن يمد الجسم بالأكسجين بغرض إنتاج الطاقة اللازمة للجهد البدني، وكلما زاد الجهد البدني نتيجة القراءة كلما زاد الطلب على الأكسجين.

وقراءة القرآن الكريم لها مهارات أساسية (كالمخارج، والصفات، والوقف والابتداء)، ولها مهارات مساندة وتدعم وتطور هذه القراءة، ومنها، مهارة طريقة التنفس أثناء القراءة. والتي يغفل عن تطبيقها كثير من متخصصي قراءة القرآن الكريم (القُرَّاء)، فضلاً عن متعلمي القرآن الكريم، حيث أشارت دراسة رجب (2002) أن من أخطاء بعض القراء المشهورين أنهم حين يجودون آية طويلة ينقطع نفسهم فيضطرون للوقوف في موضع لا يصح الوقوف عليه. فطول النفس هو سر الأداء في قراءة القرآن الكريم، حيث إن المطلوب هو الوصول إلى نفس صحيح وطويل ومنتظم وهذا ما يعمل الصوت ثابتًا ومنتظمًا، فالنفس الطويل يعطى جمال الآية القرآنية، والقراءة لوقت أطول دون بذل جهدا كبيرا.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من الدور الحاسم للتوقف والتنفس أثناء القراءة، فإن الاهتمام لوصف تطور كيفية التدريب على التنفس أثناء القراءة ما يزال محدودا جدا، ومن النادر أن يتم تدريب المتعلمين على كيفية تدريب تنظيم النفس أثناء القراءة، وعلى طريقة التنفس أثناء القراءة (Godde et al., 2022). وحتى هذه اللحظة ما يزال البحث العلمي في العلاقة بين التنفس والوظائف المعرفية الأساسية في التعلم -ومن ضمنها مهارة القراءة - ما يزال فيه نقص شديد. (Mitsea et al., 2022).

يعاني كثير من طلبة المراكز القرآنية من صعوبات في نقص التنفس عند القراءة بسبب عدم التعود على تنظيمه بالطريقة الصحيحة، وهو مما ساعد على زيادة الأخطاء في قراءة القرآن الكريم أثناء القراءة (المطرودي، 2011).

ومن المصادر الأخرى لهذه المشكلة عمل الباحث كمدرب لمعلمي القرآن الكريم على مهارات تعليم القرآن الكريم حيث تم ملاحظة عدم وجود وعي كاف عند معلمي القرآن الكريم لأهمية ودور وكيفية تدريبات التنفس أثناء القراءة الجهرية للقرآن الكريم.

وبناء على ذلك تتحدد مشكلة الدراسة الحالية بالإجابة عن السؤال الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجات الكلية ودرجات المهارات الفرعية للتجويد (المخارج، الصفات، الوقف والابتداء) عند طالبات المراكز القرآنية على بطاقة الملاحظة تعزى لبرنامج تمارين التنفس؟

فرضية الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة تمت صياغة الفرضية الآتية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الدرجات الكلية ودرجات المهارات الفرعية للتجويد (المخارج، والصفات، والوقف

والابتداء) عند طالبات المراكز القرآنية على بطاقة الملاحظة تعزى لبرنامج تمارين التنفس".

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى البحث عن فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجة الكلية ودرجات المهارات الفرعية للتجويد (المخارج، والصفات، والوقف والابتداء) عند طالبات المراكز القرآنية على بطاقة الملاحظة تعزى لبرنامج إطالة التنفس.

وكذلك بناء برنامج لتمارين التنفس يساعد طلبة المراكز القرآنية على تنمية مهارة التنفس أثناء القراءة.

أهمية الدراسة

قد تفيد الدراسة الحالية كلا من:

1) الطلبة: توفير برنامج لتمارين التنفس يمكن أن يفيد في رفع كفاية التنفس عندهم مما قد يساعدهم في تطبيق مهارات التجويد. وقد تسهم هذه الدراسة في تعزيز ثقة متعلمي القرآن الكريم، ودفعهم نحو المزيد من الاهتمام بالربط بين عملية التنفس وقراءة القرآن الكريم.
2) المعلمون: توجيه أنظارهم إلى أهمية توظيف برامج تمارين التنفس في تدريس مهارات التجويد عند تعليم القرآن الكريم.
3) المشرفون: قد تسهم في الجهود المبذولة لتطوير تعليم قراءة القرآن الكريم، من خلال الكشف عن واقع استخدام برنامج لتمارين التنفس في قراءة القرآن الكريم.
4) مطورو المناهج: إمكانية الاستفادة من تحضير البرنامج الذي أعده الباحث في هذه الدراسة في مجال إعداد البرامج التعليمية المشابهة في تعليم قراءة القرآن الكريم.
5) الباحثون: حيث تفتح هذه الدراسة مجالات بحثية جديدة أمام الباحثين، لإجراء دراسات مماثلة في مراحل تعليمية مختلفة، والإفادة من أدوات الدراسة في دراسات جديدة. وكذلك فإنه حسب علم الباحث فإن هذه الدراسة من الدراسات النادرة في مجال تطوير برنامج لتنمية مهارة التنفس عند قراءة القرآن الكريم والتحقق من نتائجه.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدارسة بما يأتي:

1) من حيث الموضوع: البرنامج التدريبي على تمارين التنفس، سورة الأحزاب التي تم تطبيق الاختبار عليها، وقائمة المهارات المعدة لهذه الدراسة.
2) من حيث العينة: طالبات المراكز القرآنية التابعة لوزارة الأوقاف الأردنية في منطقة عمان.
3) من حيث الزمن: استمرت الدراسة ثمانية أسابيع خلال الفصل الدراسي الأول للعام 2023/2022.
4) من حيث المكان: مراكز الإناث القرآنية في مدينة عمان.

التعريفات الإجرائية

برنامج تمارين التنفس: مجموعة الخبرات والتدريبات والإجراءات المتضمنة في برنامج تمارين التنفس والتي وضعها الباحث لاكتساب مهارة التنفس الصحيح أثناء قراءة القرآن الكريم.

مهارات التجويد: هو درجة إتقان متعلمي القرآن الكريم لمهارات التجويد الثلاث (المخارج، الصفات، الوقف والابتداء)، والتي تحتسب بواسطة الدرجة التي تسجل للطالبة على بطاقة الملاحظة المعدة في هذه الدراسة.

طلبة المراكز القرآنية: هم الطالبات الملتحقات بالمراكز القرآنية التابعة لوزارة الأوقاف والمقدسات الإسلامية الأردنية، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2023/2022.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول الإطار النظري تعريف التجويد ومهاراته الثلاث، والدراسات التي تسعى لتطوير مهارات التجويد، والأثار التربوية لتدريبات التنفس، وأهمية التنفس أثناء القراءة الجهرية.

التجويد

تناول تعريف علماء التجويد تعريف التجويد في كتبهم وأبحاثهم، حيث عرَّف (الحذيفي وآخرون.، 2012، ص 14) التجويد بأنه "إخراج كل حرف من مخرجه، وإعطائه حقه ومستحقه. وحقه الصفات اللازمة الثابتة التي لا تنفك عنه في جميع الأحوال، ومستحقه هي الصفات التي تعرض له في بعض الأحوال، وتنفك عنه في البعض الآخر، والأحكام الناشئة عن تلك الصفات". وعرفه شكري وآخرين، (2023، ص 9) بأنه: إعطاء كل حرف حقه ومستحقه مخرجًا وصفة وقفًا وابتداءً من غير تكلف ولا تعسف". وعرفه الجمل (2014، 9) بأنه علم يبحث في ألفاظ القرآن الكريم من حيث إخراج كل حرف من مخرجه، وإعطائه حقه ومستحقه من الصفات، والوقف والابتداء. وبالتالي يمكن تعريفه بأنه العلم الذي يبحث في كيفيات نطق الحروف، والعناية بمخارجها وصفاتها وما يعرض لها من أحكام وما يتعلق بذلك وقفًا وابتداء، ووصلا وقطعا. وبناء على هذه التعريفات فإنه يمكننا إرجاع مهارات التجويد الأساسية إلى ثلاث مهارات، على النحو الآتي:

أولًا، المخارج: وهو الموضع أو الحيز الذي ينشأ منه الحرف، أو هو موضع ظهور الحرف وتمييزه عن غيره (الداني، 2016، ص 104). وأشار (شكري وآخرون.، 2023، ص41) إلى أن المكان الذي يخرج منه الحرف إما أن يكون محقَّقا؛ أي معتمد على جزء معين من أجزاء الحلق أو اللسان أو الشفتين. أو مقدَّرًا؛ أي واسع لا يمكن تحديده بدقة. ودراسة المخارج قد لقيت حَظًّا وافرًا من الرعاية عند علماء التجويد بدءًا بتعريف المخرج وتحديده، ثم ذكر عدد المخارج الأساسية والفرعية، وبيان الخلاف فيها بين علماء التجويد واللغويين، ثم بيان كيفية إخراج الحروف. والعناية في المخارج من قبل علماء التجويد لأن بها تعرف ماهية الحرف وتتحدد ذاته وشكله، وبه تعرف أوضاع أعضاء النطق المختلفة عند النطق به (الطويل، 2001).

ثانيًا، الصفات: وهي الكيفية التي تعرض للحرف عند النطق به وتمييزه عن غيره (السحيمات وآخرون.، 2020، ص 133). وصفات الحروف ليست أمرًا مُستَقِلًّا عن الحروف، بل هي جزء منه، ولا يتم خروج الحرف بحالته الصحيحة ما لم يكن متصفًا بجميع صفاته اللازمة له. وأشار الطويل (2001) إلى أن المخرج يبين ماهية الحرف، والصفة تبين هيئته. وإن الصفات هي التي تميز الحروف بعضها عن بعض، ويعرف بها الحرف القوي من الضعيف، وبها يحسن لفظ الحروف المختلفة المخارج.

ثالثًا، الوقف والابتداء: ويعرف الوقف بأنه قطع الصوت عن آخر الكلمة القرآنية زمنًا يسيرًا، يتنفس فيه عادة بنية استئناف القراءة (السحيمات وآخرون.، 2020، ص 218). وأشار الطويل (2001) إلى أنه يستفاد من الوقف إيضاح المعاني للسامع والقارئ. وأما **الابتداء:** هو الشروع في القراءة سواء كان بعد قَطْعٍ وانْصِرافٍ عنها أو بعد وقف (الشيباني، 2018). ويكون الوقف على رؤوس الآيات وأوسطها، ولا يكون في وسط الكلمة ولا فيما اتصل رسمًا (الحصري، 2009، ص 251). ويمكن القول إن علم الوقف والابتداء يعتمد على أربعة أركان هي: أين يوقف؟ ويقابله: من أين يبدأ؟ كيف يوقف على الكلمة؟ ويقابله: كيف يبدأ بها.

الدارسات التي تسعى لتطوير مهارات التجويد

تنوعت الدراسات التي سعت إلى تطوير مهارات التجويد فمنها ما اعتمد على البرامج التدريبية، ومنها ما اعتمد على الأدوات التقنية، ومنها ما اعتمد على

استراتيجيات التدريس، ومنها من قام بالتركيز على المهارات الأساسية لتعلم القرآن الكريم والتي بتطويرها يتم تطوير قراءة القرآن الكريم، وغير ذلك. فمن الدراسات التي ركزت على تطوير برامج متخصصة لتطوير مهارات التجويد عند المتعلمين دراسة الصنعاوي (2022) التي توصلت إلى وجود أثر على قراءة القرآن الكريم عند تطبيق برنامج تدريسي قائم على نموذج التعلم التوليدي على طلبة المرحلة الثانوية. ودراسة محمد (2020) التي أظهرت أثر البرنامج القائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات القراءة الشفوية للقرآن الكريم. ودراسة كل من (المرواني واليوسف، 2019) التي توصلتا إلى فاعلية طريقة القاعدة النورانية في تنمية مهارة النطق أثناء تلاوة القرآن الكريم. ومنها دراسة محمد (2018) التي أظهرت دور التحفيز في تنمية مهارات تجويد القرآن الكريم لدى طالبات المرحلة الابتدائية. وهذا أيضا ما أظهرته دراسة المزاودة (2017) التي توصلت إلى أن البرنامج التعليمي الذي يهدف إلى تطوير مهارات الاستماع وتوظيفها في تلاوة القرآن الكريم أدى إلى تنمية قدرة طلبة المرحلة الأساسية على التجويد.

وهناك عدة دراسات استخدمت إستراتيجيات التدريس لتطوير مهارات التجويد، ومنها دراسة علام (2022) التي أظهرت أن مهارات التجويد قد تحسنت عند طلبة الجامعة نتيجة استخدام استراتيجية مثلث الاستماع. ودراسة درويش وآخرون (2020) التي أظهرت أثر إستراتيجية النمذجة المدعومة ببعض الوسائط في تنمية مهارات التلاوة لدى طلبة المرحلة الابتدائية. وأما دراسة السهيمي والغامدي (2019) فقد أكدت على أثر طريقة الكرسي الساخن على تنمية مهارات التجويد لطلبة الصف الأول المتوسط. ودراسة الزهراني (2019) التي أظهرت التأثير الإيجابي للاستراتيجية القائمة على علم الصوتيات الحديثة في تنمية مهارات التجويد لدى طلبة الصف الخامس. وكذلك دراسة السراء والحسن (2019) التي أظهرت أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب في إتقان مهارات التجويد لدى طلبة الصف الثالث الثانوي. وأما دارسة آل سيف (2018) فقد أكدت على أن استراتيجية التعلم التعاوني "STAD" كان لها أثر على إتقان التجويد لدى طلبة الصف الثاني الأساسي. وكذلك أشارت دراسة (المحمادي، 2018) إلى فاعلية استراتيجية التعلم الإتقاني على تنمية مهارات التجويد لدى الطلبة.

وهناك عدة دراسات استخدمت تكنولوجيا التعليم لتطوير مهارات التجويد، ومنها دراسة السنيدي والعنزي (2022) الذي أظهرت الأثر الإيجابي لاستخدام مصحف عين التعليمي الإلكتروني في تنمية مهارة التجويد لدى طلبة المرحلة الابتدائية. وكذلك دراسة السلخي (2020) التي أظهرت فاعلية استخدام المصحف الناطق في تدريس قراءة القرآن الكريم. ودراسة السلمي (2020) التي أظهرت فاعلية الأنماط المختلفة لمقاطع الفيديو عبر الصفوف المقلوبة في تنمية مهارات التجويد. كما وأشارت دراسة ممدوح والفيفي (2020) إلى وجود أثر لاستخدام التقنيات الحديثة القائمة على النظرية الاتصالية لتنمية مهارات تلاوة القرآن الكريم لدى الطلبة. وأظهرت دراسة الشهري (2018) فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية بعض مهارات التجويد لطلبة مدارس تحفيظ القرآن الكريم. وأما دراسة أبو شريخ والجرايدة (2017) فقد أظهرت النتائج الإيجابية لاستخدام الوسائط المتعددة في تعلم أحكام التجويد لدى طلبة المراكز القرآنية الصيفية. ودراسة الظفيري وسالم (2017) التي أظهرت أثر استخدام التلميحات التلوينية في تنمية مهارات التجويد عند طلبة الصف الخامس.

الآثار التربوية لتدريبات التنفس

إن تمارين التنفس لها تأثيرات إيجابية على الجسم والدماغ والحالة النفسية للمتعلم. فقد أشارت جمعية الرئة الأمريكية (American Lung Association (ALA), 2023) إلى أن ممارسة تمارين التنفس بانتظام، تساعد على تخليص الرئتين من الهواء المتراكم، وزيادة مستويات الأكسجين في الجسم، وإعادة الحجاب الحاجز إلى وظيفته في المساعدة على التنفس. وإلى أن التدريب المنتظم يؤدي إلى تطوير الاستجابات الفسيولوجية لأنها تؤدي إلى زيادة حجم الخلية وخلايا الدم الحمراء وزيادة الهيموجلوبين مما يحسن القدرة على التحمل الهوائي واللاهوائي. وهذا بالتالي يؤدي إلى تحسين الأداء في اختبار اليقظة دون زيادة في ضغط الدم وإلى تحسين الوعي الذهني ويكون الإجهاد العقلي أقل والحالة العقلية أفضل (Telles et al., 2017).

وأشارت دراسة كل من (Mitsea et al., 2022; Mo et al., 2021) إلى فعالية تمارين التنفس في عمل تحسينات فورية وطويلة الأمد في عملية الانتباه الداخلي والخارجي وذلك بسبب تحسين إمدادات الأكسجين للدماغ. وأكدت الدراسة على ضرورة دمج تدريب التنفس في التعليم كطريقة لإعادة توصيلات الدماغ لضمان دمج أفضل وإنجاز أكاديمي أعلى. كما وتشير دراسة شافيز وآخرون (Chavez et al., 2022) إلى أن تمرين التنفس يحسن بعض القدرات الخلوية والعصبية ويمكن أن يؤدي ذلك إلى تغييرات حقيقية في المهام الإدراكية لدى البالغين. في حين أن دراسة دول وآخرون (Dol, at el,. 2016) أظهرت التأثيرات الإيجابية لتمارين التنفس على الانتباه إلى التنفس Attention-to-Breath (ATB) كممارسة أساسية للوعي الذهني على المشاعر السلبية، وذلك ناتج عن تعديل نشاط اللوزة الدماغية والجبهية.

لقد أثبتت دراسة جيراث وآخرون (Jerath et al., 2015) أهمية تدريبات التنفس في إبطال التأثيرات الضارة للتوتر والقلق والعواطف السلبية وبعض الاضطرابات العاطفية.

أهمية التنفس أثناء القراءة الجهرية

تتصف ميكانيكية التنفس بأنها عبارة عن حركة التنفس التي تساهم في الاستجابات الفسيولوجية وتعتمد على عمليتي الشهيق والزفير لتنظيم عملية التنفس أثناء القراءة. ويتم ضبط التنفس أثناء القراءة بأن يأخذ الطالب النفس الطبيعي في الوقت المناسب، وفي المكان المناسب أثناء عملية القراءة، مراعيًا طول نفسه مع تحديد مواضع الوقف لالتقاط النفس في راحة دون معاناة (الصالح، 1986). وذلك حتى لا تظهر علامات الإجهاد والارتباك على القارئ.

وتعتبر فترات التوقف من أجل التنفس ضرورية في الكلام والقراءة الجهرية، من أجل مطابقة بناء الجملة للنص، ويجب على القارئ التخطيط بعناية من أجل التنفس أثناء القراءة، وذلك لتلبية المتطلبات الفسيولوجية والنحوية بشكل فعال (Godde et al., 2020). كما أن التوقف من أجل التنفس أثناء القراءة يساعد على مطابقة بناء الجمل مع معناها بشكل فعال، ويساعد كذلك على فهم المعنى، ويكشف عن العبء المعرفي للقارئ (Molomer et al., 2015). وإنه يساعد على تحقيق التوازن الفعال بين المتطلبات الفسيولوجية واللغوية (Wlodarczak and Heldner, 2017).

كما أن هناك ما يشير إلى وجود علاقة بين إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، ووضوح الصوت، وتحديد الفكرة الرئيسية في النص، وبين ضبط التنفس (الشبل، 2010).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

للتحقق من اختبار فرضيات الدراسة، تم اختيار المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي المعتمد على مجموعتين غير متكافئتين ذات اختبار قبلي وبعدي، وهذا النوع هو الذي يتناسب مع غياب التعيين العشوائي كعنصر أساسي للضبط الاختبار القبلي من خلال التصميم وتحقيق التكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة. ولدراسة أثر المتغير المستقل وهو برنامج تمارين التنفس، والمتغير التابع وهو مهارات التجويد (المخارج، الصفات، الوقف والابتداء).

أفراد الدراسة

هذا وقد تم اختيار أفراد الدراسة من طالبات المراكز القرآنية التابعة لوزارة الأوقاف الأردنية في محافظة العاصمة عمان، وتم اختيار أفراد الدراسة من الطالبات دون الطلبة الذكور، بسبب توافر الأعداد المطلوبة للدراسة في مراكز تعليم القرآن الكريم الخاصة بالطالبات مقارنة مع أعداد الطلبة في المراكز الخاصة بالذكور.

وتم اختيار هذه المراكز بالطريقة القصدية للأسباب الآتية:

- توفر عددا كبيرا من طالبات القرآن الكريم في هذه المراكز القرآنية لإجراء الدراسة.
- توفر معلمات مؤهلات ومن ذوات الخبرة في هذه المراكز.
- تكافأ البيئة المادية والنفسية والجغرافية بين هذه المراكز؛ حيث إنها في نفس المنطقة الجغرافية وتعمل بنفس النظام.
- إبداء إدارات هذه المراكز استعدادها للتعاون مع الباحث في هذه الدراسة.

وبلغ مجموع الطالبات المشاركات في البحث (51) طالبة تم توزيعهن بالطريقة العشوائية على المجموعة التجريبية وعددهن (26) طالبة، والمجموعة الضابطة (25) طالبة.

خصائص العينة: تم التأكد من تكافؤ المجموعات في عدد من المتغيرات منها:

- معدل التنفس، وتم ضبط هذا المتغير المهم في الدراسة عن طريق حساب عدد المرات التي يرتفع فيها الصدر أو البطن على مدار دقيقة واحدة، والذي يجب أن يتراوح ما بين 12 – 16 نفسًا في الدقيقة لهذه الفئة العمرية، وقد تم استبعاد حالتين، كان معدل التنفس عندهم أقل من 12 نفس/ الدقيقة، وذلك بعد التأكد من وجود تاريخ مرضي لهن متعلق بالجهاز التنفسي (الربو).
- مستوى مهارات التجويد القبلي، وتم ضبط هذا المتغير من خلال تحليل نتائج درجات الطالبات على الاختبار القبلي بواسطة تحليل التباين المتعدد لجميع مهارات التجويد، والذي أظهر أن الفروق بين المتوسطات على الأختبار ككل أو على المهارات الثلاث للتجويد غير دالة إحصائيا، بمعنى أن المجموعتين متكافئات. انظر جدول (1):

جدول (1)

نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية على الإختبار القبلي

المصادر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	ف	الدلالة
المجموعات	الاختبار القبلي	261.59	1	261.59	.756	.387
	المخارج	183.08	1	183.08	2.593	.111
	الصفات	7.54	1	7.55	.210	.648
	الوقف والإبتداء	29.04	1	29.04	.631	.429

تصميم المادة التعليمية التدريبية

تم تصميم المادة التعليمية التدريبية التي سوف يستخدمها الباحث لتطوير مهارة التنفس عند الطلبة والمتمثلة ببرنامج تدريبات التنفس. وحتى تؤتي عملية تحسين نمط التنفس نتائجها الإيجابية فإن ذلك يحتاج إلى تعديل عناصر متعددة، منها: (أ) معدل التنفس، (ب) عمق التنفس، (ج) معدل أو سرعة تدفق الهواء، (د) التوقيت (مرحلة الشهيق والزفير، والمدة، والتوقف)، (هـ) إيقاع التنفس، (و) منطقة الحركة الأساسية (الصدر العلوي أو السفلي، والبطن). قد تكون هناك حاجة إلى تعديلات فردية أو متعددة للحصول على التأثير المطلوب على أساس كل حالة على حدة (Sankar & Das, 2018). وبناء على ذلك تم بناء برنامج تمارين التنفس وفق الخطوات الآتية:

مصادر بناء البرنامج: البحوث والدراسات السابقة، والاتجاهات الحديثة في تطوير مهارة التنفس، وخصائص بناء البرامج التعليمية الحديثة.

هدف البرنامج: يهدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارة تنظيم التنفس عند قراءة القرآن الكريم عند طلبة المراكز القرآنية لتحسين قدرة الطلبة في مهارات التجويد نتيجة لذلك.

الفئة المستهدفة من البرنامج: متعلمي القرآن الكريم من عمر (15-35).

أسس البرنامج: يقوم البرنامج على أسس علمية فسيولوجية تتمثل في مراعاة الجوانب الطبية في مجال التنفس، وتتم التدريبات فيه من خلال جلسات خاصة للتدريب، ويشترط فيه التهيئة النفسية للمتدرب.

تحديد زمن تنفيذ البرنامج: تم تحديد الوقت المخصص لتنفيذ البرنامج وفق الجدول الزمني، انظر جدول (2)

الجدول (2)

التوزيع الزمني لمحتويات البرنامج التدريب على التنفس

الخطوة	الزمن		
	الأسابيع	الوحدات	الساعات
التنفس الصحيح	1	5	2:30
تنظيم التنفس	1	5	2:30
كتم النفس	2	10	5:00
إخراج النفس	2	10	5:00
التطبيق على القرآن	2	10	5:00
المجموع	8	40	20:00

محتوى البرنامج: يعتمد البرنامج على التدريب على مهارات فرعية متسلسلة على النحو الآتي:

أولاً، التنفس الصحيح

- الجلوس باستقامة الظهر ورفع الصدر والذقن للأعلى.
- إرخاء الكتفين والعنق بحيث يشعر الطالب بالراحة.
- التدرب على أخذ النفس من الفم والأنف (النفس يجب أن يأخذ من الأنف للتنفية، والدفء، ولكن لقارئ القرآن الكريم يفضل من الأنف والفم وذلك لتقصير زمن أخذ النفس).
- التدرب على وضع النفس في الرئتين وليس في الفم ويظهر ذلك من خلال رؤية الانتفاخ في البطن كالبالون (عمق التنفس وبالبعض يطلق عليه تنفس البطن depth of respiration).

ثانيا، تنظيم النفس

- التدرب على تنظيم التنفس (4 – 2 – 4) (يعني أخذ النفس في أربع عَدَّات، وكتم التنفس عدتين

وإخراج النفس في أربع عَدَّات وذلك للتدرب على تعويد الرئة على أخذ الهواء بكمية الكبيرة)

ثالثا، تطويل النفس، ويتم ذلك من خلال القيام بثلاثة تمارين، وهي:

- التمرين الأول، كتم النفس (تمرين الكتم فائدته تعويد الرئة على العمل تحت ضغط):
  - أخذ النفس لمدة (3 عدات)
  - كتم النفس لأطول فترة ممكنة وتسجيل الزمن.
  - أخذ فترة راحة بعد كل محاولة تكون مساوية لفترة كتم النفس.
  - تكرار التمرين عشر مرات في اليوم، وتسجيل الأرقام.
  - التدرب على زيادة الرقم في كل يوم تدريبي.
- التمرين الثاني، إخراج النفس:
  - إخراج النفس من الفم على شكل صوت.
  - إخراج الهواء جميعه من الرئة.
  - إخراج النفس ببطيء، وتسجيل الوقت.
  - التدرب على زيادة الرقم في كل يوم.
  - إخراج النفس ببطئ وفي نهاية خروج الهواء من الرئة البدء بالصراخ حتى ينكتم الصوت.
- التمرين الثالث، التطبيق على القرآن:
  - أخذ الشهيق من الفم والأنف معا.
  - فترة الاطمئنان، بأخذ نفس والثبات قليلا.
  - البدء بالقراءة لأطول عدد ممكن من كلمات القرآن.
  - زيادة كمية المقروء بالتدريج.
  - الضغط بعد انتهاء الهواء والقراءة.
  - التدرب على مواضع مختلفة من القرآن الكريم.

صدق البرنامج: بعد الانتهاء من تطوير البرنامج تم عرضه على ستة محكمين متخصصين في طب الصدرية والجهاز التنفسي، والطب الرياضي، ومعالج الجهاز التنفسي (Respiratory Therapists (RT، ومعلمين للقرآن الكريم من ذوي الخبرة والتأهيل؛ بهدف تقييم البرنامج وإخراج الصدق له، وقد أبدى المحكمون ملاحظات عديدة تتلخص في تعديل بعض الإجراءات وحذف بعضها، وقد تمت مناقشتهم في آرائهم وبناءً على نتائج المناقشة تم تعديل البرنامج، وخروجه بالصورة النهائية.

ثبات البرنامج: تم حساب ثبات البرنامج بقياس نقاط الاتفاق وعدم الاتفاق بين المحكمين على عناصر البرنامج، وحسبت نسبة الاتفاق بينهم باستخدام معادلة كوبر (Cooper). وبلغت نسبة الاتفاق المحسوبة (0.89)، مما يؤكد وجود اتفاق عالي نسبياً بين المحكمين على صلاحية البرنامج.

أدوات الدراسة

وللإجابة على أسئلة الدراسة قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التجويد (المخارج، الصفات، الوقف والابتداء). وتم استخدام بطاقة الملاحظة؛ لأنها الأكثر مناسبة في مجال قياس مهارات القراءة الجهرية، وتم بناء الاختبار وفق الخطوات الآتية:

تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: والمتمثل في قياس مدى اكتساب طلبة المراكز القرآنية لمهارات التجويد الثلاث (المخارج، الصفات، الوقف والابتداء). والكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارة التجويد عند طلبة المراكز القرآنية.

تحديد المهارات الفرعية للمهارات الأساسية الثلاث (المخارج، الصفات، الوقف والابتداء): وقد تم ذلك من خلال الدراسات والأبحاث (شكري وآخرون.، 2023؛ السحيمات وآخرون.، 2020؛ الشيباني، 2018؛ الحذيفي وآخرون.، 2012؛ الحصري، 2009؛ الطويل، 2001)، وعشرات المراجع والكتب المتخصصة في علم التجويد، وآراء بعض الخبراء في تعليم القرآن الكريم وعلم القراءات. وتكونت القائمة الأولية من (35) مهارة فرعية، موزعة على المهارات الثلاث.

التأكد من صدق الاختبار: تم التأكد من صدق الاختبار بثلاث طرق هي: صدق المحتوى، وصدق

المحكمين، والصدق الناتج عن معاملات السهولة والتميز:

- صدق المحتوى: تمتع الاختبار بصدق المحتوى نظراً للقيام بالإجراءات السابقة، وكل هذه الإجراءات توفر صدق المحتوى للاختبار.
- صدق المحكمين: تم عرض المهارات الفرعية على خمسة عشر محكمًا متخصصًا في أساليب تدريس التربية الإسلامية، وتعليم القرآن الكريم، والقياس والتقويم، وطلب منهم التأكد من: مناسبة البطاقة للهدف منها، مدى شمولية الفقرات للمهارات الثلاث، والتطابق بين المهارة الفرعية والمهارة الأساسية، والصحة العلمية واللغوية للمهارة الفرعية، ووضوحها، وفي ضوء ذلك حذفت خمس مهارات فرعية من المهارات الرئيسة الثلاث، وعدلت خمسة مهارات فرعية، ثم وضعت بطاقة الملاحظة بصورتها المعدلة، وقد استقر الاختبار على (30) فقرة، موزعة على مهارات التجويد الثلاث على النحو الآتي، مهارة المخارج (10) فقرات، ومهارة الصفات (10) فقرات، ومهارة الوقف والابتداء (10) فقرات.

تحديد القيمة الوزنية بالدرجات لكل فقرة: وذلك لأنها تختلف في أهميتها، وذلك على النحو الآتي: المخارج له (40) درجة توزع على الفقرات بالتساوي لكل فقرة (4) درجات، الصفات له (30) درجة توزع على الفقرات بالتساوي لكل فقرة (3) درجات، والوقف والابتداء له (30) درجة توزع على كل فقرة بالتساوي لكل فقرة (3) درجة.

تحديد آلية التصحيح: تم تسجيل قراءة كل طالبة لوحدها للآيات الكريمة – بعد أخذ موافقتها خطيًا - والمتمثلة في الآيات من (1 - 17) في ملف منفصل، وتخصيص بطاقة ملاحظة لكل طالبة ليسهل على الباحث رصد أداء الطالبة وتطبيقها لأحكام التجويد، ومن ثم القيام بتقييم قراءات الطالبات من قبل ثلاثة أشخاص (الباحث، والمعلمة، وخبير في لجان الفحص التي تمنح إجازة القرآن الكريم)، وتم احتساب متوسط الدرجات التي سجلها المقيمون الثلاثة لكل فقرة لوحدها.

التجربة الاستطلاعية: بعد القيام بإعداد أدوات البحث وعرضها على المحكمين تم القيام بالتجربة الاستطلاعية، وطبقت التجربة على عينة استطلاعية ليست من عينة الدراسة، مكونة من (28) طالبة يدرسن في مركز قرآني قريب من هذه المراكز، واستمرت التجربة لمدة ثلاثة أسابيع بواقع أربع حصص في الأسبوع، والتي سعت إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تدريب المعلمة التي ستقوم بتطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية على كيفية تنفيذ البرنامج.
2. تحديد السورة والآيات المناسبة للاختبار: وتم اختيار الآيات (1 -17) من سورة الأحزاب، وهي مكونة من حوالي (33) سطرًا بحجم المصحف، و (291) كلمة؛ وتم اختيارها بسبب وجود آيات قصيرة وآيات طويلة لاختبار مهارات الوقف والابتداء، وهي من السور المقررة على الطلبة، والآيات التي فيها شاملة لجميع الأحكام التجويدية التي تتناولها الدراسة.
3. تقييم الأخطاء الموجودة عند تنفيذ البرنامج، وقد تم تعديلها.
4. صدق معاملة الصعوبة والتمييز: تم تحليل استجابات المجموعة الاستطلاعية لحساب معاملات الصعوبة والتميز من أجل الحكم على الفقرات، انظر جدول (3)

جدول (3)

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات بطاقة الملاحظة للعينة الاستطلاعية

رقم الفقرة	مُعامِلُ الصّعوبة	مُعامِلُ التَّمييز	الحكم	رقم الفقرة	مُعامِلُ الصّعوبة	مُعامِلُ التَّمييز	الحكم
1	0.70	0.85	مقبولة	16	0.30	0.70	مقبولة
2	0.70	0.85	مقبولة	17	0.40	0.56	مقبولة
3	0.50	0.77	مقبولة	18	0.50	0.53	مقبولة
4	0.60	0.64	مقبولة	19	0.70	0.61	مقبولة
5	0.60	0.83	مقبولة	20	0.50	0.79	مقبولة
6	0.60	0.60	مقبولة	21	0.40	0.71	مقبولة
7	0.70	0.57	مقبولة	22	0.30	0.50	مقبولة
8	0.30	0.70	مقبولة	23	0.30	0.50	مقبولة
9	0.40	0.76	مقبولة	24	0.60	0.50	مقبولة
10	0.40	0.66	مقبولة	25	0.50	0.71	مقبولة
11	0.40	0.63	مقبولة	26	0.40	0.55	مقبولة
12	0.40	0.55	مقبولة	27	0.40	0.71	مقبولة
13	0.60	0.64	مقبولة	28	0.50	0.70	مقبولة
14	0.70	0.82	مقبولة	29	0.55	0.68	مقبولة
15	0.65	0.76	مقبولة	30	0.55	0.80	مقبولة

وبناء على ما أشار إليه كلين (Kline, 2015) من أن معامل الصعوبة خارج الفئة (0.20–0.80)، ومعامل التمييز الذي يقل عن (0.30) يتم رفضه ويقبل ما هو أعلى من ذلك، فيلاحظ مِن جدول (3) إن معاملات صعوبة الفقرات تراوحت بين (0.30-0.70)، ومعاملات التمييز تراوحت بين (0.50-0.85). وبناء عليه فإن كل الفقرات كانت مقبولة.

5. تقدير معامل ثبات الاختبار: للتوصل إلى دلالات عن ثبات الاختبار قام الباحث بتقدير ثبات الاختبار بطريقتين: طريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency: حيث طبق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وجرى اشتقاق معاملات الثبات للاتساق الداخلي بدلالة إحصائيات الفقرات، باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Product Moment Correlation). بين درجة المهارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، انظر الجدول (4)

جدول (4)

قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

الرقم	البعد	معامل الارتباط
1	مهارات المخارج	0.777**
2	مهارات الصفات	0.782**
3	مهارات الوقف والابتداء	0.780**
	بطاقة الملاحظة ككل	0.810**

** وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من جدول (4) أن قيم معاملات الارتباط لأبعاد بطاقة الملاحظة مع الدرجة الكلية تراوحت ما بين (0.77–0.81)، وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة.

إعادة تطبيق الاختبار Test-Retest: وذلك بتقدير الثبات بإعادة الاختبار على العينة الاستطلاعية بعد أسبوعين من تاريخ التطبيق الأول وتم حساب معامل الثبات بين درجة المهارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، انظر الجدول (5)

جدول (5)

قيم معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

الرقم	البعد	معامل الارتباط
1	مهارات المخارج	0.820**
2	مهارات الصفات	0.880**
3	مهارات الوقف والابتداء	0.890**
	بطاقة الملاحظة ككل	0.901**

** وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من جدول (5) أن قيم معاملات الارتباط لأبعاد بطاقة الملاحظة مع الدرجة الكلية تراوحت ما بين (0.82–0.90)، وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة. وهذا يشير إلى درجة من الثبات مقبولة، مما يدعم الثقة باستخدام الاختبار لقياس اكتساب الطلبة للمفاهيم. ويظهر الملحق (أ) بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية.

إجراءات الدراسة

قام الباحث في هذه الدراسة بالخطوات التالية:

1. الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع للاستفادة في صياغة مشكلة الدراسة.
2. تحديد مشكلة الدراسة
3. تحديد أفراد الدراسة.
4. تصميم أداتي الدراسة، واستخراج خصائصهما السيكومترية.
5. إجراء التجربة الاستطلاعية على العينة الاستطلاعية.
6. تطبيق الاختبار القبلي على الطالبات قبل البدء بالمعالجة وتصحيحه.
7. توزيع المتعلمين على المجموعة التجريبية والضابطة بشكل عشوائي.
8. البدء بتطبيق المعالجات على المجموعات التجريبية، وفق الجدول الزمني المشار إليه في الدراسة.
9. تطبيق الاختبار البعدي على الطالبات وتصحيحه.
10. إدخال البيانات إلى الحاسوب، وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة لتحقيق أغراض الدارسة من قبل الباحث.

المعالجة الإحصائية

وللإجابة على أسئلة الدراسة تم إدخال البيانات إلى الحاسوب، وتم استخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث تم ما يأتي:

- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لجميع النتائج.
- استخدام تحليل التباين المصاحب الأحادي (One way MANOVA) لفحص الفروق بين المتوسطات القبلية، وتحليل التباين المشترك المصاحب الأحادي (one way MANCOVA) لفحص الفروق بين المتوسطات البعدية.
- استخراج قيمة ايتا^2(Eta^2): والتي تصفو لنا أهمية تأثير المعالجة، أو مدى مساهمة المتغير المستقل في التباين في المتغير التابع، حيث أشار (Stevens,1996) إلى اعتبار قيمة مربع إيتا كقيمة صغيرة إذا كانت تساوي (0.01) وكقيمة متوسطة إذا كانت تساوي (0.06) وكقيمة كبيرة إذا كانت تساوي (0.14).

نتائج الدراسة ومناقشتها

وللتحقق من فرضية الدراسة التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الدرجات الكلية ودرجات المهارات الفرعية للتجويد (المخارج، والصفات، والوقف والإبتداء) عند طالبات المراكز القرآنية على بطاقة الملاحظة تعزى لبرنامج تمارين التنفس". تم إستخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على اختبار مهارات التجويد البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة في الدراسة تبعا لمتغير برنامج تمارين التنفس، وذلك كما هو مبين في الجدول (6):

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على اختبار مهارات التجويد البعدي

		العدد	المتوسطات	الإنحراف المعياري
الاختبار البعدي	الضابطة	25	66.96	15.26
	التجريبية	26	79.65	6.85
	المجموع	51	73.04	13.52
المخارج	الضابطة	25	26.64	5.48
	التجريبية	26	30.50	4.57
	المجموع	51	28.49	5.40
الصفات	الضابطة	25	20.08	5.89
	التجريبية	26	24.28	3.34
	المجموع	51	22.09	5.26
الوقف والإبتداء	الضابطة	25	20.24	6.11
	التجريبية	26	24.87	3.25
	المجموع	51	22.46	5.45

ويتضح من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات في اختبار مهارات التجويد ككل وفي المهارات الفرعية الثلاث أيضًا، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تحليل النتائج باستخدام تحليل التباين المصاحب الأحادي المتعدد (One way MNCOVA) لقياس الاختبار البعدي لاختبار مهارة التجويد ككل والمهارات الفرعية الثلاث وفقا لاستخدام برنامج تمارين التنفس بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، والجدول (7) يبين نتائج هذا التحليل

جدول (7)

نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية على الاختبار

المصادر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	ف	الدلالة	مربع إيتا
المجموعات	القبلي	3859.48	1	3859.48	26.85	.000	.22
	المخارج	356.97	1	356.97	13.91	.000	.13
	الصفات	423.15	1	423.15	18.06	.000	.16
	الوقف	513.50	1	513.50	20.9	.000	.18

يظهر من الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) وفقًا لأثر البرنامج التدريبي في مهارة التجويد الكلية وفي جميع المهارات الفرعية الثلاث، وبالتالي يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ولصالح المجموعة التجريبية التي تلقت برنامج تمارين التنفس كما هو واضح في جدول (6)

كما يتضح من الجدول (7) أن حجم أثر البرنامج كان كبيرًا، فقد فسرت قيمة مربع إيتا (Eta^2) ($\eta 2$) ما نسبته (0.22) من التباين المفسر (المتنبأ به) في المتغير التابع وهو اختبار مهارات التجويد ككل، وما نسبته (0.13) من مهارة المخارج، وما نسبته (0.16) من مهارة الصفات، وما نسبته (0.18) من مهارة الوقف والابتداء، وهي جميعها قيم متوسطة.

ويمكن إرجاع الأسباب التي أدت إلى هذه النتيجة إلى عدة أمور منها: ما أحدثه البرنامج التدريبي من تعديل

الأخطاء التي كانت تمارس عند الطالبات خلال التنفس أثناء القراءة وبالذات في مجال تنظيم التنفس، وهذا ما تمت ملاحظته أثناء التدريب على البرنامج حيث لوحظ الأسلوب الخاطئ الذي يمارس من قبل الطالبات في أخذ التنفس وإخراجه، وهو ما أشارت له دراسة رجب (2002) من أن هذه الأخطاء موجودة حتى عند كبار القراء المشهورين. وأيضا يمكن إرجاع النتيجة إلى تحسن الدقة في التنفس وحسن التخطيط له، والتي توافرت نتيجة البرنامج التدريبي عند الطالبات وهو ما أشارات له دراسة (Godde et al., 2022؛ الصالح، 1986) من أن لها أثرا في تحسين مهارات التجويد. وأيضا ما حدث خلال التدريب على البرنامج من تحسن في إدراك الطالبات للمهام المطلوبة منهم والتي سببت تنظيم هذا البرنامج وبالتالي انعكس ذلك على المهام الإدراكية لديهم، وهو ما أشارات إليه دراسة (Chavez et al., 2022) من حيث ملاحظة التحسن في المهام الإدراكية كنتيجة للتعرض لتدريبات التنفس. والتحسين الملحوظ في مهارات التجويد الفرعية كذلك كان نتيجة العلاقة بينها وكلها مرتبطة بالتنفس، كما أشارات دراسة الشبل (2010) من أن هناك علاقة بين المخارج والصفات وضبط التنفس.

وقد يعود ذلك أيضا إلى التأثيرات الإيجابية التي يمكن أنها حدثت على الجوانب الفسيولوجية للتنفس كما أشارت له جمعية الرئة الأمريكية (2023). هذا بالإضافة إلى الأثر النفسي نتيجة إدخال عنصر جديد في التدريب على مهارات التجويد وهو البرنامج التدريبي، وهو ما أشارات إليه دراسة محمد (2018) من الدور الكبير للدافعية على نتائج تحصيل الطالبات في مهارات التجويد. ومراعاة البرنامج لتنمية عدة جوانب من التنفس (التنفس الصحيح، وتنظيمه، وكيفية كتمه، وكيفية إخراجه، والتطبيق العملي له على القرآن الكريم) وهذا ساعد على أن يؤتي البرنامج نتائجه، وفق ما أشار إليه (Sankar & Das، 2018).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات التي أظهرت فاعلية البرامج التدريبية المختلفة في تنمية مهارات التجويد، ومنها دراسة كل من: (الصنعاوي، 2022؛ محمد، 2020؛ المرواني المزاودة، 2017؛ واليوسف، 2019).

التوصيات

وفي ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة فإن الباحث يوصي بما يأتي:

1. تشجيع المعلمين على استخدام برنامج تمارين التنفس في تعليم القرآن الكريم.
2. ضرورة تضمين برنامج تمارين التنفس في كتب تعليم القرآن الكريم.
3. عمل دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على كيفية استخدام هذا البرنامج.
4. تدريب طلبة مراكز القرآن الكريم على برنامج تدريبات التنفس المضمن في الدراسة.

المقترحات

على الصعيد البحثي يقترح الباحث إجراء الأتي:

1. إجراء المزيد من الدراسات التي تقيس مستويات قراءة القرآن الكريم لدى الطلبة.
2. دراسة أثر البرنامج مع متغيرات أخرى (مثل، الجنس، العمر، المستوى الفني للمتعلم).
3. دراسة قياس أثر البرنامج على مهارات أخرى في تعليم القرآن الكريم مثل مهارة الفهم، والتدبر.

****

المراجع العربية

أبو شريخ، شاهر؛ الجرايدة، يوسف. (2017). أثر استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية في تعلم أحكام التلاوة والمتقدمة لدى طلبة المراكز الصيفية بمحافظة جرش واتجاهاتهم نحوه. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، 6*(11)، 99-114.

الجمل، عبد الرحمن. (2014). *المغني في علم التجويد*. مكتبة سمير منصور.

الحذيفي، علي؛ رضوان، عبدالرافع؛ حوية، محمد؛ حيدر، حازم؛ الأمين، محمد. (2012). *كتاب التجويد الميسر* (ط 2.). مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

الحصري، محمود. (2009). *أحكام قراءة القرآن الكريم*. دار ابن الهيثم.

الداني، عثمان. (2016). *التحديد في الإتقان والتجويد*. جمعية المحافظة على القرآن الكريم.

درويش، فاطمة؛ عامر، عبدالوهاب؛ حسن، عمران. (2020). استخدام إستراتيجية النمذجة المدعومة ببعض الوسائط في تنمية مهارات التلاوة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. *المجلة التربوية لتعليم الكبار- جامعة أسيوط، 2*(2)، 156-173.

رجب، مصطفى. (2002). قضية للمناقشة: أخطاء كبيرة في تلاوات قرآنية شهيرة. *الثقافة والتنمية-مصر، 8*(23)، 209-215.

الزهراني، عبدالقادر. (2019). استراتيجية مقترحة قائمة على علم الصوتيات الحديثة لتنمية التجويد لدى طلاب الصف الخامس الإبتدائي. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية - مصر*، 33، 212-287.

السحيمات، حاتم؛ القضاة، إياد؛ أبو صلاح، عبدالرحمن؛ ضمرة، توفيق؛ عبدالرزاق، إبراهيم. (2020). *منهاج الدارسين لترتيل الكتاب المبين للمستويات الثلاثة*. وزارة الأوقاف والشؤون والمقدسات الإسلامية.

السراء، عبدالملك؛ الحسن، رياض. (2019). أثر استخدام استراتيجية الفصل المقلوب في إتقان مهارة التجويد لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. *مجلة العلوم التربوية – جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، 4*(1)، 41-63.

السلخي، مجمود. (2020). فاعلية استخدام المصحف الناطق في تدريس أحكام التجويد المقررة لطلبة الصف الخامس الأساسي. *المجلة التربوية – جامعة الكويت، 34*(134)، 256-297.

السنيدي، سامي؛ العنزي، عيد. (2022). أثر استخدام مصحف عين التعليمي في تنمية مهارات تلاوة القرآن الكريم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. *مجلة العلوم التربوية- جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، 9*(1)، 389-422.

آل سيف، عادل. (2018). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني "STAD" على إتقان التلاوة لدى طلاب الصف الثاني الإبتدائي. *مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط، 34*(1)، 556-583.

السهيمي، سعد؛ الغامدي، عادل. (2019). أثر طريقة الكرسي الساخن على تنمية مهارات التجويد لدى طلاب الصف الأول المتوسط. *مجلة كلية التربية - جامعة بورسعيد*، 25، 967-989.

الشبل، صالح. (2010) *مدى تمكن طلاب الصف الأول المتوسط في مدارس التعليم العام وفي مدارس تحفيظ القرآن الكريم من مهارات القراءة الهجرية* [رسالة ماجستير. المناهج وطرق التدريس]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. كلية العلوم الإجتماعية.

السلمي، ناصر. (2020). فاعلية الأنماط المختلفة لمقاطع الفيديو عبر الفصول المقلوبة في تنمية مهارات التجويد لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية – المركز القومي للبحوث -غزة، 4*(39)، 131-147.

شكري، أحمد؛ المجالي، محمد؛ القضاة، أحمد؛ سليمان، محمد؛ القضاة، محمد؛ حماد، عمر؛ أبو غليون، عبدالرحمن؛ الجيوسي، على؛ الشمالي، مأمون. (2023) *المنير في أحكام التجويد* (ط 50). جمعية المحافظة على القرآن الكريم.

الشهري، عبدالعزيز. (2018). فاعلية إستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية بعض مهارات تلاوة القرآن الكريم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدارس تحفيظ القرآن الكريم في محافظة النماص. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية - مصر*، 12، 186-222.

الشيباني، وليد. (2018). الوقف والابتداء في القرآن الكريم. *مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط، 69*(1)، 384-417.

الصالح، فخري. (1986). *اللغة العربية أداء ونطقا وإملاء وكتابة* (ط2). الوفاء للطباعة والنشر.

الصنعاوي، عبدالله. (2022). تنمية مهارتي التحليل التجويدي والقراءة المجودة للقرآن الكريم باستخدام برنامج تدريسي قائم على نموذج التعلم التوليدي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط، 38*(4)، 207-230.

الطويل، أحمد. (2001). *فن الترتيل وعلومه*. مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

الظفيري، مشعل؛ سالم، محمد. (2017). اثر استخدام التلميحات التلوينية في تدريس مادة التجويد على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة - الأردن*، 6(1)، 349-365.

عثمان، حسني. (2004). *حق التلاوة*. دار جهينة للنشر والتوزيع.

علام، صابر. (2022). استخدام استراتيجية مثلث الإستماع في تنمية مهارات التلاوة لدى طلاب شعبة اللغة العربية والدراسات الإسلامية بكلية التربية. *مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط، 38*(8)، 1-60.

المحمادي، هاني. (2018). *فعالية استراتيجية التعليم الإتقاني في تنمية مهارات التلاوة والتجويد لدى طلاب الصف السادس الإبتدائي بمنطقة مكة المكرمة* [رسالة ماجستير

غير منشورة]. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة جدة.

محمد، طيبة. (2018). دور التحفيز في تنمية مهارات تجويد القرآن الكريم لدى طالبات المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر المعلمات. *مجلة البحث العلمي في التربية -جامعة عين شمس، 12* (19)، 593-614.

محمد، حجاج. (2020). برنامج مقترح قائم على المدخل الوظيفي لتنمية مهارات أحكام التلاوة القرآن الكريم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *المجلة التربوية- جامعة الكويت*، 80، 237-294.

المرواني، فهد؛ اليوسف، يحيى (2019). إتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو تطبيق برنامج القاعدة النورانية في معالجة أخطاء تلاوة وحفظ القرآ، الكريم لدى طلاب المرحلة المتوسطة في محافظة العلا. *مجلة كلية التربية-جامعة أسيوط، 35*(8)، 229-264. DOI:10.21608/MFES.2019.103087

المزاودة، سلامة. (2017). تنمية مهارات الاستماع وتوظيفها في تلاوة القرآن الكريم عند طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر الطلبة في محافظة المفرق. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 33*(7)، 112-140.

المطرودي، خالد. (2011). الاحتياجات التدريبية في الجانب التدريسي لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة جامعة الملك سعود – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 23*(2) 317-372.

ممدوح، أيمن؛ الفيفي، عيسى. (2020). أثر استخدم التفنيات الحديثة القائمة على النظرية الاتصالية لتنمية مهارات تلاوة القرآن الكريم لدى طلبة نظام المقررات بالمملكة العربية السعودية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية – المركز القومي للبحوث - غزة، 4*(24)، 25-42.

المراجع الأجنبية

Abu Shreikh, S; Al-Jarida, Y. (2017). The effect of using interactive multimedia on learning the rules of recitation and advanced among students of summer centers in Jerash Governorate and their attitudes towards it, (in Arabic). *Palestinian Journal of Open Education, 6*(11), 99-114.

Al Saif, A. (2018). The effect of using the cooperative learning strategy "STAD" on mastery of recitation among second grade students, (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education -Assiut University, 34* (1), 556-583.

Al-Dani, O. (2016). *Altahded fī Al'itqan aw altajwūīd*. Association for Preserving the Noble Qur'an.

Al-Dhafiri, M; Salem M. (2017). The effect of using coloring hints in teaching Tajweed on the academic achievement of fifth grade pupils, (in Arabic). *International Journal of Specialized Education - Jordan, 6*(1), 349-365.

Al-Hudhaifi, A; Radwan, A; Hawiyah, M; Haider, H; Al-Amin, M. (2012). *Kitab altajwūīd* Almuīsar (2nd ed). King Fahd Complex for the Printing of the Noble Qur'an.

Al-Husri, M. (2009). *'Iḥkam Qira't Alquran Alkarim*. Dar Ibn Al-Haytham.

Al-Jamal, A. (2014). *Almuqhnī fī ilim altajwūīd*.. Samir Mansour Library.

Allam, S. (2022). Using the listening triangle strategy in developing recitation skills among students of the Department of Arabic Language and Islamic Studies at the College of Education, (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education - Assiut University, 38*(8), 1-60.

Al-Mahamadi, H. (2018). *The effectiveness of the mastery education strategy in developing recitation and recitation skills among sixth grade students in Makkah Al-Mukarramah region* (in Arabic) [unpublished master's theses]. Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education, University of Jeddah.

Al-Marwani, F; Al-Yousef, Y. (2019). Attitudes of teachers of Islamic education towards the application of the Al-Qaida Al-Nouraniyah program in addressing the errors of recitation and memorization of the Noble Qur'an among middle school students in Al-Ula Governorate, (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education - Assiut University, 35* (8), 229-264. DOI: 10.21608/MFES.2019.103087

Al-Matroudi, K. (2011). Training needs in the teaching aspect of the teacher of the Holy Quran in the secondary stage in Riyadh, (in Arabic). *King Saud University Journal - Educational Sciences and Islamic Studies, 23*(2) 317-372.

Al-Salakhi, M. (2020). The effectiveness of using the speaking Qur'an in teaching the rules of intonation prescribed for fifth grade students, (in Arabic). *Educational Journal - Kuwait University, 34* (134), 256-297.

Al-Saleh, F. (1986). *Allugh Al'rabī 'daā aw nuṭq aw 'emlaa' aw Kitabah* (2nd edition). Al-Wafaa for printing and publishing.

Al-Sanaawi, A. (2022). Developing the skills of intonation analysis and quality reading of the Holy Quran using a teaching program based on the generative learning model for secondary school students. *Journal of the Faculty of Education - Assiut University, 38*(4), 207-230.

Al-Saraa, A; Hassan, R. (2019). The effect of using the flipped classroom strategy on mastering the intonation skill of third year secondary school students, (in Arabic). *Journal of Educational Sciences - Prince Sattam bin Abdulaziz University, 4* (1), 41-63.

Al-Shaibani, W. (2018). Endowment and beginning in the Holy Quran, (in Arabic). *Journal of the College of Education - Assiut University, 69*(1), 384-417.

Al-Shehri, A. (2018). The effectiveness of using cognitive excursions via the web in developing

Journal of Adult Education - Assiut University, 2(2), 156-173.

Doll, A. Holzel, B. Bratec, S. Boucard, C. Xie, X. Wohlschlager, A. Sorg, C. (2016). Mindful Attention to Breath Regulates Emotions via Increased Amygdala-Prefrontal Cortex Connectivity. *NeuroImage,* 134, 305–313. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2016.03.041

Godde, E. Bailly, G. & Bosse, M. (2022). Pausing and breathing while reading aloud: development from 2nd to 7th grade in French speaking children. Reading and Writing 35(1), 1–27. https://doi.org/10.1007/s11145-021-10168-z

Godde, E., Bosse, M.-L., & Bailly, G. (2020). A review of reading prosody acquisition and development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 33*, 399–426. https://doi.org/10.1007/s11145-019-09968-1

Jerath, R. Crawford, M. Barnes, V. and Harden, K. (2015). Self-Regulation of Breathing as a Primary Treatment for Anxiety**.** *Applied Psychophysiology and Biofeedback, 40(2), 107-115.* DOI: 10.1007/s10484-015-9279-8

Kline, (2015). A Handbook of Test Construction (Psychology Revivals): Introduction to Psychometric Design. Routledge.

Mamdouh, A; Al-Fifi, I. (2020). The effect of using modern techniques based on communicative theory to develop the skills of recitation of the Holy Qur'an among students of the course system in the Kingdom of Saudi Arabia, (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences - National Research Center - Gaza, 4 (24), 25-42.

1. Mitsea, E. Drigas, A & Skianis, C. (2022). Breathing, Attention & Consciousness in Sync: The role of Breathing Training, Metacognition & Virtual Reality. Technium Social Scienes Journal, 29, 79-97.

Mo, X., Qin, Q., Wu, F., Li, H., Tang, Y., Cheng, Q., & Wen, Y. (2021). Effects of Breathing Meditation Training on Sustained Attention Level, Mindfulness Attention Awareness Level, and Mental State of Operating Room Nurses. American Journal of Health Behavior, 45(6), 993-1001.

Molomer, S. D., Trausan-Matu, S., Dessus, P., & Bianco, M. (2015). Analyzing students pauses during reading and explaining a story. *RoEduNet International Conference-Networking in Education and Research (RoEduNet NER), 15*, 90–93. https://doi.org/10.1109/RoEduNet.2015.7311974

Muhammad, H. (2020). A proposed program based on the functional approach to develop the skills of the rules of recitation of the Noble Qur'an for first-grade middle school students, (in Arabic). Educational Journal - Kuwait University, 80, 237-294.

Muhammad, T. (2018). The role of motivation in developing the skills of recitation of the Noble Qur'an among primary school students from the teachers' point of view, (in Arabic). some of the skills of recitation of the Noble Qur'an among middle school students in the Holy Qur'an memorization schools in Al-Namas governorate, (in Arabic). *International Journal of Educational and Psychological Sciences - Egypt*, 12, 186-222.

Al-Shibl, S. (2010) *The extent to which intermediate first-grade students in general education schools and in schools for memorizing the Holy Qur'an were able to acquire Hijri reading skills* (in Arabic). [unpublished master's theses], Imam Muhammad Bin Saud Islamic University. Faculty of Social Sciences.

Al-Suhaimat, H; Qudah, I; Abu Salah, A; Damra, T; Abdul Razzaq, I. (2020).*minhaj Aldarisin litartil Alkitab Almubin lilmustaawayat Althalathah.* Ministry of Awqaf, Islamic Affairs and Holy Sites

Al-Suhaimi, S; Al-Ghamdi, A. (2019). The effect of the hot chair method on the development of intonation skills among first-grade students, (in Arabic). *Journal of the College of Education - Port Said University*, 25, 967-989.

Al-Sulami, N. (2020). The effectiveness of diverse types of video clips through the flipped classes in developing the intonation skills of primary school students, (in Arabic*). Journal of Educational and Psychological Sciences - National Research Center - Gaza, 4*(39), 131-147.

Al-Sunaidi, S; Al-Anazi, E. (2022). The effect of using the educational Holy Qur'an on developing the skills of recitation of the Holy Qur'an among primary school students, (in Arabic*). Journal of Educational Sciences - Prince Sattam bin Abdulaziz University, 9* (1), 389-422.

Al-Taweel, A. (2001). *Fan Altartīl wa 'ulumah.* King Fahd Complex for the Printing of the Noble Qur'an.

Al-Zahrani, A. (2019). A proposed strategy based on modern phonetics to develop intonation among fifth grade students, (in Arabic). *International Journal of Educational and Psychological Sciences - Egypt*, 33, 212-287.

American Lung Association (ALA). (2023). https://www.lung.org/lung-health-diseases/wellness/breathing-exercises

Bidding, S. (2017). Developing listening skills and employing them in the recitation of the Holy Qur'an for basic stage students from the point of view of students in Mafraq Governorate, (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 33*(7), 112-140.

Chavez, V. Paz, L and Parodi, J. (2022). Systematic review and effect of conscious breathing on adult attention and learning task. *Revista Mexicana de Neurociencia, 23*(3), 105-110. https://doi.org/10.24875/RMN.21000029

Darwish, F; Amer, A; Hassan, I. (2020). Using the modeling strategy supported by some media in developing recitation skills among primary school students, (in Arabic). Educational

Journal of Scientific Research in Education - Ain Shams University, 12 (19), 593-614.

Othman, H. (2004). The right to recite. Juhayna House for Publishing and Distribution.

Ragab, M. (2002). A case for discussion: major errors in famous Quranic recitations, (in Arabic). Culture and Development, 8(23), 209.

Sankar, J., & Das, R. R. (2018). Asthma–a disease of how we breathe: role of breathing exercises and Pranayam. The Indian Journal of Pediatrics, 85(10), 905-910.

Telles, S., Verma, S., Sharma, S. K., Gupta, R. K., & Balkrishna, A. (2017). Alternatenostril yoga breathing reduced blood pressure while increasing performance in a vigilance test. Medical science monitor basic research, 23, 392.

Wlodarczak, M., & Heldner, M. (2017). Respiratory constraints in verbal and non-verbal communication. *Frontiers in Psychology*, *8*, 708. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00708

أساليب التّفكير الشّائعة وفق نظريّة السّلطة الذّاتيّة العقليّة لستيرنبرج لدى الطّلّاب الدّوليّين الدّارسين في الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة- دراسة مقارنة عبر ثقافيّة

د. هلال محمد نامي الحارثي[1]

(قدم للنشر 1444/07/20هـ -وقبل 1444/11/01هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن أساليب التّفكير الشّائعة لدى الطّلّاب الدّوليّين الدارسين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنوّرة، ومعرفة الفروق في أساليب التّفكير وفقًا للقارّة التي ينتمي إليها الطّالب، وتخصصّه الأكاديميّ، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفيّ المقارن، من خلال تطبيق قائمة أساليب التّفكير التي أعدّها ستيرنبرج وواجنر (Sternberg & Wagner, 1992) بصورتها المختصرة، على عينة عشوائيّة طبقيّة، مكونة من (384) طالبًا من الطّلّاب الدّوليّين الدّارسين في الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة. وتوصلت النتائج إلى شيوع أسلوب التّفكير الهرميّ لدى أفراد عينة الدراسة، يليه الأسلوب الحكميّ، فالأسلوب التّنفيذيّ، ثم الأسلوب التّشريعيّ، مع وجود فروق دالة إحصائيًّا في أساليب التّفكير التالية: الهرميّ، والأقليّ، والفوضويّ، تعزى إلى متغيّر التّخصص الأكاديميّ، لصالح طلاب التخصصات النظرية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في أساليب التّفكير الأخرى، وكذلك عدم وجود فروق في أساليب التّفكير تُعزى إلى القارّة التي ينتمي إليها الطالب، وعدم وجود أي أثر دال إحصائيًّا للتفاعل بين القارة التي ينتمي إليها الطالب، وتخصّصه الأكاديمي، على أي من أساليب التّفكير. وأوصت الدّراسة بأهمية تعليم الطلاب طرق وأساليب ومهارات اكتساب أساليب التّفكير المتنوعة بحسب ما تتطلبه المشكلات التي قد تواجههم في كافة المقررات الدراسية، وعدد من التوصيات الأخرى.

الكلمات المفتاحية: أساليب التّفكير، نظرية السلطة الذاتية العقلية، الطّلّاب الدّوليّون، الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنورة.

Common thinking styles according to Sternberg's theory of mental self-authority among international students studying at the Islamic University of Madinah - a cross-cultural comparative study

Hilal M. Al Harithi[(1)]

(Submitted 11-02-2023 and Accepted on 21-05-2023)

Abstract:The aim of this study was to reveal the common thinking styles of international students studying at the Islamic University of Madinah, and to find out the differences in thinking styles according to the continent to which the student belongs, and his academic specialization, and the study used the comparative descriptive approach, by applying the list of thinking styles prepared by Sternberg and Wagner (Sternberg & Wagner, 1992) in its abbreviated form, to a stratified random sample, consisting of (384) international students studying at the Islamic University of Madinah . The results showed that the hierarchical thinking style was common among the study sample members, followed by the judgmental style, the executive style, and then the legislative style, with statistically significant differences in the following thinking styles: hierarchical, minority, and chaotic, attributed to the academic specialization variable, in favor of students of theoretical disciplines, and there were no statistically significant differences in other thinking styles, as well as no differences in thinking styles attributed to the continent to which the student belongs, and there was no statistically significant effect of interaction between the continent to which the student belongs, and his academic specialization, on any of methods of thinking .The study recommended the importance of teaching students the ways, methods and skills of acquiring various thinking styles according to the requirements of the problems they may face in all courses, and a number of other recommendations.

Keywords: Thinking styles, Theory of mental self-authority, International Students, Islamic University of Madinah.

---

(1) أستاذ علم النفس التربوي المشارك - لجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

(1) Associate Professor of Educational Psychology - Islamic University of Medina

E-mail: helal@iu.edu.sa

مقدّمة

يصنّف التّفكير من العمليات المعرفية العليا التي ساعدت الإنسان على التطور والنموّ المعرفيّ، واكتشاف الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجهه في حياته، وبالتالي عززت من قدرته على تحقيق الإنجازات، والاختراعات، والاكتشافات العلمية التي ساعدت البشرية على التقدم والازدهار.

وقد ظهرت أساليب التّفكير كأحد مفاهيم علم النفس في السنوات العشرين الأخيرة، ومنذ ظهورها فقد حظيت باهتمام الباحثين وعلماء النفس، الذين قاموا بدراستها، ووضع النظريات التي تفسرها، واعداد المقاييس المناسبة لقياسها (الطيب، 2006).

وبما أنّ أساليب التّفكير تعد أحد مفاهيم علم النفس المعرفيّ تحديدًا، فهي ترتبط بالمجال المعرفي والمجال الوجدانيّ، وذلك لما لها من أثر على التفاعل مع المعرفة، وآليات التكيّف مع الآخرين، وسبل توظيف القدرات المعرفية التي يمتلكها الأفراد (Sternberg, 1997).

ومعرفة أساليب التّفكير لدى الأفراد هي الطريقة الصحيحة في توجيه وتوظيف قدراتهم في مجال التعامل مع المعارف، وتخزين المعلومات، والتفاعل مع المثيرات والمواقف البيئية المختلفة (Balkis & Lsiker, 2005).

وهذه الأساليب ليست ثابتة تمامًا، فهي تتغير عبر المواقف والمهام الدّراسيّة، فالأسلوب الذي يستخدمه الطّالب لحل مشكلة في موقف تعليمي، في مقرر من المقررات الدّراسيّة قد يختلف عن الأسلوب الذي يستخدمه في حل موقف تعليمي آخر، في مقرر آخر، وبذلك علينا أن نضع في اعتبارنا أن أساليب التّفكير ليست قدرات ذهنية، وإنما هي أساليب مفضلة لحل المشكلات التعليمية التي تواجه الطالب، ومن ثم يمكننا تطوير تلك الأساليب لمساعدة الطّلاب على النجاح وإنجاز المهام الأكاديميّة بيسر وسهولة (أبو هاشم، 2015).

وتستند الدراسة الحالية إلى أكثر النماذج النظرية شيوعًا في أساليب التّفكير، وهي نظرية أساليب التّفكير لستيرنبرج (Theory Thinking Styles)، ويشير ستيرنبرج إلى أن أسلوب التّفكير هو تفضيل لاستخدام قدرات الفرد بطريقة معينة، وليس مهارة أو قدرة بحد ذاتها، بل هي طريقة للاستفادة من هذه القدرات والمهارات؛ لذلك عندما نتحدث عن الفروق في أساليب التّفكير فإننا نتحدث عن الاختلافات وليس المقارنة بينها، أو تفضيل بعضها على بعض (Robert J. Sternberg, Li-fang Zhang, 2010).

كما يشير ستيرنبرج (2009/ 2004) إلى إنّه قد تكون المدارس في معظم أنحاء العالم أكثر تعزيزًا وثوابًا وتشجيعًا للطلاب من ذوي الأسلوب التنفيذي أو الداخلي أو المحافظ، حيث ينظر المربون إلى هؤلاء الطلبة على أنهم أذكياء، سيّما عندما ينفذون ما يطلب منهم بطريقة جيّدة.

ومن هذا المنطلق جاءت فكرة الدّراسة الحالية للكشف عن الفروق الثّقافيّة في استخدام أساليب التّفكير وفق نظريّة السّلطة الذّاتيّة العقليّة لستيرنبرج لدى طلّاب الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة الدّوليّين، في ضوء التّخصص الأكاديميّ، والقارّة التي ينتمي إليها الطّالب.

مشكلة الدّراسة

تعد الاختلافات والفروق الثّقافيّة بين الأفراد المتغير الأول الذي يؤثر على نمو أساليب التّفكير، فنجد بعض ثقافات العالم تميل أكثر من غيرها إلى تعزيز أساليب تفكير معينة بين أفرادها، فعلى سبيل المثال، نجد أن ثقافة أمريكا الشمالية تميل إلى الابتكار والإبداع، وممارسة أساليب الاكتشاف وتجريب البدائل، وهذا يعني تعزيز الأسلوب التّشريعيّ والمتحرر

مثلًا أكثر من غيرهما، أما في اليابان فنجد التركيز على الانضباط والالتزام بالأنظمة والقوانين، وهذا يعزز استخدام الأسلوب التقليدي المحافظ (Sternberg, 1999).

كما أنّه من خصائص أساليب التّفكير الثبات والاستقرار النسبي، والتغيّر بتغير المواقف والواجبات والمهام التعليمية، كما أنها تختلف باختلاف التخصصات الأكاديمية، والمقررات الدراسية ومتطلباتها، وطبيعتها التي قد تحتاج إلى قدرات عقلية محددة، قد لا تتناسب مع أساليب التّفكير المفضلة لدى الطالب؛ الأمر الذي ينعكس على أدائه الأكاديمي (أبو هاشم، 2015).

وبذلك فتعد الجنسية وبيئة الدراسة من أهم المتغيرات المؤثرة في نمو أساليب التّفكير لدى الطلاب، حيث أظهرت دراسة أبو هاشم (2015) وجود تأثير للجنسية على أساليب التّفكير، فيما لم تظهر دراسة الباكستاني (2012) أيّ أثر للتخصص الأكاديمي على أساليب التّفكير، وفسّر ذلك بأنه قد يرجع إلى المرجعية الثقافية للطلاب في المرحلة الجامعية التي تكاد تكون واحدة.

ومن هذه المنطلق برزت مشكلة هذه الدّراسة لدى الباحث من خلال معايشته للطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وملاحظته -خلال محاضراته لتدريسهم- الطرق والأساليب المفضلة لديهم في توظيف قدراتهم، وكيفية اكتسابهم المعارف، وطرق تنظيم أفكارهم والتعبير عنها خلال أدائهم للواجبات أو المهام أو المواقف الدراسية اليومية الذين يكلفون بها، ثم تحددت المشكلة بشكل أدق من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت موضوع أساليب التّفكير، حيث إنّ الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع كثيرة ومتوفرة، إلّا أن التي تناولت أثر الاختلافات الثقافية في استخدام أساليب التّفكير، أو الفروق في أساليب التّفكير حسب الدولة أو القارّة قليلة، أو قد تكون نادرة.

وهذاما دعا الباحث إلى التّفكير في إجراء دراسة للكشف عن الفروق الثّقافيّة في استخدام أساليب التّفكير بين طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، الذين يشكلون تنوعًا ثقافيًّا كبيرًا، من أكثر من (170) جنسية، يتحدثون بأكثر من (50) لغة عالمية، من مختلف دول العالم، موزعين على قارات العالم المختلفة، حيث تحاول الدّراسة الحالية الكشف عن أساليب التّفكير الشّائعة في ضوء نظريّة السّلطة الذّاتيّة العقليّة لستيرنبرج لدى الطّلّاب الدّوليّين الدّارسين في الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة، ومعرفة الفروق في أساليب التّفكير التي تعزى إلى التّخصص الأكاديميّ (نظريّ، تطبيقيّ)، أو إلى متغيّر القارّة التي ينتمي إليها الطّالب (آسيا، وأفريقيا، وأوروبا، وأمريكا (الشمالية والجنوبية)، وأستراليا)، وذلك في ضوء الأسئلة التالية:

1) ما أساليب التّفكير الشّائعة لدى الطّلّاب الدّوليّين الدّارسين في الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة؟
2) هل تختلف أساليب التّفكير عند الطّلّاب الدّوليّين الدّارسين في الجامعة الإسلامية باختلاف التّخصص الأكاديميّ للطّالب (نظريّ، تطبيقيّ)؟
3) هل تختلف أساليب التّفكير عند الطّلّاب الدّوليّين الدّارسين في الجامعة الإسلامية باختلاف القارّة التي ينتمي إليها الطّالب (آسيا، أفريقيا، أوروبا، أمريكا (الشمالية والجنوبية)، أستراليا)؟

أهداف الدراسة

1) التعرف على أساليب التّفكير الشّائعة لدى الطّلّاب الدّوليّين الدّارسين في الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة.
2) الكشف عن الفروق في أساليب التّفكير لدى الطّلّاب الدّوليّين الدّارسين في الجامعة الإسلامية تبعًا لاختلاف التّخصص الأكاديميّ للطّالب (نظريّ، تطبيقيّ).

3) الكشف عن الفروق في أساليب التّفكير لدى الطّلاب الدّوليّين الدّارسين في الجامعة الإسلامية تبعًا لاختلاف القارّة التي ينتمي إليها الطّالب (آسيا،

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة الحالية في أهمية المتغيّرات التي تناولتها، حيث تعد هذه الدّراسة –على حد علم وإمكانات الباحث- الدّراسة الأولى التي تناولت الكشف عن أساليب التّفكير الشائعة لدى الطّلاب الدوليين وفقًا للقارّة التي ينتمي إليها، وتخصّصه الأكاديميّ، وذلك على النحو التالي:

أولًا - الأهمية النظرية:

1) من المؤمل أن تكون هذه الدّراسة إضافة نوعية للمكتبة العربيّة في مجال المعرفة العلمية، وذلك من خلال معرفة أساليب التّفكير الشائعة لدى الطّلاب الدّوليّين الدّارسين بالجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة.
2) من المؤمل أن تقدم الدراسة أدلّة علميّة وبحثيّة تكشف عن أساليب التّفكير لدى الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، في ضوء القارة التي ينتمي إليها الطالب، وتخصصه الأكاديميّ.
3) يؤمل من هذه الدراسة سد نقص بحثي، حيث لم يجد الباحث دراسة سابقة عربية أو أجنبية قارنت بين طلاب قارات العالم في أساليب التّفكير؛ الأمر الذي قد يفتح المجال لاستثارة دراسات مستقبليّة في هذا المجال.

ثانيًا - الأهمية التطبيقية:

1) قد تُفيد نتائج هذه الدراسة صنّاع القرار في وزارة والتعليم، والجامعات، وأعضاء هيئة التدريس والمعلمين، ومشرفيّ المناهج الدراسية، في بناء وتطوير المقررات والمناهج الدّراسيّة، وتحسين
4) أفريقيا، أوروبا، أمريكا (الشمالية، والجنوبية)، أستراليا)

أساليب التدريس المقدمة للطلّاب في كافة المراحل الدّراسيّة، خاصة لدى الطّلاب الدوليين.

2) للدراسة مضامين عملية وتطبيقية يمكن أن ينبثق عنها ورش عمل، وبرامج تنموية في مجال تنمية أساليب التّفكير وتطويرها لدى الطلاب.
3) قد تفتح هذه الدّراسة المجال أمام الباحثين لإجراء بحوث ودراسات مماثلة فيما يتعلق بالكشف عن أساليب التّفكير الشّائعة لدى الطّلاب في ضوء متغيرات أخرى.
4) قد تفيد نتائج الدّراسة في معرفة الطريقة الصحيحة لإرشاد الطّلاب إلى التّخصصات الأكاديميّة والمهنيّة المناسبة لأساليب تفكيرهم.

حدود الدراسة:

تم إجراء وتطبيق الدراسة الحالية وفق الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعيّة: التعرف على أساليب التّفكير الشائعة لدى عيّنة من الطّلاب الدّوليّين الدّارسين في الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة.
- الحدود المكانيّة: كليات الجامعة الإسلاميّة في المدينة المنوّرة، وهي الكليات النظرية، وهي: الشريعة، والقرآن الكريم، والحديث الشريف، والدعوة وأصول الدين، والأنظمة والدراسات القضائية، واللغة العربية، والكليات التطبيقية، وهي: الهندسة، والعلوم، والحاسب الآلي، والسّنة الأولى المشتركة للكليات العلمية (السنة التحضيرية).
- الحدود البشريّة: الطّلاب الدوليون الدارسون في كليات الجامعة الإسلاميّة (النظرية والتطبيقية) في المدينة المنوّرة.
- الحدود الزمانيّة: تم تطبيق هذه الدّراسة في الفصل الدّراسيّ الأوّل لعام 1444هـ.

مصطلحات الدّراسة:

يعرف جريجورنكو وستيرنبرج (Grigorenko & Sternberg, 1995) التّفكير بأّنه: عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل الإنساني.

ويعرف ستيرتبرج (Sternberg, 1992, p 68) أساليب التّفكير (Thinking styles)، بأنها: "الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد".

ويتبنى الباحث تعريف ستيرنبرج (Sternberg, 1992) تعريفًا نظريًا لأساليب التّفكير، ويعرّفها إجرائيا، بأنها: مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطّالب في كل أسلوب من أساليب التّفكير، عند استجابته على مقياس أساليب التّفكير المعتمد في الدّراسة الحالية، والذي يضم ثلاثة عشرة بعدًا (أسلوبًا) من أساليب التّفكير، وهي: الملكيّ، والهرميّ، والفوضويّ، والأقلى، والتّشريعيّ، والتّنفيذيّ، والحكميّ، والعالميّ، والمحليّ، والمتحرّر، والمحافظ، والخارجيّ، والداخليّ.

الطّلاب الدّوليّون، هم: طلاب المنح الدّراسيّة الذين حصلوا على مقاعد دراسية مخصصة لغير السّعوديين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السّعودية (القرني، 2017).

ويعرفهم الباحث إجرائيًا بأنهم: الطّلاب الذين قدموا من بلدانهم لإكمال تعليمهم ودراستهم الجامعية، في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، من قارات العالم (آسيا، أفريقيا، أوروبا، أمريكا، أستراليا).

الإطار النّظريّ:

يتناول الإطار النظري نظرية السّلطة الذّاتيّة العقليّة لستيرنبرج، وأساليب التّفكير، والعوامل المؤثرة فيها، وتصنيفها، وخصائص أفرادها، وذلك على النحو التالي:

نظريّة السّلطة الذّاتيّة العقليّة لستيرنبرج:

تعد نظريّة السّلطة الذّاتيّة العقليّة لستيرنبرج إحدى أحدث النظريات التي تناولت تفسير طبيعة أساليب التّفكير، وقد ظهرت هذه النظرية في صورتها الأولية عام (1988م) باسم نظرية التحكم الذاتي العقلي، ثم غيّر ستيرنبرج اسمها في عام (1990م) لتصبح نظرية أساليب التّفكير، ثم ظهرت في صورتها النهائية عام (1997م) مع ظهور كتاب "أساليب التّفكير"، وتسمى نظرية السّلطة الذّاتيّة العقليّة (Sternberg, 1988, 1990, 1997)

أساليب التّفكير (Thinking Styles):

يقصد بمفهوم أساليب التّفكير الطرق التي يفضلها الفرد في توظيف قدراته المعرفية، وطريقة اكتساب معارفه، وآلية تنظيم أفكاره، وطريقة التعبير عنها بما يتماشى مع المواقف التي تواجهه، ويختلف أسلوب التّفكير باختلاف موقف الحياة، مما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة طرق في التّفكير، وقد تتغير هذه الأساليب مع مرور الوقت (Stenberg, 1992).

وتعد نظرية نظريّة السّلطة الذّاتيّة العقليّة لستيرنبرج، التي ظهرت في بدايتها في عام 1988م، هي النظرية الأكثر شيوعًا في تصنيف وتحديد أساليب التّفكير، وقد أطلق عليها ستيرنبرج مسمى: نظرية أساليب التّفكير (Sternberg, 1997). وهي تقوم على مبدأ أن السّلطات والحكومات لها (خمسة) أبعاد رئيسة، وقد لخصها أبو هاشم (2015) وفق خصائص الأفراد لكل أسلوب من أساليب التّفكير، على النحو التالي:

جدول 1

تصنيف أساليب التّفكير عند ستيرنبرغ، وخصائص أفرادها

م	الأبعاد	الأسلوب	خصائص الأفراد
أوّلًا	الوظيفة	الأسلوب التّشريعيّ Legislative style	يتميز أصحاب هذا الأسلوب بحب الابتكار، والتجديد، والتصميم، والتخطيط الجيّد لحل المشكلات، والقيام بهذه الأمور بطريقتهم الخاصة، ويميلون لحل المشكلات بطرق غير معدة مسبقًا، كما يميلون إلى بناء محتوى ونظام طريقة حلها، ويفضلون الوظائف التي تتيح لهم استخدام أسلوبهم التّشريعيّ، مثل: أديب، أو كاتب مبتكر ومبدع، أو مهندس معماريّ، أو فنان، أو سياسي (دبلوماسيّ).
		الأسلوب التّنفيذيّ Executive style	يتميز أصحاب هذا الأسلوب بالانضباط واتباع القواعد والأنظمة واللوائح الموضوعية، واستخدام الأساليب المحددة مسبقًا في حل المشكلات، كما يميلون إلى تطبيق القانون وتنفيذه، كما يتصفون بالواقعية والموضوعية في علاجهم للمشكلات، ويستخدمون التّفكير المحسوس، ويفضلون الوظائف التنفيذية، مثل: المحاماة، الأعمال الإدارية القيادية، تطبيق الأحكام الشرعيّة.
		الأسلوب الحكميّ Judicial style	يتميز أصحاب هذا الأسلوب بالقدرة على إصدار الأحكام على الآخرين وأفعالهم، وتقييم الإجراءات والأنظمة، وتحليل الأمور وتقييمها، وكتابة مقالات وموضوعات النقد، ويتصفون بالخيال الواسع، والقدرة على الابتكار، ويفضلون وظائف الكتابة النقدية، وتقييم برامج التوجيه والإرشاد.
ثانيًا	الشكل	الأسلوب الملكيّ Monarchic style	يتميز أصحاب هذا الأسلوب بتوجيههم نحو هدف محدد طوال الوقت، فهم يؤمنون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة، وتصورهم للمشكلات غير مرتب ومنتظم، ويتصفون بالتسامح، والمرونة، وورعهم وإدراكهم للأولويات قليل نسبيًّا، وينخفض لديهم مستوى القدرة على التحليل والتّفكير المنطقي، ويفضلون العمل في التجارة، والوظائف في مجال العلوم والتاريخ.
		الأسلوب الهرميّ Hierarchic style	يتميّز أصحاب هذا الأسلوب بالواقعية، والتعاطي المنطقي في تعاملهم مع المشكلات المختلفة، ويستطيعون القيام بأعمال متعددة في وقت واحد، ويميلون إلى ترتيب أهدافهم بشكل هرمي متسلسل حسب أولويتها وأهميتها، ويتصفون بالمرونة والحرص على النظام، ويجيدون ترتيب الأولويات، ويميلون الأمور المعقدة، ولا يؤمنون بالمبدأ القائل بأنّ الغاية تبرر الوسيلة مهما كانت الأسباب.
		الأسلوب الفوضويّ Anarchic style	يتصف أصحاب هذه الأسلوب بالعشوائية في تعاطيهم مع المشكلات التي تواجههم، مدفوعون بمزيج من الحاجات والأهداف، مع أنّه يصعب تفسير الدوافع الكامنة وراء سلوكهم، كما يتصفون بالارتباك والتطرف في مواقفهم، وتمردهم على الأنظمة، معتقدين أن الغايات تبرر الوسيلة.
		الأسلوب الأقليّ Oligarchic style	يتصف أصحاب هذا الأسلوب بتناقض أهدافهم، مندفعون في تحقيقهم لأهداف متساوية الأهمية، متوترون، مرتبكون في تعاطيهم مع المشكلات.
ثالثًا	المستوى	الأسلوب العالميّ Global style	يتميز أصحاب هذا الأسلوب بالقدرة على التعاطي مع المشكلات ذات المفاهيم المجردة عالية المستوى، ولديهم القدرة على الابتكار، ويميلون إلى التجديد والتغيير، والتعامل مع المواقف الغامضة، ويحبذون العموميات، ولا يخوضون في التفاصيل.
		الأسلوب المحليّ Local style	يتميز أصحاب هذا الأسلوب بتفضيلهم للمشكلات المحسوسة التي تتطلب عملاً تفصيليًا، ويميلون إلى التحليل العلمي للتعاطي مع المشكلات، ويستمتعون بالتفاصيل.
رابعًا	النّزعة	الأسلوب المتحرّر Liberal style	يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالبحث فيما وراء الأنظمة واللوائح والإجراءات، ويميلون إلى الغموض، وحب المواقف الغريبة وغير المألوفة، ويفضلون التغيير دائمًا إلى أقصى درجة ممكنة.
		الأسلوب المحافظ Conservation style	يتميز أصحاب هذا الأسلوب بالالتزام بالأنظمة والقوانين، ويحبون العمل المألوف، ويتصفون بالوضوح، ويكرهون الغموض، ويرفضون التغيير.
خامسًا	المجال	الأسلوب الخارجيّ External style	يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالانبساطية، وحب العمل الجماعي، والتواصل الاجتماعي، والحرص على العلاقات الاجتماعية، وتقديم المساعدة في حل المشكلات الاجتماعية.
		الأسلوب الداخليّ Internal style	يتصف أصحاب هذا الأسلوب بحب العمل بمفردهم وليس مع الآخرين، ويميلون إلى الوحدة، والانطواء، وتوجههم دائمًا نحو العمل أو المهنة، ويستخدمون ذكائهم في حل المشكلات التي تواجههم، ويفضلون حل المشكلات التحليلية والابتكارية.

العوامل المؤثرة في أساليب التّفكير:

يعتقد ستيرنبرج (2009/ 2004) أن هناك متغيرات تؤثر على استخدام أساليب التّفكير لدى الأفراد، وهي كالتالي:

1. الثقافة: يرى ستيرنبرج أنّ بعض أنماط الثقافات تعزز لدى أفرادها استخدام أساليب تفكير محددة تختلف عن الثقافات الأخرى، ففي المجتمعات ذات الطابع الفردي نجدها تشجع على اكتساب أسلوب التّفكير (الداخلي)، الذي يميل أصحابه إلى العمل الفردي، أما المجتمعات ذات الطابع الجماعي فنجدها تشجع أفرادها على اكتساب أسلوب التّفكير (الخارجي) الذي يميل أصحابه الى التعاون والعمل الجماعي في أداء المهام المكلف بها. وفي شمال أمريكا مثلًا نجد ثقافتها تشجع أفرادها على الإبداع والابتكار والتحليل والتخطيط لحل المشكلات، وهذا يؤدي الى تعزيز أسلوبيّ التّفكير (التشريعي، والتنفيذي)، كما أنّ ثقافة اليابان تشجع أفرادها على اتباع التقاليد؛ مما يشجع على اكتساب أسلوب التّفكير (التنفيذي)، الذي يميل أصحابه الى الانضباط واتباع الأنظمة والتعليمات والقواعد الموضوعة، وكذلك أسلوب التّفكير (التحفظ) الذي يميل أصحابه إلى الالتزام بالمألوف واتباع التقاليد.
2. النوع: يعد ستيرنبرج متغير النوع الاجتماعي (الجنس) أحد المتغيرات التي تؤثر في أساليب التّفكير، حيث توصلت إليه بعض الدراسات إلى تباين أساليب التّفكير بين الذكور والإناث، وفقًا لأساليب تنشئتهم في المجتمع، فالفتيات ينشأن على الخضوع والمحافظة على تقاليد المجتمع بشكل أكبر من الذكور، مما يعزز لديهن أساليب التّفكير (المحافظ، والخارجي، والتنفيذي، والقضائي)، أما الذكور فينشؤون على الاستقلالية، والجرأة، والتفرد، مما يعزز لديهم أساليب التّفكير (التشريعي، والداخلي، الليبرالي).
3. العمر: يشير ستيرنبرج إلى أنه يمكن تعزيز أسلوب التّفكير (التشريعي) في مرحلة ما قبل المدرسة، بحيث يتم تشجيع المتعلمين على اكتساب مهارات أسلوب التّفكير (التنفيذي)، وذلك لأن المعلمين في هذه المرحلة هم من يمسك بزمام الأمور في العملية التعليمية، وهم الذين يقررون ما يجب على الطلاب عمله، وهذا على خلاف مرحلة ما قبل المدرسة حيث كانت للأطفال الحرية في اختيار ما يفعلونه، بينما تشجع المناهج الأكاديمية في مرحلة الجامعة الطلاب على اكتساب مهارات أساليب التّفكير (القضائي، والتنفيذي، والمحلي، والمحافظ)، وبعد الحصول على وظيفة ينخفض الأسلوب (التنفيذي)، ويبرز الأسلوب (التشريعي) مرة أخرى في صورة اقتراح أفكار وأساليب جديدة في العمل.
4. أساليب المعاملة الوالدية: يعد هذا المتغير من أهم المتغيرات في النمو العقلي للأطفال، ويظهر ذلك من خلال أساليب الوالدين في التعامل مع الأسئلة التي يطرحها الأبناء، حيث إن هذا الأمر يؤثر على نمو أساليب تفكير معينة لدى الأطفال، فالأطفال الذين يشجعهم آباؤهم على طرح الأسئلة هم أكثر احتمالية لنمو مهارات أسلوب التّفكير (التشريعي)، والأطفال الذين يشجعهم آباؤهم على استخدام أسلوب (الحكميّ) هم أكثر احتمالية لنمو أسلوب التّفكير (القضائي).

الدراسات السّابقة:

يتناول هذا الجزء الدراسات السّابقة ذات الصلة بأساليب التّفكير، وتم ترتيب عرض الدراسات السّابقة وفقًا لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو التالي:

هدفت دراسة سيلارس وستيرنبرج (Cilliers and Strenberg, 2001) إلى التعرف على أساليب التّفكير المفضلة لدى طلاب السنة الأولى بكلية الفنون والعلوم التطبيقية بجامعة ستبلين بوسش في الولايات المتحدة

الأمريكية، والكشف عن الفروق في أساليب التّفكير تبعًا لمتغير التخصص الأكاديمي، وطبقت الدراسة مقياس أساليب التّفكير (من إعداد ستيرنبرج وواجنر، 1992)، على عينة مكونة من (223) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن أساليب التّفكير المفضلة لدى عينة الدراسة هو أسلوب التّفكير التنفيذي، والتشريعي، والهرمي، والداخلي، والمحافظ، مع وجود فروق تعزى لمتغير التخصص.

وهدفت دراسة بالكز (Balkis, 2005) إلى الكشف عن علاقة أساليب التّفكير بنمط الشخصية لدى طلبة الجامعة في تركيا، وطبقت الدراسة مقياس (Stemberg & Wagner, 1992) على عيّنة مكونة من (367) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة تبعًا للتخصص الأكاديميّ، حيث يفضل طلبة كليات العلوم الاجتماعية استخدام أسلوب التّفكير التقليدي، بينما يفضل طلبة كلية الفنون واللغات الأجنبية استخدام أسلوب تفكير الأقلي.

وهدفت دراسة القضاة ومقدادي (2008) إلى معرفة أساليب التّفكير السّائدة وفقًا لنظرية السّلطة الذاتية العقلية لستيرنبيرغ لدى عينة من طلبة جامعة الملك خالد في مدينة أبها، وكشف الفروق بين أفراد العينة وفقًا للتخصص الأكاديميّ، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي، من خلال تطبيق أداة مقياس أساليب التّفكير لستيرنبيرغ، على عينة عشوائية مكونة من (314) طالبًا وطالبة من كلية المعلمين وكلية البنات في جامعة الملك خالد في أبها. وكشفت النتائج عن احتلال أسلوب التّفكير التشريعي أعلى متوسط حسابي من بين الأساليب الأخرى، وجاء الأسلوب الفوضوي في المرتبة الأخيرة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التّفكير تعزى لاختلاف التّخصص الأكاديميّ في الأساليب التالية: (الأقلي، العالمي، المحلي، الداخلي، التقليدي)، ولصالح التّخصصات العلمية.

وهدفت دراسة عطيات (2013) إلى الكشف عن أنماط التّفكير في ضوء نموذج ستيرنبرج لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، ومعرفة الفروق في أنماط التّفكير وفقًا لنوع الكلية، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي، من خلال تطبيق قائمة أساليب التّفكير لستيرنبرج وواجنر، على عينة عشوائية عنقودية مكونة من (800) وطالب وطالبة من طلبة البكالوريوس. وتوصلت النتائج إلى أن أكثر أنماط التّفكير تفضيلاً لدى عينة الدّراسة جاءت على الترتيب التالي: النمط التشريعي، ثم الهرمي، ثم الخارجي، ثم المتحرر، ثم الأحادي، ثم المحافظ، ثم المحلي، ثم الداخلي، ثم الفوضوي، مع وجود فروق دالة إحصائياً في درجات تفضيل أنماط التّفكير: التشريعي، والمحلي، والداخلي، لصالح طلبة الكليات العلمية، وفروق دالة إحصائيا في درجات تفضيل أنماط التّفكير: القضائي، والعالمي، والمتحرر، والمحافظ، والملكي، والأحادي، والفوضوي، ولصالح طلبة الكليات الإنسانية.

وهدفت دراسة أبو هاشم (2015) إلى الكشف عن أساليب التّفكير المفضلة لدى عينتين مصرية وسعودية من طلاب جامعتي الملك سعود بالرياض، وجامعة الزقازيق بمصر، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفيّ، من خلال تطبيق قائمة أساليب التّفكير لستيرنبرج (ترجمة وتعريب الباحث)، على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (927) طالباً وطالبة من الجنسية المصرية والسّعودية. وتوصلت النتائج إلى وجود أساليب تفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج مفضلة لدى طلاب الجامعة المصريين والسّعوديين وذلك على الترتيب التالي: الهرمي، والأقلي، والملكي، والتشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والمحلي، والمتحرر، والخارجي، ووجود تأثير دال إحصائياً للجنسية على بعض أساليب التّفكير: التشريعي، والتنفيذي، والعالمي، والمحلي، والمحافظ، والخارجي لصالح الطّلاب المصريين، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في باقي أساليب التّفكير، ووجود تأثير دال إحصائياً للتخصص الأكاديميّ للطالب على بعض أساليب التّفكير: الحكمي، والمحلي،

والمحافظ، والهرمي، والأقلي، والفوضوي، لصالح الإنسانية، والخارجي للتخصصات العلمية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التشريعي، والتنفيذي، والمتحرر والملكي، والعالمي.

وهدفت دراسة بركات (2016) إلى الكشف عن أساليب التّفكير الأكثر شيوعاً لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، فرع طولكرم في ضوء متغير التّخصص الأكاديميّ، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفيّ، من خلال تطبيق مقياس أساليب التّفكير (من إعداد الباحث)، عي عينة عشوائية طبقية، مكونة من (222) طالبًا طالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة. وتوصلت النتائج إلى أنّ أسلوب التّفكير الأكثر شيوعًا لدى أفراد عينة الدّراسة هو الأسلوب المثالي، وجاء الأسلوب الواقعي أقل أساليب التّفكير شيوعًا، مع عدم وجود فروق إحصائية في أساليب التّفكير وفقًا للتخصص الأكاديميّ.

وهدفت دراسة بكر (2016) إلى الكشف عن أساليب التّفكير المفضلة لدى عينة من طلبة كلية العلوم والآداب بطبرجل التابعة لجامعة الجوف، ومعرفة الفروق في أساليب التّفكير التي تعزى إلى اختلاف التّخصص الأكاديميّ، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي، من خلال تطبيق قائمة أنماط التّفكير لستيرنبرج وواجنر بصورتها المختصرة، على عينة عشوائية مكونة من (180) طالبًا وطالبة من كلية العلوم والآداب بطبرجل جامعة الجوف. وتوصلت النتائج إلى أن أنماط التّفكير المفضلة لدى عينة الدّراسة جاءت على الترتيب التالي (تنازليًا): المحلي، ثم الداخلي، ثم المحافظ، ثم الخارجي، ثم الهرمي، ثم الملكي، ثم التنفيذي، ثم الأقلي، ثم التشريعي، ثم الحكمي، ثم الفوضوي، ثم العالمي، ثم المتحرر، مع وجود فروق في أسلوب التّفكير الخارجي والمتحرر والحكمي والهرمي لصالح طلاب اللغة الإنجليزية، أما أسلوب التّفكير الداخلي والملكي والفوضوي والمحلي والأقلي لصالح طلاب اللغة العربية.

وهدفت دراسة جميل (2016) إلى الكشف عن أساليب التّفكير الشائعة في ضوء نظرية السّلطة الذاتية العقلية لدى طلاب جامعة بغداد، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي، من خلال تطبيق قائمة أساليب التّفكير المعدلة لستينبرغ وواجنر، على عينة عشوائية مكونة من (333) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة. وتوصلت النتائج إلى شيوع الاسلوب الفوضوي والأسلوب الملكي والأسلوب الأقلي، مع وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات عينة الدّراسة على الأسلوب العالمي تعزى لمتغير التّخصص الدّراسيّ، لصالح التّخصصات الإنسانية، وفي الأسلوب المحلي للتخصصات العلمية.

وهدفت دراسة عبد الله (2020) إلى الكشف عن أساليب التّفكير السّائدة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية في ضوء نظرية ستيرنبرج، ومعرفة الفروق بين الطّلاب في أساليب التّفكير في ضوء تخصصاتهم الأكاديميّة، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي، من خلال تطبيق قائمة أساليب التّفكير لستيرنبرج وواجنر، على عينة عشوائية طبقية، مكونة من (1426) طالب وطالبة. وتوصلت النتائج إلى أن أسلوب التّفكير السّائد لدى عينة الدّراسة هو الأسلوب التشريعي، ثم الهرمي، ثم التنفيذي، مع وجود فروق بين الطّلاب في أساليب التّفكير لصالح التّخصصات العلمية.

وهدفت دراسة غالب (2020) إلى التعرف على أساليب التّفكير المفضلة لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز، والكشف عن الفروق في أساليب التّفكير تبعاً لمتغير التخصص الأكاديميّ (علمي، أدبي)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال تطبيق النسخة المختصر من مقياس أساليب التّفكير (ستيرنبرج وواجنر، 1992)، على عينة عشوائية مكونة من (761) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة تعز، وتوصلت النتائج إلى أنّ أكثر أساليب التّفكير تفضيلاً لدى عينة الدراسة هو الأسلوب العالمي يليه الأسلوب الهرمي، ثم الأسلوب التنفيذي، وأقل أساليب

التّفكير تفضيلاً هو الأسلوب المحافظ، يليه الأسلوب المحلي، مع وجود في تفضيل أساليب التّفكير (التشريعي، والتنفيذي، والأحادي، والمحلي، والمتحرر)، لصالح التخصصات العلمية، وأساليب التّفكير

(الهرمي، والعالمي، والخارجي، والمحافظ)، لصالح التخصصات الأدبية.

التعليق على الدراسات السّابقة:

اتفقت هذه الدّراسة مع الدراسات السّابقة في الهدف العام للدراسة المتمثل في الكشف عن أساليب التّفكير الشّائعة أو السّائدة أو المفضلة لدى أفراد عينة الدراسة، وذلك في ضوء نظرية ستيرنبرغ، كما اتفقت مع الدراسات السّابقة في استخدام المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، من خلال تطبيق قائمة أنماط التّفكير الذي أعدّه ستيرنبرج وواجنر (Sternberg & Wagner, 1992)، ما عدا دراسة بركات (2016) فقد استخدمت مقياس أساليب التّفكير (من إعداد الباحث)، واتفقت مع جميع الدراسات السّابقة في طريقة اختيار العينة بالطريقة العشوائية، إلا أن عينة هذه الدراسة، من طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، الذين ينتمون قارات العالم الكبرى (آسيا، أفريقيا، أوروبا، أمريكا، أستراليا).

وأفادت الدّراسة الحالية مما سبقها من دراسات وبحوث، حيث وظفت كثيرًا من الجهود السّابقة للوصول إلى تشخيص دقيق للمشكلة، ومعالجتها بشكل شمولي، وكذلك الوصول إلى صياغة دقيقة للعنوان البحثي الموسوم بـ " أساليب التّفكير الشّائعة في ضوء نظرية نظريّة السّلطة الذّاتيّة العقليّة لستيرنبرج لدى الطّلاب الدّوليّين الدّارسين في الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة- دراسة مقارنة عبر ثقافية"، وكذلك اختيار المنهج البحثي الملائم لتحقيق أهداف هذه الدّراسة، واختيار أدواتها.

وتميزت هذه الدّراسة عن الدراسات السّابقة في أنها تهدف إلى الكشف عن أساليب التّفكير الشّائعة لدى الطّلاب الدّوليّين الدّارسين في الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة، كدراسة مقارنة عبر ثقافية، وذلك في ضوء التّخصص الأكاديميّ، والقارّة التي ينتمي إليها الطّالب، وذلك بخلاف بعض الدراسات السّابقة التي أجريت على عيّنات محليّة وعربيّة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

المنهج الوصفيّ المقارن؛ وذلك لملائمته لمشكلة الدراسة، ومدى قدرته على وصف هذه المشكلة وتحليلها وتفسيرها، ومقارنة نتائجها.

مجتمع الدّراسة:

يتكون مجتمع الدّراسة من جميع طلاب الجامعة المنتظمين المقيدين في سجلات عمادة القبول والتسجيل في الفصل الدّراسيّ الأول لعام 1444هـ، في مرحلة البكالوريوس، وعددهم (12009) طالب (جميعهم طلاب ذكور)، وغالبيتهم من طلاب المنح الدراسية الدوليين، الذين ينتمون إلى أكثر من (١٧٠) دولة، ويتحدثون بأكثر من (٥٠) لغة عالمية، من كافة قارات العالم، ويدرسون في كليات الجامعة المختلفة (الجامعة الإسلامية، 2022).

عيّنة الدراسة:

تم اختيار عيّنة الدّراسة بطريقة عشوائية طبقيّة، وتكونت العيّنة النهائية للدراسة من (384) طالب، بعد استبعاد (7) استبانات ممن أجاب عليها الطّلاب؛ وذلك لعدم جدّيتهم في الإجابة على فقرات الاستبانة، والعينة من جميع كليات الجامعة الإسلامية، وجميعهم يجيدون اللغة العربية (تحدثًا وكتابةً)، حيث يتم قبول الطالب في كليات الجامعة الإسلامية في حال كان متقنًا للغة العربية في بلده، أو يكون خريج معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلاميّة، وتمت الإجابة على الاستبانة عن طريق إرسال الرابط الإليكتروني للطلّاب من خلال وحدة التوجيه والإرشاد الطلّابي بالكلية، وأساتذة المقررات الأكاديميّة في القاعات الدراسيّة عبر خدمة (Drive- Google) الإليكترونيّة، وذلك على النحو التالي:

جدول 2

توزيع أفراد عينة الدّراسة حسب متغيرات الدّراسة (ن= 384)

المتغيّر	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
التّخصص الأكاديميّ	نظريّ	237	% 61.7
	تطبيقيّ	147	% 38.3
القارّة التي ينتمي إليها الطّالب	آسيا	132	% 34.4
	أفريقيا	176	% 45.8
	أوروبا	84	% 21.9
	أمريكا	52	% 13.5
	أستراليا	58	% 15
المجموع		384	% 100

أداة الدّراسة:

مقياس أساليب التّفكير:

قائمة أساليب التّفكير لـ "ستيرنبرج وواجنر" (Sternberg & Wagner, 1992)، بصورتها المختصرة، التي تم تعريبها وتقنينها على البيئة السّعودية من قبل (أبو هاشم، 2007)، والتي تتكون من (65) فقرة موزعة على (١٣) أسلوب تفكير، وهي عبارة عن نوع من أنواع التقييم الذاتي، الذي يسأل الأفراد عن طرق تفكيرهم التي يستخدمونها في القيام ببعض الأمور في حياتهم اليومية، بمعدل (خمس) فقرات لكل أسلوب من أساليب التّفكير، في ضوء مقياس (سباعيّ) الاستجابة: (تنطبق تماماً، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق إطلاقاً)، وتعطى مقابلها الدرجات التالية: (7، 6، 5، 4، 3، 2، 1)، وليس للمقياس درجة كليّة، إنما يتم التعامل مع درجة كل بُعد (محور) من أبعاد المقياس (كل أسلوب تفكير) بشكل مستقل، والجدول التالي يوضح توزيع الفقرات على أساليب التّفكير:

جدول 3

توزيع بنود قائمة أساليب التّفكير لستيرنبرج

الأسلوب	الفقرات	الأسلوب	الفقرات	الأسلوب	الفقرات
التّشريعيّ	1، 14، 27، 40، 53	المتحرّر	6، 19، 32، 45، 58	الفوضويّ	11، 24، 37، 50، 63
التّنفيذيّ	2، 15، 28، 41، 54	المحافظ	7، 20، 33، 46، 59	الداخليّ	12، 25، 38، 51، 64
الحكميّ	3، 16، 29، 42، 55	الهرميّ	8، 21، 34، 47، 60	الخارجيّ	13، 26، 39، 52، 65
العالميّ	4، 17، 30، 43، 56	الملكيّ	9، 22، 35، 48، 61		
المحليّ	5، 18، 31، 44، 57	الأقليّ	10، 23، 36، 49، 62		

الخصائص السّيكومترية للمقياس:

قام السّيد أبو هاشم في عام (2007) بالتحقق من مؤشرات صدق وثبات القائمة على عينة مكونة من (537) طالبًا، من طلبة جامعة الملك سعود بالرياض، وقام باستخراج الصدق العاملي للقائمة، وتوصلت النتائج إلى تشبع أساليب التّفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج بخمسة عوامل تفسر معًا ما نسبته (74.14%) من التباين الكليّ، وتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بدرجة الأسلوب الذي تنتمي إليه بين (0.454 – 0.729)، وجميعها دالة إحصائيا، وتراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ بين (0.503 – 0.730)، وجاءت قيم الثبات بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون بين (0.486 – 0.684)، وبمعادلة جتمان بين (0.507 – 0.703).

الخصائص السّيكومترية للمقياس في هذه الدراسة:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبًا من طلاب الجامعة الإسلامية، من خارج عيّنة البحث الأساسية، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكُلّيّة للبعد، وكانت النتيجة وفق الجدول التالي:

جدول 4

معاملات ارتباط الفقرات بأبعاد المقياس

التّشريعيّ		التّنفيذيّ		الحكميّ		الملكيّ	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.831 **	1	0.682 **	1	0.658 **	1	0.560 **
2	0.684 **	2	0.764 **	2	0.631 **	2	0.862 **
3	0.577 **	3	0.566 **	3	0.484 **	3	0.663 **
4	0.499 **	4	0.577 **	4	0.597 **	4	0.559 **
5	0.631 **	5	0.661 **	5	0.499 **	5	0.557 **
الهرميّ		الفوضويّ		الأفليّ			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط		
1	0.719 **	1	0.568 **	1	0.693 **		
2	0.519 **	2	0.609 **	2	0.558 **		
3	0.855 **	3	0.589 **	3	0.660 **		
4	0.493 **	4	0.497 **	4	0.866 **		
5	0.705 **	5	0.428 **	5	0.757 **		
العالميّ		المحليّ		المتحرّر			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط		
1	0.765 **	1	0.594 **	1	0.884 **		
2	0.663 **	2	0.611 **	2	0.697 **		
3	0.688 **	3	0.597 **	3	0.599 **		
4	0.703 **	4	0.856 **	4	0.641 **		
5	0.638 **	5	0.657 **	5	0.455 **		
المحافظ		الخارجيّ		الداخليّ			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط		
1	0.763 **	1	0.599 **	1	0.568 **		
2	0.559 **	2	0.760 **	2	0.691 **		
3	0.764 **	3	0.464 **	3	0.795 **		
4	0.862 **	4	0.516 **	4	0.681 **		
5	0.557 **	5	0.682 **	5	0.867 **		

** دالة عند مستوى: 0.01

نستنتج من الجدول أن معاملات ارتباط الفقرات بأبعاد المقياس تراوحت بين (0.884 - 0.428)، وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يشير إلى اتصاف المقياس بدرجة مناسبة من صدق الاتساق الداخلي.

ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس، وذلك باستخدام طريقة معامل ثبات ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبًا وطالبة من خارج أفراد الأساسية للدراسة، وكانت النتائج وفق الجدول التالي:

جدول 5

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس

م	الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ	م	الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
1	التّشريعيّ	5	79,0	8	العالميّ	5	0.76
2	التّنفيذيّ	5	93,0	9	المحليّ	5	0.94
3	الحكميّ	5	91,0	10	المتحرّر	5	0.88
4	الملكيّ	5	91,0	11	المحافظ	5	91,0
5	الهرميّ	5	93,0	12	الخارجيّ	5	0.78
6	الفوضويّ	5	85,0	13	الداخليّ	5	0.80
7	الأقليّ	5	77,0				

يتضح من الجدول السّابق أن قيم معامل الثبات لكافة محاور المقياس مرتفعة، فيما تراوح ثبات المحاور بين (0.76 – 0.94)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات؛ مما يعطي مؤشرًا لمناسبته لتحقيق أهداف هذه الدراسة، وإمكانية إعطاء نتائج مستقرة وثابتة في حال إعادة تطبيقه في التطبيق الميداني للدراسة، وذلك بحسب مقياس "نانلي" والذي اعتمد على (0.70) كحد أدني للثبات (Nunnally, 1978).

الأساليب الإحصائية:

1. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت)؛ لمعرفة أساليب التّفكير الشّائعة لدى الطلاب.
2. اختبار ت للعينات المستقلة؛ لكشف الفروق بين متوسطات المجموعتين (التخصصات النظرية، والتطبيقية).
3. اختبار تحليل التباين الأحادي؛ لكشف الفروق التي تعزى إلى متغير القارة (آسيا، أفريقيا، أوروبا، أمريكا، أستراليا).
4. اختبار تحليل التباين الثنائي لقياس التفاعل بين متغيري الدراسة (التخصص الأكاديمي، والقارة التي ينتمي إليها الطالب).

نتائج الدراسة:

السّؤال الأول: ما أساليب التّفكير الشّائعة لدى الطّلاب الدّوليّين الدّارسين في الجامعة الإسلامية؟

وللإجابة عن هذا السّؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمعرفة أساليب التّفكير الشّائعة لدى الطلاب، وذلك وفق الجدول التالي:

جدول 6

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعرفة أساليب التّفكير الشّائعة لدى الطلاب

م	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	التّشريعيّ	26.95	5.34	4
2	التّنفيذيّ	27.27	5.91	3
3	الحكميّ	27.67	5.54	2
4	العالميّ	25.35	5.77	10
5	المحليّ	26.70	5.60	6
6	المتحرّر	26.46	6.27	7
7	المحافظ	25.25	6.50	11
8	الهرميّ	27.93	5.82	1
9	الملكيّ	26.95	5.76	5
10	الأقليّ	25.49	6.65	9
11	الفوضويّ	24.49	6.65	12
12	الداخليّ	23.64	7.10	13
13	الخارجيّ	26.05	6.48	8

يتضح من نتائج الجدول السابق أن الأسلوب الهرميّ يأتي على رأس أساليب التّفكير الشائعة لدى عينة الدراسة؛ إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي له (27.93)، يليه الأسلوب الحكميّ بمتوسط حسابي (27.67)، فالأسلوب التّنفيذيّ بمتوسط حسابي (27.27)، ثم الأسلوب التّشريعيّ بمتوسط حسابي (26.95).

وفي المقابل؛ كانت أساليب: الداخليّ، والفوضويّ، والمحافظ هي الأساليب الأقل شيوعًا بين أفراد عينة الدراسة بمتوسطات حسابية بلغت (23.64)، و(24.49)، و(25.25) على التوالي.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة سيلارس وستيرنبرج (Cilliers and Strenberg, 2001) في شيوع أساليب التّفكير التالية: التنفيذي، والتشريعي، والهرمي، ومع نتائج دراسة أبو هاشم (2015) التي توصلت إلى أن أساليب التّفكير الأكثر تفضيلا لدى عينة الدّراسة كان الأسلوب الهرمي، كما تتفق مع نتائج دراسة القضاة ومقدادي (2008) التي توصلت إلى احتلال أسلوب التّفكير التشريعي أعلى متوسط حسابي من بين الأساليب الأخرى، وتتفق مع نتائج دراسة عطيات (2013) التي توصلت إلى أن أكثر أنماط التّفكير تفضيلاً لدى عينة الدّراسة هو الأسلوب التشريعي، كما تتفق ومع نتائج دراسة عبد الله (2020)، التي توصلت إلى أن أسلوب التّفكير السّائد لدى عينة الدّراسة هو الأسلوب التشريعي، كما تتفق مع نتائج دراسة غالب (2020) في شيوع أسلوبيّ التّفكير الهرمي، والتنفيذي، لدى أفراد عينة الدراسة.

وتختلف مع نتائج دراسة سيلارس وستيرنبرج (Cilliers & Strenberg, 2001) في شيوع أسلوبيّ الداخلي، والمحافظ، كما تختلف مع نتائج دراسة

بركات (2016) التي توصلت إلى أنّ أسلوب التّفكير الأكثر شيوعًا لدى أفراد عينة الدّراسة هو الأسلوب المثالي، ومع نتائج دراسة بكر (2016)، التي توصلت إلى أن أكثر أنماط التّفكير تفضيلًا هو: المحلي، ومع نتائج دراسة جميل (2016) التي توصلت إلى أن أكثر أساليب التّفكير شيوعًا لدى عينة الدّراسة هو الاسلوب الفوضوي، وتختلف مع نتائج دراسة غالب (2020) العالمي، المحافظ، المحلي.

ويمكن تفسير ذلك من خلال خصائص عيّنة الدراسة، وهم طلاب الجامعة الإسلامية الدوليون، الذين يشكلون تنوعًا ثقافيًّا كبيرًا، حيث ينتمون إلى نحو (170) جنسية، يتحدثون بأكثر من (50) لغة عالمية، من جميع قارات العالم، وهم بذلك يشكلون ثقافات متباينة ومختلفة، وهو ما يتفق مع ما ذكره (ستيرنبرج، 2009/ 2004) من أن الثقافة تعد أحد العوامل المؤثرة في أساليب التّفكير، وأن بعض الثقافات تعزز استخدام أساليب تفكير محددة لدى أفرادها، نختلف عن أساليب التّفكير لدى أفراد ثقافة أخرى.

السّؤال الثّاني: هل تختلف أساليب تفكير الطّلاب الدّوليّين الدّارسين في الجامعة الإسلامية باختلاف التّخصص الأكاديميّ للطّالب (نظريّ، تطبيقيّ)؟

وللإجابة على هذا السّؤال تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ لكشف الفروق بين متوسطات المجموعتين، وذلك وفق الجدول التالي:

جدول 7

اختبارت للعينات المستقلة لقياس الفروق في أساليب تفكير الطّلاب باختلاف تّخصصاتهم (نظريّ، تطبيقيّ)

م	الأسلوب	الانحراف المعياري±المتوسط الحسابي		tقيمة	مستوى الدّلالة
		نظريّ	تطبيقيّ		
1	التّشريعيّ	26.94 ± 5.50	27.00 ± 4.51	-0.042	0.967
2	التّنفيذيّ	27.49 ± 6.18	26.07 ± 4.10	0.827	0.411
3	الحكميّ	27.94 ± 5.59	26.21 ± 5.21	1.070	0.288
4	العالميّ	25.81 ± 5.92	22.86 ± 4.22	1.780	0.078
5	المحليّ	27.03 ± 5.86	24.93 ± 3.45	1.841	0.076
6	المتحرّر	26.83 ± 6.32	24.43 ± 5.75	1.325	0.188
7	المحافظ	25.73 ± 6.65	22.64 ± 5.06	1.648	0.103
8	الهرميّ	28.48 ± 5.71	24.93 ± 5.69	2.141	0.035*
9	الملكيّ	575 ± 27.31	24.93 ± 5.59	1.431	0.156
10	الأقليّ	26.55 ± 6.00	19.71 ± 7.28	3.792	0.000**
11	الفوضويّ	25.08 ± 6.58	21.29 ± 6.31	1.996	0.049*
12	الداخليّ	23.88 ± 7.02	22.29 ± 7.65	0.773	0.442
13	الخارجيّ	26.47 ± 6.17	23.79 ± 7.85	1.434	0.155

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًّا بين أفراد عيّنة الدّراسة تعزى إلى متغيّر التّخصص الأكاديميّ في أساليب التّفكير التالية: الهرميّ، والأقليّ، والفوضويّ، لصالح طلاب التخصصات النظرية؛ إذ جاء المتوسط الحسابي مرتفعًا في التخصصات النظرية عنها في التطبيقية، وبدلالة إحصائية أقل من (0.05)، في المقابل لم تشهد أساليب التّفكير الأخرى أية فروقات دالة إحصائيًا بين التخصصات النظرية، والتطبيقية؛ إذ بلغ مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض الدراسات كدراسة بالكز (Balkis, 2005) التي توصلت إلى تفضيل طلبة كلية الفنون واللغات الأجنبية استخدام أسلوب تفكير الأقلي، ونتائج دراسة عطيات (2013) التي توصلت إلى

وجود فروق في درجات تفضيل أنماط التّفكير: التشريعي، والمحلي، والداخلي، لصالح طلبة الكليات العلمية، وفروق دالة إحصائيا في درجات تفضيل أنماط التّفكير: القضائي، والعالمي، والمتحرر، والمحافظ، والملكي، والأحادي، والفوضوي، ولصالح طلبة الكليات الإنسانية، ونتائج دراسة أبو هاشم (2015) في وجود تأثير دال إحصائياً للتخصص الأكاديميّ للطالب على بعض أساليب التّفكير: الحكمي، والمحلي، والمحافظ، والهرمي، والأقلي، والفوضوي، لصالح الإنسانية، والخارجي للتخصصات العلمية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي في أساليب التّفكير التالية: التشريعي، والتنفيذي، والمتحرر والملكي، والعالمي، وبعض نتائج دراسة بركات (2016) التي توصلت إلى عدم وجود فروق إحصائية في أساليب التّفكير وفقًا للتخصص الأكاديميّ، ونتائج دراسة غالب (2020) في تفضيل طلبة التخصصات العلمية لأساليب التّفكير (التشريعي، والتنفيذي، والأحادي، والمحلي، والمتحرر)، وتفضيل طلبة التخصصات الأدبية لأسلوب التّفكير الهرمي.

كما تختلف في الوقت ذاته مع بعض نتائج هذه الدراسات في وجود فروق في بعض أساليب التّفكير، تعزى إلى التّخصص الأكاديميّ، كنتائج دراسة بالكز (Balkis, 2005) التي توصلت إلى تفضيل طلبة كليات العلوم الاجتماعية لأسلوب التّفكير التقليدي، ونتائج دراسة غالب (2020) في تفضيل طلبة التخصصات الأدبية لأساليب التّفكير (العالمي، والخارجي، والمحافظ)، ونتائج دراسة القضاة ومقدادي (2008) في وجود فروق في أساليب التّفكير تعزى لاختلاف التّخصص الأكاديميّ في الأساليب التالية: الأقلي، العالمي، المحلي، الداخلي، التقليدي، ولصالح التّخصصات العلمية، وبعض نتائج دراسة جميل (2016) التي توصلت إلى وجود فروق بين متوسطات درجات عينة الدّراسة على الأسلوب العالمي تعزى لمتغير التّخصص الدّراسيّ، لصالح التّخصصات الإنسانية، وفي الأسلوب المحلي للتخصصات العلمية، ونتائج دراسة عبد الله (2020) التي توصلت إلى وجود فروق بين الطّلاب في أساليب التّفكير لصالح التّخصصات العلمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء مبادئ نظرية ستيرنبرج (Sternberg, 1997)، التي تشير إلى أنّ أساليب التّفكير هي متغيرات نوعية تظهر أثناء تنفيذ المهام والمواقف، كما أن للبيئة الدراسية أثر في تشكيل وتنمية أساليب تفكير معينة دون أخرى، وكذلك عدم نمو أساليب تفكير أخرى، فالتخصص الأكاديمي له أثر في نمو أسلوب تفكير محدد، وعدم نمو أسلوب آخر.

وكذلك يمكن تفسيرها في ضوء سمات أصحاب أساليب (الهرمي، والأقليّ، والفوضوي)، وطلاب العلوم الإنسانية يفضلون من التعامل مع القضايا المجردة، والمفاهيم رفيعة المستوى، ويتجاهلون التفاصيل، والبحث فيما وراء الأنظمة والقوانين، والرغبة في التغيير.

أيضًا يتفق ذلك مع ما ذكره (ستيرنبرج، 2009/ 2004)، حيث أشار إلى أنّ أساليب التّفكير التي تتناسب مع طبيعة البحث والدراسة والعمل في مكان ما قد لا تصلح في مكان آخر، كذلك فطبيعة أساليب التّفكير تتغير بتغير من خلال المواقف، وبالتالي فمواقف الدّراسة وطبيعتها من شأنها أن تغير أساليب التّفكير التي يفضلها الطالب حسب طبيعة الموقف.

وهذا ما توصل إليه أيضًا (أبو هاشم، 2015)، من أنّ أساليب التّفكير تتغير من خلال التخصصات الدّراسيّة المختلفة، والمهام والمواقف، فالأسلوب الذي يحتاجه الطّالب لحل مشكلة في مادة دراسية قد يختلف عن الأسلوب الذي يحتاجه الطّالب في حل مشكلة في مادة دراسية أخرى.

السّؤال الثالث: هل تختلف أساليب تفكير الطّلّاب الدّوليّين الدّارسين في الجامعة الإسلامية باختلاف القارّة التي ينتمي إليها الطّالب (آسيا، أفريقيا، أوروبا، أمريكا، أستراليا)؟

وللإجابة على هذا السّؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي؛ لكشف الفروق بين القارات المختلفة، وذلك وفق الجدول التالي:

جدول 8 : اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق في أساليب تفكير الطّلّاب باختلاف جنسياتهم

الأسلوب	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	fقيمة	مستوى الدلالة
التشريعي	بين المجموعات	255.430	4	63.858	2.380	0.058
	داخل المجموعات	2307.295	86	26.829		
	الإجمالي	2562.725	90			
التنفيذي	بين المجموعات	34.359	4	8.590	0.238	0.916
	داخل المجموعات	3107.773	86	36.137		
	الإجمالي	3142.132	90			
الحكمي	بين المجموعات	59.333	4	14.833	0.472	0.756
	داخل المجموعات	2704.777	86	31.451		
	الإجمالي	2764.110	90			
العالمي	بين المجموعات	105.493	4	26.373	0.785	0.538
	داخل المجموعات	2889.254	86	33.596		
	الإجمالي	2994.747	90			
المحلي	بين المجموعات	68.607	4	17.152	0.536	0.709
	داخل المجموعات	2750.382	86	31.981		
	الإجمالي	2818.989	90			
المتحرر	بين المجموعات	143.564	4	35.891	0.911	0.461
	داخل المجموعات	3389.051	86	39.408		
	الإجمالي	3532.615	90			
المحافظ	بين المجموعات	61.251	4	15.313	0.352	0.842
	داخل المجموعات	3743.936	86	43.534		
	الإجمالي	3805.187	90			
الهرمي	بين المجموعات	4.590	4	1.147	0.032	0.998
	داخل المجموعات	3047.015	86	35.430		
	الإجمالي	3051.604	90			
الملكي	بين المجموعات	65.589	4	16.397	0.482	0.749
	داخل المجموعات	2925.137	86	34.013		
	الإجمالي	2990.725	90			
الأقلي	بين المجموعات	111.809	4	27.952	0.622	0.648
	داخل المجموعات	3862.938	86	44.918		
	الإجمالي	3974.747	90			
الفوضوي	بين المجموعات	215.560	4	53.890	1.233	0.303
	داخل المجموعات	3759.188	86	43.711		
	الإجمالي	3974.747	90			
الداخلي	بين المجموعات	193.026	4	48.257	0.956	0.436
	داخل المجموعات	4340.007	86	50.465		
	الإجمالي	4533.033	90			
الخارجي	بين المجموعات	41.361	4	10.340	0.238	0.916
	داخل المجموعات	3733.365	86	43.411		
	الإجمالي	3774.725	90			

توضح نتائج اختبار التباين الأحادي في الجدول السابق عدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التّفكير تُعزى إلى القارة التي ينتمي إليها الطالب؛ إذ بلغ مستوى الدلالة أكبر من (0.05) لكافة أساليب التّفكير؛ ممّا يؤكد أن اختلاف القارة غير مؤثر على أسلوب التّفكير لدى الطلاب في عينة الدراسة الحالية. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة أبو هاشم (2015) في عدم وجود تأثير دال إحصائيًّا للجنسية في أساليب التّفكير التالية: الحكمي، والمتحرر، والهرمي، والملكي، والأقلي، الفوضوي، الداخلي، وتختلف معها في وجود تأثير دال إحصائياً للجنسية على أساليب التّفكير التالية: التشريعي، والتنفيذي، والعالمي، والمحلي، والمحافظ، والخارجي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أنه ومع تأثير الجنسية والثقافة على أساليب التّفكير لدى الأفراد، وأنّ أحد المبادئ الأساسية التي تقوم عليها أساليب التّفكير هو اختلاف الجنسية والمجتمع، إلّا أنها قد تكتسب طابعًا وصبغة اجتماعية من خلال مشاهدة الفرد للنماذج الاجتماعية، حيث يؤثر اندماج الطلاب من جميع الجنسيات مع بعضهم في تقارب وتشابه أساليب التّفكير لديهم، وهذا يتفق ما ذكره (Sternberg & Wagner, 1991) من أن أساليب التّفكير كما تتأثر بالجنسية والثقافة فإنها تتأثر بالعوامل الاجتماعية، ويتفق مع ما ذكره (Zahang, 2000) في أن العوامل الاجتماعية تؤثر على تفضيل الفرد لأسلوب تفكير محدد دون غيره، وبذلك فمن المكن تعديلها، وبالتالي فإنه يتغير أسلوب تفكير الفرد بتغير بيئته وثقافته.

- **أثر التداخل بين التخصصات الأكاديمية والقارة التي ينتمي إليها الطالب:**

جدول 9

اختبار تحليل التباين الثنائي لقياس التفاعل بين متغيري الدراسة

الأسلوب	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التشريعي	التخصصات الأكاديمية	1.695	1	1.695	0.061	0.805
	القارة	196.779	4	49.195	1.772	0.142
	التخصصات الأكاديمية * القارة	0.139	2	0.069	0.002	0.998
التنفيذي	التخصصات الأكاديمية	63.604	1	63.604	1.745	0.190
	القارة	36.010	4	9.003	0.247	0.911
	التخصصات الأكاديمية * القارة	42.557	2	21.279	0.584	0.560
الحكمي	التخصصات الأكاديمية	48.531	1	48.531	1.524	0.220
	القارة	54.088	4	13.522	0.425	0.790
	التخصصات الأكاديمية * القارة	12.856	2	6.428	0.202	0.818
العالمي	التخصصات الأكاديمية	98.584	1	98.584	3.009	0.087
	القارة	71.906	4	17.976	0.549	0.700
	التخصصات الأكاديمية * القارة	37.290	2	18.645	0.569	0.568
المحلي	التخصصات الأكاديمية	55.058	1	55.058	1.732	0.192
	القارة	71.961	4	17.990	0.566	0.688
	التخصصات الأكاديمية * القارة	57.727	2	28.863	0.908	0.407
المتحرر	التخصصات الأكاديمية	19.323	1	19.323	0.490	0.486
	القارة	165.981	4	41.495	1.051	0.386
	التخصصات الأكاديمية * القارة	7.304	2	3.652	0.093	0.912
المحافظ	التخصصات الأكاديمية	181.059	1	181.059	4.295	0.041*

	القارة	20.136	4	5.034	0.119	0.975
	التخصصات الأكاديمية * القارة	130.543	2	65.271	1.548	0.219
الهرمي	التخصصات الأكاديمية	118.143	1	118.143	3.545	0.063
	القارة	41.271	4	10.318	0.310	0.871
	التخصصات الأكاديمية * القارة	118.265	2	59.132	1.774	0.176
الملكي	التخصصات الأكاديمية	225.495	1	225.495	6.945	0.010
	القارة	24.341	4	6.085	0.187	0.944
	التخصصات الأكاديمية * القارة	160.409	2	80.204	2.470	0.091
الأقلي	التخصصات الأكاديمية	575.188	1	575.188	15.055	0.000*
	القارة	4.338	4	1.084	0.028	0.998
	التخصصات الأكاديمية * القارة	197.024	2	98.512	2.578	0.082
الفوضوي	التخصصات الأكاديمية	164.553	1	164.553	3.907	0.051
	القارة	125.440	4	31.360	0.745	0.564
	التخصصات الأكاديمية * القارة	32.941	2	16.470	0.391	0.678
الداخلي	التخصصات الأكاديمية	79.688	1	79.688	1.555	0.216
	القارة	153.804	4	38.451	0.750	0.561
	التخصصات الأكاديمية * القارة	33.076	2	16.538	0.323	0.725
الخارجي	التخصصات الأكاديمية	69.780	1	69.780	1.683	0.198
	القارة	135.455	4	33.864	0.817	0.518
	التخصصات الأكاديمية * القارة	181.296	2	90.648	2.187	0.119

ولمعرفة أثر التداخل بين التخصصات الأكاديمية (نظريّ، تطبيقيّ)، والقارة التي ينتمي إليها الطالب (آسيا، أفريقيا، أوروبا، أمريكا، أستراليا) على أسلوب التّفكير لديهم، تم عمل اختبار التباين الثنائي، وكما هو موضح في الجدول السابق لا يوجد أي أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين التخصصات الأكاديمية، والقارة التي ينتمي إليها الطلاب على أي من أساليب التّفكير في الدراسة؛ إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

وهذه النتيجة تختلف مع بعض نتائج دراسة أبو هاشم (2015) في وجود تأثير دال إحصائياً للجنسية على بعض أساليب التّفكير، حيث توصلت إلى وجود تأثير دال إحصائياً للجنسية على بعض أساليب التّفكير: التشريعي، والتنفيذي، والعالمي، والمحلي، والمحافظ، والخارجي لصالح الطّلاب المصريين، كما تتفق مع عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في باقي أساليب التّفكير.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما توصل إليه (Zahang, 2000) من أن العوامل الاجتماعية تؤثر على تفضيل الفرد لأسلوب تفكير محدد دون غيره، وبذلك فمن المكن تعديلها، وبالتالي فإنه يتغير أسلوب تفكير الفرد بتغير بيئته وثقافته.

أبرز النّتائج:

1) شيوع أسلوب التّفكير الهرميّ لدى عينة الدراسة، يليه الأسلوب الحكميّ، فالأسلوب التّنفيذيّ، ثم الأسلوب التّشريعيّ.
2) وجود فروق دالة إحصائيًّا بين أفراد عيّنة الدّراسة في أساليب التّفكير التالية: الهرميّ، والأقليّ، والفوضويّ، تعزى إلى متغيّر التّخصص الأكاديميّ، لصالح طلاب التخصصات النظرية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في أساليب التّفكير الأخرى.
3) عدم وجود أي فروق دالة إحصائيًّا في أساليب التّفكير تُعزى إلى القارة التي ينتمي إليها الطالب.
4) عدم وجود أي أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين التخصصات الأكاديمية، والقارة التي ينتمي إليها الطلاب على أي من أساليب التّفكير.

التّوصيات:

1. تطوير توصيف المقررات الأكاديمية بما يحفز ويشجع على التّفكير، ويتلاءم مع تطورات العصر، ويتضمن ذلك تنفيذ ورش عمل، ودورات تدريبية، ولقاءات تنفذ في مواقف صفية ولا صفية، تثري أساليب التّفكير المتنوعة لدى الطلاب.
2. تعليم الطلاب طرق وأساليب ومهارات اكتساب أساليب التّفكير المتنوعة بحسب ما تتطلبه المشكلات التي قد تواجههم في كافة المقررات الدراسية.
3. تدريب أعضاء هيئة التدريس والمعلمين على طرق تنمية أساليب التّفكير وتطويرها لدى الطلاب.
4. تنويع طرائق التدريس وأساليب التقويم لتتوافق مع أساليب التّفكير المختلفة لدى الطّلاب.

****

المراجع العربية

أبو هاشم، السّيد. (2007). *الخصائص السّيكومتريّة لقائمة أساليب التّفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلّاب الجامعة*، جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التّربوية.

أبو هاشم، السّيد. (2015). أساليب التّفكير في ضوء نظرية ستيرنبج: دراسة مقارنة بين عيّنتين مصريّة وسعوديّة من طلّاب الجامعة. *رسالة التّربية وعلم النّفس*، 48، 77- 102.

الباكستاني، عدنان شريف. (2012). أساليب التّفكير وحسب الاستطلاع لدى الطلاب الجامعيين في جامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية، *مجلة العلوم التربوية*، 20 (3)، 245- 281.

بركات، زياد. (2016). أساليب التّفكير والتّعلم السّائدة في ضوء المستوى التّحصيليّ والتّخصّص الأكاديميّ لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في طولكرم. *مجّلة البلقاء للبحوث والدّراسات*، 19 (1)، 47-69.

بكر، محمد السّيد. (2016). أساليب التّفكير المفضّلة لدى عيّنة من طلبة وطالبات جامعة الجوف في ضوء نموذج ستيرنبرخ. *مجلّة الإرشاد النّفسيّ*، 45، 1-35.

الجامعة الإسلاميّة. (2022). موقع الجامعة الإسلاميّة، تاريخ الدخول (18 نوفمبر، 2022): *https://www.iu.edu.sa*

جميل، بيداء هاشم. (2016). أساليب التّفكير الشّائعة في ضوء نظرية ستيرنبرغ (السّلطة الذّاتيّة العقليّة) لدى طلّاب الجامعة. *مجلّة العلوم النّفسيّة*، 22، 1-35.

ستيرنبرج، روبرت. (2009). *أساليب التّفكير* (عادل سعد خضر، مترجم). القاهرة، مكتبة النّهضة العربيّة. (العمل الأصليّ نشر في 2004).

غالب، سهام سيف. (2020). أساليب التّفكير المفضلة لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 9 (2)، 90 – 108.

الطّيب، عصام علي. (2006). *أساليب التّفكير- نظريّات ودراسات وبحوث معاصرة*. دار عالم الكتب.

عبد الله، سماء إبراهيم. (2020). دراسة أساليب التّفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلبة كليّة التّربية الأساسيّة. *مجلة أبحاث الذّكاء*، 14 (29)، 310-345.

عطيّات، مظهر محمد. (2013). أنماط التّفكير في ضوء نموذج ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة البلقاء التّطبيقيّة وعلاقتها ببعض المتغيّرات. *دراسات للعلوم التّربويّة*، 40 (3)، 1135-1159.

القرنيّ، حسن (2017). بعض مشكلات طلّاب المنح الدّراسيّة بجامعة تبوك والآليات الإجرائيّة لمعالجتها (دراسة ميدانيّة). *مجلّة العلوم التّربويّة*، (13)، 103- 160.

القضاة، محمّد فرحان؛ ومقدادي، هاني صلاح. (2008). أساليب التّفكير السّائدة لدى عيّنة من طلبة جامعة الملك خالد في ضوء متغيّرات الجنس ونوع التّخصص والمستوى الدّراسيّ. *مجلّة كليّة التّربية*، 1 (39)، 311-336.

المراجع الأجنبية

Abd Allah, S., E., (2020). Studying the methods of thinking in the light of Sternberg's theory among students of the Faculty of basic education, (in Arabic). *Journal of Intelligence Research*, 14 (29), 310-345.

Abu Hashim, A., (2007). Psychometric characteristics of the list of thinking styles in the light of Sternberg's theory among university students, (in Arabic). Educational Research Center, *Faculty of Education*, King Saud University.

Abu Hashim, A., (2015). Methods of thinking in the light of Sternberg's theory: a comparative study between two Egyptian and Saudi samples of university students, (in Arabic). *Pedagogy and psychology dissertation*, 48, 77-102.

Al-Jāmiʿah al'slāmyyh. (2022). *Mawqiʿ al-Jāmiʿah al'slāmyyh, Tārīkh al-dukhūl* (18 Nūfimbir, 2022): https: / / www. iu. edu. Sa

Al-Pakistani, A. S. (2012). Thinking styles, according to the survey, among university students at Umm Al-Qura University and King Abdulaziz University in the Western Region in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic), Journal of Educational Sciences, 20 (3), 245-281.

Al-Qarni, H., (2017). Some problems of scholarship students at the University of Tabuk and the procedural mechanisms for addressing them (field study), (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, (13), 103-160.

Alqudaa, M., F., & Moqdadi, H., S., (2008). The prevailing thinking styles among a sample of King Khalid University students in light of the variables of gender, type of specialization and academic level, (in Arabic). *Journal of the Faculty of education*, 1 (39), 311-336.

Alṭṭyb, ʿIṣām ʿAlī. (2006). Asālīb alttfkyr-nẓryyāt wa-dirāsāt wa-buḥūth muʿāṣirah. Dār ʿĀlam al-Kutub.

Atyat, M., M., (2013). Thinking patterns in the light of the Sternberg model among students of Al-Balqa applied University and their relationship to some variables,, (in Arabic).. *Studies of Educational Sciences*, 40 (3), 1135-1159.

Bakr, M., A., (2016). The preferred thinking styles of a sample of Al-Jouf university students in light of the Sternberg model, (in Arabic). *Journal of psychological counseling*, 45, 1-35.

Balkis, M. & Isiker, G. (2005). The relationship between thinking styles & personality types, *Social behavior & personality*, vol. 3 (3).

Barakat, Z., (2016). The prevailing methods of thinking and learning in light of the level of achievement and academic specialization of al-Quds Open University students in Tulkarem, (in Arabic). *Al-Balqa Journal for research and studies*, 19 (1), 47-69.

Grigorenko, E & Sternberg, R. (1997). Styles of Thinking, Abilities, and Academic Performance, *Exceptional Children*, Vol (63), 295-312.

Grigorenko, E. & Sternberg, R. (1995). Styles of Thinking in the School, *European Journal for High Ability*, Vol (6). pp 201-219.

Jamil, B., H., (2016). Popular methods of thinking in the light of Sternberg's theory (mental self-authority) among university students, (in Arabic). *Journal of Psychological Science*, 2016 (22), 1-35.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*, New York: McGraw Hill Company.

Robert J. Sternberg, Li-fang Zhang. (2010). Styles of Thinking as a Basis of Differentiated Instruction, *Theory Into Practice*, 44 (3), 245– 253.

Sternberg & Wagner. (1999). *Test the list of thinking methods,* (in Arabic). (Ajwa & Abu Saray, translator). (The original work was published in 1991).

Sternberg, R. (1990). Thinking Styles: Keys to understanding Student performance. *Phi Delta Kappa*. 71, 366-371.

Sternberg, R. J. (1988). Mental self-government: A theory of intel-lectual styles and their development. *Human Development*, 31, 197–224.

Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1999). *Thinking Styles. New York:* Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (1991). *MSG Thinking Styles Inventory Mannual.* Unpublished Manuscript.

Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (1992). *Thinking styles inventory, Unpublished test*. Yale: Yale University.

Sternberg, R., (2009). *Methods of thinking*, (in Arabic). (Adel Saad Khader, translator). Cairo, Arab renaissance library. (Original work published in 2004)

Sternberg، R. (1992*). Thinking styles, Theory and assessment at the interface between intelligence and personality*. New York, Cambridge University press.

Zhang, L. (2000). Are thinking styles and personality types related?. *Educational psychology*, 20 (3), 271-284.

Cillers, C. D. and Sternberg, R. J. (2001). Thinking styles Implications for Optimizing Learning and Teaching In University Education South African, *Journal of Higher Education*, 15(3): 13-24.

Balkis, Murat, Isiker, Gulnur. (2005). The Relationship Between Thinking Styles And Personality Types, *Social Behavior And Personality*, 33 (3): 283-294.

مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية

أ. دعاء بنت مقيت اللحياني[1] أ.د حنان سرحان النمري[2]

(قدم للنشر 1444/06/09هـ -وقبل 1444/11/09هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية؛ من خلال تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة للتلميذات، ومن ثم تحديد أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لديهن؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في بطاقة الملاحظة، وتمَّ التطبيق على عينة عشوائية من (30) معلمة من معلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة، في الفصل الدراسي الثاني من عام 1443هـ، وبعد تحليل البيانات باستخدام عددٍ من الأساليب الإحصائية توصلت الدراسة إلى (24) مهارة من مهارات الفهم القرائي، تم تصنيفها في خمسة مستويات رئيسة هي: (مهارات الفهم الحرفي، مهارات الفهم التفسيري، مهارات الفهم الناقد، مهارات الفهم التذوقي، مهارات الفهم الإبداعي)، كما توصلت الدراسة إلى (46) أُسلوباً من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي، تم تصنيفها في خمسة مستويات رئيسة هي: (أساليب تنمية مهارات الفهم الحرفي، أساليب تنمية مهارات الفهم التفسيري، أساليب تنمية مهارات الفهم الناقد، أساليب تنمية مهارات الفهم التذوقي، أساليب تنمية مهارات الفهم الإبداعي)، وكان مستوى تمكن معلمات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي الحرفي، والتفسيري، والناقد متوسطاً، بينما كان مستوى الفهم التذوقي، ومستوى الفهم الإبداعي غير متمكن.

الكلمات المفتاحية: مهارات الفهم القرائي، الصفوف العليا.

Ability Level of Arabic language female teachers to develop reading comprehension skills in primary school pupils.

Duaa M. AlLahyani[1] Hanan S. AlNimri[2]

(Submitted 02-01-2023 and Accepted on 29-05-2023)

Abstract: The study aimed to identify the level of ability of Arabic Language Female Teachers to develop reading comprehension skills of female students in the upper classes of the primary stage. By defining the reading comprehension skills necessary, and then determining the methods of developing their reading comprehension skills; to achieve the objectives, researcher used descriptive approach, and tool observation card. was applied to a random from (30) female teachers from the upper classes of primary school in Holy Makkah, in the second semester 1443H. After analyzing data using statistically, the study found (24) reading comprehension skills necessary, categorized into five levels: (Literal comprehension skills, Interpretive comprehension skills, critical comprehension skills, taste comprehension skills, creative comprehension skills). Also (46) methods of developing, categorized into five levels: (Methods of developing literal comprehension skills, Methods of developing interpretive comprehension skills, Methods of developing critical comprehension skills, Methods of developing taste comprehension skills, Methods of developing Creative comprehension skills). The level of Arabic Language Female Teachers in the upper grades of primary stage of methods of developing literal, interpretive, and critical reading comprehension skills medium, while the level of taste comprehension and creative comprehension incapable.

Keywords: ability level, reading comprehension skills, upper classes.

(1) *كلية التربية - جامعة أم القرى.*

(2) *أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية* – جامعة أم القرى

E-mail: dr_alnemari208@yahoo.com

(1) College of Education - Umm Al-Qura University.

(2) Professor of Curricula and Methods of Teaching the Arabic Language - Umm Al-Qura University

E-mail: doaaallehyani@gmail.com

المقدمة

حظيت اللغة العربية بمكانة مهمة، وأهمية كبيرة؛ كونها لُغة القرآن الكريم، ولُغة النبي الذي بُعث رحمةً للعالمين، ومن أقدم اللغات التي ما زالت تتمتع بخصائصها، تميزت بالبيان والبلاغة؛ وعليه نزل القرآن الكريم بها، قال تعالى: ﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ﴾ [سورة الشعراء: 195]، وتُعد من أهم مقومات الهوية العربية؛ لذلك عززت (رؤية المملكة 2030) تلك الأهمية حين تضمنت إشارةً مباشرةً إلى ضرورة العناية باللغة العربية بصفتها جزءاً أساسياً من مكونات الهوية الوطنية السعودية.

واللغة العربية لها أربع مهارات لُغوية أساسية، وهي الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والتي تعد مطلباً أساسياً في تعليم اللغة العربية، يجب على التلاميذ اتقانها حتى تتحقق الأهداف المرجوة. وتُعد القراءة من أهم المهارات اللغوية، والأساس الذي يرتكز عليه التعليم والتعلم بصفة عامة؛ باعتبارها وسيلة الفرد في كسب المعرفة والحصول على المعلومات مهما تعددت واختلفت، فإذا ما نظرنا إلى اللغة كونها ليست فقط مادة دراسية لها برامجها، ومعلموها؛ بل أيضاً وسيلة التعلم لأي فرع من فروع المعرفة في مختلف التخصصات، نجد أن القراءة هي الأساس والقاسم المشترك في توطيد هذه العلاقة بين اللغة وباقي التخصصات. (طعيمة والشعيبي، 2006، ص.28)

والقراءة ليست عملية آلية؛ بل هي مهارة تعتمد على النظر والاستبصار؛ أي فهم النص المقروءة وتحليلها وتفسيرها ونقدها وتقويمها، فهي مهارة تهدف إلى إكساب المتعلم القدرة على تعليم نفسه، وحل مشكلاته، وفهم العالم من حوله. (مدكور، 1991، ص.9)

ويُعد الفهم القرائي أساس عملية القراءة بمفهومها الصحيح، وجوهر عمليتها، والهدف المطلق للقراءة باختلاف مستوى القارئ وغرضه من القراءة ونوع المادة المقروءة، ولا يحدث الفهم القرائي فجأة؛ لأنه يتطلب إمكانات وقدرات عقلية خاصة كالموازنة والنقد والتفسير والتحليل؛ وبذلك يتجاوز التعرف على رموز الكلمات المكتوبة والنطق بها. (الناجي، 2019، ص.5)

وعلى الرغم من أهمية مهارات الفهم القرائي؛ إلاَّ أن الواقع يؤكد على ضعف التلاميذ في مهارات الفهم القرائي، أكدت ذلك العديد من الدراسات منها، دراسة (العتيبي، 2012) التي أكدت ضعف تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مهارات الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم الإبداعي، ودراسة (الساير، 2013) التي كشفت عن ضعف تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مهارة ادراك الكلمات الجديدة واستراتيجيات الوصول إليها، ومهارة تحليل مضمون النص المقروء، ودراسة (عسيري، 2018) التي توصلت إلى ضعف مستوى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مهارة إدراك الكلمات واستراتيجيات الوصول إليها، ومهارة استدعاء التفاصيل واستنتاجها، ومهارة تحليل مضمون النص المقروء، وعدم توصلهم إلى مستوى التمكن المحدد لهم، ودراسة (اللحياني، 2017) التي أسفرت عن ضعف تلميذات الصف السادس الابتدائي في مستوى الفهم الإبداعي.

وفي هذا الصدد كشفت وزارة التعليم عن نتائج الاختبارات الدولية والتحصيلية التي أكدت ضعف التلاميذ في المملكة العربية السعودية في مهارات الفهم القرائي، ولعل أحد أسباب هذا الضعف في مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ هو الأساليب والإجراءات التي يستخدمها معلمو ومعلمات اللغة العربية في تنميتها، لاسيما في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، والتي تعتبر بداية انطلاق التلاميذ في القراءة، ويؤكد ذلك العديد من الدراسات منها دراسة (الساير، 2013)، (الحارثي، 2014) ودراسة (الهاشمية، 2015)، دراسة (عسيري، 2018)، ودراسة

(الأكلبي، 2019)، ودراسة (القرني، 2020)، التي أكدت أن من أهم أسباب تدني مستوى التلاميذ في اكتساب مهارات الفهم القرائي الأساليب والإجراءات التي يستخدمها المعلمون لتنميتها؛ لذلك أوصت بضرورة توجيه العناية بأساليب تنمية كل مهارة من مهارات اللغة العربية بشكل عام، ومهارات الفهم القرائي بشكل خاص؛ لِما لها من دور في اكتساب التلاميذ للمهارات المختلفة.

ونتيجة لذلك بادرت وزارة التعليم بتنفيذ مشروع التدريب على استراتيجيات تدريس الفهم القرائي، وعممت ذلك على جميع إدارات التعليم في المناطق والمحافظات، ونص تعميم وزارة التعليم (2021) على الآتي: "حرصاً من وزارة التعليم على إتاحة فرصة التطوير المهني المستمر لشاغلي الوظائف التعليمية لتجويد مخرجات التعليم، تعتزم الوزارة ممثلة في المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي تنفيذ مشروع تدريب المعلمين على استراتيجيات تدريس مهارات الفهم القرائي، ويهدف إلى الرفع من فاعلية وكفاءة الأداء لمشرفي ومعلمي اللغة العربية والصفوف الأولية وجميع معلمي المواد الدراسية في المرحلة الابتدائية".

وبناءً على ما سبق ولأهمية مهارات الفهم القرائي، ولاسيما في المرحلة الابتدائية التي يرتكز عليها إعداد التلاميذ للمراحل التعليمية التالية، وضرورة أن يخضع أداء معلمة اللغة العربية للمتابعة والتقويم، ظهرت الحاجة ماسَّة للكشف عن مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، للوقوف على جوانب القوة والضعف في أدائها، والتي من المتوقع أن تساهم في معالجة المشكلة، وإفادة الجهات المختصة بنتائج الدراسة.

مشكلة الدراسة

استناداً إلى أهمية مهارات الفهم القرائي، ومؤشرات ضعف تلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مهارات الفهم القرائي؛ من خلال نتائج الاختبارات الدولية والتحصيلية؛ التي تُعد إحدى مؤشرات رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وانعكاس ذلك بشكل سلبي على القراءة، تبين أن هناك نقصاً واضحاً لا يمكن أن نتجاهله، يكمُن في أساليب المعلمات في تنمية مهارات الفهم القرائي، وفي ظل الدراسات التي أجريت في المملكة العربية السعودية، والتي أكدت نتائجها ما يعانيه التلاميذ من ضعف في مهارات الفهم القرائي، وتوصية دراسة العتيبي (2012) بضرورة تدريب معلمي اللغة العربية على استخدام الاستراتيجيات الحديثة في تنمية مهارات الفهم القرائي، وكيفية توظيفها التوظيف الأمثل، وانطلاقاً من توصية دراسة اللحياني (2017)، ودراسة الرشيدي (2021) بإجراء مثل هذه الدراسة لمعرفة مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات، وعليه فإن علاج هذه المشكلة يكمُن في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية؟

ويتفرَّع عنه الأسئلة التالية:

1) ما مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية؟
2) ما أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية؟
3) ما مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1) تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.
2) تحديد أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.
3) الكشف عن مستوى تمكن معلمات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي، وبالتالي يمكن توجيه برامج التدريب أثناء الخدمة في ضوء حاجات معلمات القراءة الفعلية.

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها في إطار توجهات وزارة التعليم لتعزيز مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ وعليه فإن نتائج الدراسة يُؤمل أن تُفيد فيما يلي:

1) تقديم قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازمة لتلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، قد تنير سبيل معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في تدريس القراءة.
2) إعداد قائمة بأساليب تنمية مهارات الفهم القرائي اللازمة لدى تلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، تفيد معلمات اللغة العربية في توجيه ممارساتهن في تدريس القراءة.
3) تُقدم الدراسة الحالية بطاقة ملاحظة علمية يُمكن للمشرفات التربويات على تعليم اللغة العربية الإفادة منها في تقويم أداء معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية عند تدريس مهارات الفهم القرائي.
4) تفتح نتائج الدراسة الحالية أمام الباحثين في المجال لإجراء دراسات مماثلة في بقية المراحل التعليمية.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الموضوعية: تحديد مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في: مستوى الفهم الحرفي، ومستوى الفهم التفسيري، ومستوى الفهم الناقد، ومستوى الفهم التذوقي، ومستوى الفهم الإبداعي.

البشرية: معلمات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، الموكول إليهن تدريس مقرر لغتي الجميلة.

الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1442-1443هـ.

المكانية: معلمات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة.

مصطلحات الدراسة:

المهارات: عرف شحاته والنجار (2003) المهارة بأنها: "القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع اقتصاد في الجهد المبذول"(ص.302).

ويقصد بالمهارات في هذه الدراسة: الأداءات التي تقوم بها تلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية المقرونة بالسرعة والاتقان والسهولة لفهم النص القرائي.

الفهم القرائي: عرف شحاتة والنجار (2003) أن الفهم القرائي هو " عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنص والسياق، والفهم عملية استراتيجية، تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، وهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقة المتبادلة"(ص.232).

ويُقصد بالفهم القرائي في هذه الدراسة: عملية عقلية تقوم بها تلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية تتضمن مستويات متعددة من مهارات الفهم تشمل، الفهم الحرفي، والتفسيري، والناقد، والتذوقي، والإبداعي.

وقد ركزت الدراسة على مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في خمسة مستويات رئيسة وهي: مستوى الفهم الحرفي، ومستوى الفهم التفسيري، ومستوى الفهم الناقد، ومستوى الفهم التذوقي، ومستوى الفهم الإبداعي.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي؛ كونه المنهج الأنسب، حيث تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

مجتمع الدراسة: تكون المجتمع من جميع معلمات اللغة العربية اللاتي يدرسن مقرر لغتي الجميلة في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، في العام الدراسي 1442-1443هـ الفصل الدراسي الثاني، والبالغ عددهن 636 معلمة، حسب إحصاءات إدارة التعليم في مكة المكرمة.

عينة الدراسة: اقتصرت على عينة عشوائية بلغ عددها (30) معلمة من معلمات اللغة العربية اللاتي يقمن بتدريس مادة لغتي لتلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية (الصف الرابع الابتدائي، والصف الخامس الابتدائي، والصف السادس الابتدائي) في مدارس التعليم الحكومية بمكة المكرمة؛ ولأن مجتمع معلمات اللغة العربية في المدارس الابتدائية يختلف تبعاً لاختلاف المؤهل والخبرة، فقد عمدت الباحثة عند اختيار عينة الدراسة إلى اختيارها بطريقة عشوائية طبقية.

وتم تقسيم المجتمع إلى خمس طبقات بناءً على مكاتب التعليم، وتم اختيار 6 معلمات من كل طبقة.

وقد حرصت على تحديد الصفات الديموغرافية لعينة الدراسة باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي المختلفة؛ لتحديد المعلومات العامة التي تضمنتها بطاقة الملاحظة، والتي تُمكن من تصنيف أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي، الصف الدراسي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، وذلك على النحو التالي:

معظم أفراد عينة الدراسة هن من الحاصلات على البكالوريوس، يليها الحاصلات على الدبلوم، وأقلها الحاصلات على المعهد، والجدول رقم (1) يوضح ذلك:

جدول (1)

توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس	21	%70
دبلوم	7	%23.33
معهد ثانوي	2	%6.67
المجموع	30	%100

تكونت عينة الدراسة من (10) معلمات من الصف الرابع الابتدائي، و(10) معلمات من الصف الخامس الابتدائي، و(10) معلمات من الصف السادس الابتدائي، والجدول رقم (2) يوضح ذلك:

جدول (2)

توزيع أفراد العينة حسب الصف

الصف الدراسي	العدد	النسبة المئوية
الصف الرابع	10	%33,3
الصف الخامس	10	%33،3
الصف السادس	10	%33،3
المجموع	30	%100

معظم أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهن في التدريس تنتمي للفئة من 16 سنة إلى أقل من 25 سنه، يليها من سنوات خبرتهن تنتمي للفئة من 5 سنوات إلى أقل من 15 سنة، وأقلها من سنوات خبرتهن تنتمي للفئة 26 سنة فأكثر، والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

جدول (3)

توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
من 5 سنوات إلى أقل من 15 سنة	13	%43،33
من 16سنة إلى أقل من 25 سنة	15	%50
من 26 سنة فأكثر	2	%6،66
المجموع	30	%100

معظم أفراد عينة الدراسة دوراتهن التدريبية تنتمي للفئة من 5 دورات إلى أقل من 15 دورة، يليها من دوراتهن التدريبية تنتمي للفئة من 20 دوره إلى أقل من 45 دورة، والجدول رقم (4) يوضح ذلك:

جدول (4)

توزيع أفراد العينة حسب الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	العدد	النسبة المئوية
من 5 دورات إلى أقل من 15 دورة	10	%39،39
من 20 دورة إلى أقل من 45 دورة	20	%60،61
المجموع	30	%100

أداة الدراسة

استخدمت الباحثة بطاقة الملاحظة أداةً للدراسة؛ لأنها تُعد من أكثر أدوات البحث العلمي استخداماً لِمثل هذا النوع من الدراسات، وقد جرى بناء أداة الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1) بناء قائمة بمهارات الفهم القرائي: هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وقد اتبعت الباحثة الخطوات الرئيسة التالية:

أ- مراجعة أدبيات الدراسة المتصلة بمهارات الفهم القرائي، والدراسات السابقة التي هدفت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي، ووثيقة مجال معايير تعلم اللغة العربية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية (2019)، للخلوص بقائمه مبدئية بمهارات الفهم القرائي اللازمة لتلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

ب- وضع قائمة مبدئية بمهارات الفهم القرائي اللازمة لتلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

ج- عرض القائمة على المشرفة على الدراسة.

د- قياس صدق قائمة مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية؛ حيث اتبعت الباحثة الأساليب التالية:

صدق المحتوى: وذلك بمطابقة محتوى القائمة من مهارات بما ورد في المصادر والدراسات السابقة.

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): وذلك من خلال عرض قائمة مهارات الفهم القرائي على عدد من المتخصصين وذوي الخبرة في اللغة العربية وتعليمها، للحكم على: مدى مناسبة المهارة لتلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، ومدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه، ووضوح الصياغة اللغوية لكل مهارة، وتعديل أو إضافة ما يرونه من مهارات. وقد أخذت الباحثة بما اتَّفق عليه أغلب المحكمين من المهارات، واستبعاد المهارات التي اتَّفق أغلب المحكمين على حذفها، وبذلك تم الخروج بقائمة مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في صورتها النهائية، وتكونت من (24) مهارة للفهم القرائي، تم تصنيفها في خمسة مستويات رئيسة هي: مستوى الفهم الحرفي

اندرج تحته (7) مهارات، ومستوى الفهم التفسيري اندرج تحته (5) مهارات، ومستوى الفهم الناقد اندرج تحته (4) مهارات، ومستوى الفهم التذوقي اندرج تحته (3) مهارات، ومستوى الفهم الإبداعي اندرج تحته (5) مهارات.

2) قائمة أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي:

هدفت هذه القائمة إلى تحديد أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وقد اتبعت الباحثة الخطوات الرئيسة التالية لبناء قائمة أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي:

أ - مراجعة أدبيات الدراسة المتصلة بأساليب تنمية مهارات الفهم القرائي، للخلوص بقائمة مبدئية بأساليب تنمية مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

ب - وضع قائمة مبدئية بأساليب تنمية مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

ج - عرض القائمة على المشرفة على الدراسة.

د – قياس صدق قائمة أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية؛ حيث اتبعت الباحثة الأساليب التالية:

صدق المحتوى: وذلك بمطابقة محتوى القائمة من أساليب بما ورد في المصادر والدراسات السابقة.

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): وذلك من خلال عرض قائمة أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي على عدد من المتخصصين وذوي الخبرة في اللغة العربية وتعليمها، للحكم على: مدى مناسبة الأسلوب لتنمية المهارة، ووضوح الصياغة اللغوية لكل أسلوب، وتعديل أو إضافة ما يرونه من أساليب. وقد أخذت الباحثة بما اتَّفق عليه أغلب المحكمين من الأساليب، واستبعاد الأساليب التي اتَّفق أغلب المحكمين على حذفها؛ وبذلك تم الخروج بقائمة أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في صورتها النهائية، تكونت من (46) أسلوباً، تم تصنيفها في خمسة مستويات رئيسة هي: أساليب تنمية مهارات الفهم الحرفي ويضم (13) أسلوباً، وأساليب تنمية مهارات الفهم التفسيري ويضم (10) أساليب، وأساليب تنمية مهارات الفهم الناقد ويضم (8) أساليب، وأساليب تنمية مهارات الفهم التذوقي ويضم (5) أساليب، وأساليب تنمية مهارات الفهم الإبداعي ويضم (10). وبذلك أصبحت قائمتي مهارات الفهم القرائي وأساليب تنميتها في صورتها النهائية؛ تمهيداً لتصميمها في بطاقة الملاحظة.

3) تصميم بطاقة الملاحظة:

بعد أن توصلت الباحثة إلى قائمة مهارات الفهم القرائي، وقائمة أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي في صورتهما النهائية، تم إدراجهما في بطاقة الملاحظة؛ تهدف إلى تقدير مستوى الأداء، وتم تصميمها في ضوء ثلاثة مستويات من الأداء وهي كالآتي:

- متمكنة بدرجة عالية: وتعني أداء المعلمة لأساليب تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل ظاهر وواضح في الموقف المناسب لطبيعة المهارة أثناء تقديم درس الفهم القرائي، وتعطى ثلاث درجات.
- متمكنة بدرجة متوسطة: وتعني أداء المعلمة لأساليب تنمية مهارات الفهم القرائي متمكنة بشكل أقل وضوحاً في الموقف المناسب لطبيعة المهارة أثناء تقديم درس الفهم القرائي، وتعطى درجتان.
- غير متمكنة: وتعني أن أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لا تظهر في أداء المعلمة، وتعطى درجة واحدة.

وبذلك تكون الدرجة النهائية العظمى لبطاقة الملاحظة 138 درجة.

4) حساب معامل ثبات بطاقة الملاحظة:

لقياس ثبات بطاقة الملاحظة تم تطبيقها على عينه استطلاعية من معلمات اللغة العربية، بلغ عددهن (5) معلمات من غير أفراد عينة الدراسة؛ حيث

استعانت الباحثة بإحدى المتخصصات من المشرفات التربويات ليتم تطبيق الأداة، وبعد أن تمت ملاحظة العينة الاستطلاعية، تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة؛ من خلال معادلة كوبر (COOPER) بين كلٍّ من ملاحظة الباحثة والمشرفة؛ للتحقق من موضوعية الملاحظة وثبات درجات البطاقة، وذلك باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{معامل الثبات (COOPER)} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

وقد ارتفعت نسبة الاتفاق بين كل من الباحثة والمشرفة، وكانت النسبة المئوية للثبات الكلي لبطاقة الملاحظة 92%، وهذه النسبة تشير إلى تمتع بطاقة الملاحظة بدرجة مرتفعة من الموضوعية، وهي مؤشر إلى أن ثبات بطاقة الملاحظة يجعلها صالحة للتطبيق.

وبعد التأكد من ثبات البطاقة، بدأت الباحثة في تطبيق الأداة على عينة الدراسة؛ وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1443هـ، في (10) مدارس للمرحلة الابتدائية للبنات، وكانت الزيارة الأولى للمعلمات بتاريخ 1443/10/11هـ؛ حيث قامت الباحثة بملاحظة المعلمات، بواقع ملاحظتين لكل معلمة في أيام متفرقة لاستكمال بيانات بطاقة الملاحظة، وعند التطبيق حرصت الباحثة على الالتقاء بالمعلمة لشرح الهدف من الملاحظة؛ حتى لا تشعر المعلمة بأنها في حالة تقييم فتغير من أساليبها؛ حيث تمت زيارة المعلمة في حصتين كاملتين لمتابعة جميع الإجراءات. وقد انتهت الباحثة من تطبيق الأداة في الأسبوع العاشر من الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1443هـ، وبعد الانتهاء من ملاحظة جميع أفراد عينة الدراسة، وكانت الزيارة الأخيرة للمعلمات بتاريخ 1443/11/8هـ، قامت الباحثة بتفريغ البيانات للبدء في معالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (spss). وقد تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة تمكن معلمات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، والجدول رقم (5) يوضح ذلك:

جدول (5)

متوسطات مستوى تمكن المعلمات من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي

مدى المتوسطات	الحكم
من 2,34 إلى 3	عالية
من 1.67 إلى 2,33	متوسطة
من 1 إلى 1,66	غير متمكنة

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: ما مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية؟

وللإجابة عن السؤال أعدت الباحثة قائمةً أوليةً بمهارات الفهم القرائي، تم اشتقاقها في ضوء عدد من المصادر ذات الصلة بمهارات الفهم القرائي، والتي من أهمها وثيقة مجال معايير تعلم اللغة العربية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية (2019)، ثم عُرضت القائمة على المشرفة على الدراسة ومجموعة من الأساتذة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لتحكيم الأداة، والتعديل عليها بناءً على ملاحظاتهم. وقد قدَّم المحكمون عدداً من الملحوظات والتعديلات وبعض الإضافات، وقد أخذت الباحثة بما اتَّفق عليه أغلب المحكمين من المهارات، واستبعاد المهارات التي اتَّفق أغلب المحكمين على حذفها؛ وبذلك تم الخروج بقائمة مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. وتكونت القائمة في صورتها النهائية من (24) مهارة، تم تصنيفها في خمسة مستويات رئيسة هي: (مهارات الفهم الحرفي، مهارات الفهم التفسيري، مهارات الفهم الناقد، مهارات الفهم التذوقي، مهارات الفهم الإبداعي) وبذلك تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال الأول.

الإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على:

ما أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية؟

وللإجابة عن السؤال أعدت الباحثة قائمةً أوليةً بأساليب تنمية مهارات الفهم القرائي، تم اشتقاقها في ضوء عدد من المصادر ذات الصلة بأساليب تنمية مهارات الفهم القرائي، ثم عُرضت القائمة على المشرفة على الدراسة ومجموعة من الأساتذة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لتحكيم الأداة، والتعديل عليها بناءً على ملاحظاتهم. وقد قدَّم المحكمون عدداً من الملحوظات والتعديلات وبعض الإضافات، وقد أخذت الباحثة بما اتَّفق عليه أغلب المحكمين من الأساليب، واستبعاد الأساليب التي اتَّفق أغلب المحكمين على حذفها؛ وبذلك تم الخروج بقائمة أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. وتكونت القائمة في صورتها النهائية من (46) أسلوباً، تم تصنيفها في خمسة مستويات رئيسة وهي: (أساليب تنمية مهارات الفهم الحرفي، وأساليب تنمية مهارات الفهم التفسيري، وأساليب تنمية مهارات الفهم الناقد، وأساليب تنمية مهارات الفهم التذوقي، أساليب تنمية مهارات الفهم الإبداعي) وبذلك تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال الثاني.

الإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على:

ما مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ تطبيق بطاقة الملاحظة، وذلك على النحو الآتي:

أ - مستوى تمكن معلمات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من أساليب تنمية مهارات الفهم الحرفي:

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل مؤشر من مؤشرات قائمة المهارات الرئيسة لمعرفة مستوى تمكن معلمات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لمستوى الفهم الحرفي، والجدول التالي رقم (6) يوضح ذلك:

جدول (6)

مستوى تمكن معلمات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من أساليب تنمية مهارات الفهم الحرفي

	الأساليب		مستوى تمكن المعلمة			الإحصاءات		مستوى التمكن
			بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	غير متمكنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
أولاً: مستوى الفهم الحرفي	تطلب من التلميذات استخلاص معنى الكلمة.	التكرار	17	13.0	0	2.567	0.504	بدرجة عالية
		النسبة المئوية	56.7	43	0			
	تعرض أمثلة لكلمة واحدة في عدة جمل يتغير معناها في كل جملة.	التكرار	4	23	3	2.033	0.490	بدرجة متوسطة
		النسبة المئوية	13.3	76.7	10.0			
	تعرض نماذج من الألفاظ وتطلب تحديد أضدادها.	التكرار	19	11	0	2.633	0.490	بدرجة عالية
		النسبة المئوية	63.3	36.7	0			
	تطلب من التلميذات تحديد مرادفات الكلمات وأضدادها.	التكرار	7	21	2	2.167	0.531	بدرجة متوسطة
		النسبة المئوية	23.3	70.0	6.7			

	تطلب من التلميذات ترتيب الأحداث حسب تسلسلها الزمني في النص المقروء.	التكرار	13	14	3	2.333	0.661	بدرجة عالية
		النسبة المئوية	43.3	46.7	10.0			
	تناقش التلميذات بالأحداث حسب تسلسلها الزمني في النص.	التكرار	19	10	1	2.600	0.563	بدرجة عالية
		النسبة المئوية	63.3	33.3	3.3			
	تطلب من التلميذات تحديد الفكرة الرئيسة التي يدور حولها النص المقروء.	التكرار	6	19	5	2.033	0.615	بدرجة متوسطة
		النسبة المئوية	20.0	63.3	16.7			
	تناقش التلميذات بالفكرة الرئيسة التي يدور حولها النص المقروء.	التكرار	5	20	5	2.000	0.587	بدرجة متوسطة
		النسبة المئوية	16.7	66.7	16.7			
	تناقش التلميذات بالتفاصيل المذكورة صراحةً في النص المقروء.	التكرار	22	8	0	2.733	0.450	بدرجة عالية
		النسبة المئوية	73.3	26.7	0			
	تدرب التلميذات على تحديد العلاقة بين كلمتين.	التكرار	0	6	24	1.200	0.407	غير متمكنة
		النسبة المئوية	0	20.0	80.0			
	تعرض أمثلة لكلمتين ترتبطان بعلاقة ما.	التكرار	0	3	27	1.100	0.305	غير متمكنة
		النسبة المئوية	0	10.0	90.0			
	تناقش التلميذات بالأفكار الجزئية لكل جزء في النص المقروء.	التكرار	1	13	16	1.500	0.572	غير متمكنة
		النسبة المئوية	3.3	43.3	53.3			
	تطلب من التلميذات تحديد الأفكار الجزئية للنص المقروء.	التكرار	5	5	20	1.500	0.777	غير متمكنة
		النسبة المئوية	16.7	16.7	66.7			
	المستوى العام لمستوى التمكن من أساليب تنمية مهارات الفهم الحرفي					2.030	0.534	بدرجة متوسطة

يُوضّح الجدول السابق أن المعلمات تمكّن بدرجة عالية من الأساليب التالية: (تناقش التلميذات بالتفاصيل المذكورة صراحة في النص المقروء، تعرض نماذج من الألفاظ وتطلب تحديد أضدادها، تناقش التلميذات بالأحداث حسب تسلسلها الزمني في النص، تطلب من التلميذات استخلاص معنى الكلمة، ، تطلب من التلميذات ترتيب الأحداث حسب تسلسلها الزمني في النص)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لها بين (2.733) و (2.333)، تعزو الباحثة تمكن معلمات اللغة العربية بدرجة عالية من أساليب تنميتها؛ لاهتمام المعلمات وحرصهن بأساليب تنميتها، وما يحتويه منهج لغتي من أنشطه تعزز تنمية هذه الأساليب.

بينما تمكّنَّ بدرجة متوسطة من الأساليب التالية: (تطلب من التلميذات تحديد مرادفات الكلمات وأضدادها، تعرض أمثلة لكلمة واحدة في عدة جمل يتغير معناها في كل جملة، ، تطلب من التلميذات تحديد الفكرة الرئيسة التي يدور حولها النص المقروء، تناقش التلميذات بالفكرة الرئيسة التي يدور حولها النص المقروء، تدرب التلميذات على تحديد العلاقة بين كلمتين، تناقش التلميذات بالأفكار الجزئية لكل جزء في النص المقروء)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لها بين (2.500) و (1.733)، تعزو الباحثة تمكن معلمات اللغة العربية بدرجة متوسطة من أساليب تنميتها؛ لتركيز بعض المعلمات على أساليب

تنمية بعض المهارات دون الأخرى، في حين يتطلب تنميتها التكامل والاتقان.

في حين عدم تمكن المعلمات من أسلوب (تناقش التلميذات بالأفكار الجزئية لكل جزء في النص المقروء، تطلب من التلميذات تحديد الأفكار الجزئية للنص المقروء، تدرب التلميذات على تحديد العلاقة بين الكلمتين، تعرض أمثلة لكلمتين ترتبطان بعلاقة ما)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لها بين (1.500) و (1.100)، تعزو الباحثة عدم تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنميتها؛ لكونها مهارات عليا تتطلب من المعلمات التدريب على كيفية استخراج العلاقة بشكل مستمر بين الكلمات؛ حتى يتمكن من أساليب تنميتها لدى تلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الحارثي (2014)، ودراسة الأكلبي (2019) اللتان أظهرت نتائجهما أن مستوى تمكن المعلمين من أساليب تنمية مهارات الفهم الحرفي جاء بدرجة متوسطة، بينما اختلفت مع نتائج دراسة القرني (2020) التي أظهرت نتائجها أن مستوى تمكن المعلمين من أساليب تنمية مهارات الفهم الحرفي جاء بدرجة عالية.

ب – مستوى تمكن معلمات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من أساليب تنمية مهارات الفهم التفسيري:

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل مؤشر من مؤشرات قائمة المهارات الرئيسة لمعرفة مستوى تمكن معلمات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لمستوى الفهم التفسيري، والجدول التالي رقم (7) يوضح ذلك:

جدول (7)

مستوى تمكن معلمات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من أساليب تنمية مهارات الفهم التفسيري

	الأساليب		مستوى تمكن المعلمة			الإحصاءات		مستوى التمكن
			بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	غير متمكنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
ثانياً: مستوى الفهم التفسيري	تلمح للتلميذات بأفكار تؤدي لاستنتاج هدف الكاتب من النص المقروء.	التكرار	6	22	2	2.133	0.507	بدرجة متوسطة
		النسبة المئوية	20.0	73.3	6.7			
	تطلب من التلميذات استنتاج هدف الكاتب من النص المقروء.	التكرار	4	15	11	1.767	0.679	بدرجة متوسطة
		النسبة المئوية	13.3	50.0	36.7			
	تطلب من التلميذات تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة في النص المقروء.	التكرار	21	9	0	2.700	0.461	بدرجة متوسطة
		النسبة المئوية	70.0	30.0	0			
	تقدم للتلميذات نماذج أخرى تحدد العلاقة بين السبب والنتيجة.	التكرار	5	12	13	1.733	0.740	بدرجة متوسطة
		النسبة المئوية	16.7	40.0	43.3			
	تطلب من التلميذات تحديد العلاقة بين الفكرة الرئيسة والأفكار الجزئية للنص المقروء.	التكرار	0	19	11	1.633	0.490	غير متمكنة
		النسبة المئوية	0	63.3	36.7			
	تناقش العلاقة بين الفكرة الرئيسة والأفكار الجزئية للنص المقروء.	التكرار	0	10	20	1.333	0.479	غير متمكنة
		النسبة المئوية	0	33.3	66.7			
	تطلب من التلميذات استنتاج معاني مستفادة من النص المقروء.	التكرار	19	11	0	2.633	0.490	بدرجة عالية
		النسبة المئوية	63.3	36.7	0 .			
	توضح للتلميذات معاني مستفادة من النص المقروء.	التكرار	21	9	0	2.700	0.466	بدرجة عالية
		النسبة المئوية	70.0	30.0	0			
	تطلب من التلميذات استنتاج قيم متضمنة في النص المقروء.	التكرار	17	13	0	2.567	0.504	بدرجة عالية
		النسبة المئوية	56.7	43.3	0			

	توضح للتلميذات قيم متضمنة في النص المقروء.	التكرار	15	15	0	2.500	0.509	بدرجة عالية
		النسبة المئوية	50.0	50.0	0			
	المستوى العام لمستوى التمكن من أساليب تنمية مهارات الفهم التفسيري					2.169	0.532	بدرجة متوسطة

يوضّح الجدول السابق أن المعلمات تمكّن بدرجة عالية من الأساليب التالية: (توضح للتلميذات معاني مستفادة من النص المقروء، تطلب من التلميذات تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة في النص المقروء، تطلب من التلميذات استنتاج معاني مستفادة من النص المقروء، تطلب من التلميذات استنتاج قيم متضمنة في النص المقروء، توضح للتلميذات قيم متضمنة في النص المقروء)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لها بين (2.700) و (2.500)؛ تعزو الباحثة تمكن معلمات اللغة العربية بدرجة عالية من أساليب تنميتها؛ لاهتمام المعلمات وقدرتهم العالية التي مكنتهن من اختيار أساليب تساعد على تنمية مهارتي استنتاج معانٍ وقيم متضمنة في النص المقروء، والقدرة

على الربط بين العلاقات لمتغيرات متعددة مما مكنهن من الوصول إلى نتيجة.

بينما تمكنَّ بدرجة متوسطة من الأساليب التالية: (تلمح للتلميذات بأفكار تؤدي لاستنتاج هدف الكاتب من النص القروء، تطلب من التلميذات استنتاج هدف الكاتب من النص المقروء، تقدم للتلميذات نماذج أخرى تحدد العلاقة بين السبب والنتيجة)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لها بين (2.133) و(1.733)؛ تعزو الباحثة تمكن معلمات اللغة العربية بدرجة متوسطة من أساليب تنميتها؛ لتركيز بعض المعلمات على أساليب تنمية بعض المهارات دون الأخرى، في حين يتطلب تنميتها التكامل والاتقان.

في حين عدم تمكن المعلمات من الأساليب التالية: (تطلب من التلميذات تحديد العلاقة بين الفكرة الرئيسية والأفكار الجزئية للنص المقروء، تناقش العلاقة بين الفكرة الرئيسة والأفكار الجزئية للنص المقروء)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (1,633) و (1,333)؛ تعزو الباحثة عدم تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنميتها؛ لعدم إلمام المعلمات بأساليب تنميتها.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الحارثي (2014)، ودراسة الأكلبي (2019)، ودراسة القرني (2020) التي أظهرت نتائجها أن مستوى تمكن المعلمين من أساليب تنمية مهارات الفهم التفسيري جاء بدرجة متوسطة.

ج – مستوى تمكن معلمات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من أساليب تنمية مهارات الفهم الناقد:

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل مؤشر من مؤشرات قائمة المهارات الرئيسة لمعرفة مستوى تمكن معلمات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لمستوى الفهم الناقد، والجدول التالي رقم (8) يوضح ذلك:

جدول (8)

مستوى تمكن معلمات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من أساليب تنمية مهارات الفهم الناقد

ثالثاً: مستوى الفهم الناقد	الأساليب		مستوى تمكن المعلمة			الإحصاءات		مستوى التمكن
			بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	غير متمكنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
	تحدد الفكرة الرئيسة وأخرى جزئية في إحدى فقرات النص المقروء كنموذج.	التكرار	10	19	1	2.300	0.535	بدرجة متوسطة
		النسبة المئوية	33.3	63.3	3.3			
	تطلب من التلميذات تحديد الفكرة الرئيسة والأفكار الجزئية في النص المقروء.	التكرار	8	22	0	2.267	0.450	بدرجة متوسطة
		النسبة المئوية	26.7	73.3	0			

	تطلب من التلميذات التمييز بين الحقيقة والرأي في ضوء النص المقروء.	التكرار	9	20	1	2.267	0.521	بدرجة متوسطة
		النسبة المئوية	30.0	66.7	3.3			
	تقدم أمثلة لنص مقروء يتضمن آراء شخصية وحقائق.	التكرار	10	19	1	2.300	0.535	بدرجة متوسطة
		النسبة المئوية	33.3	63.3	3.3			
	تناقش التلميذات حول ما يتصل بالنص المقروء وما لا يتصل به.	التكرار	8	21	1	2.233	0.504	بدرجة متوسطة
		النسبة المئوية	26.7	70.0	3.3			
	تقدم أمثلة لأفكار ليس لها صلة بالنص المقروء.	التكرار	0	22	8	1.733	0.450	بدرجة متوسطة
		النسبة المئوية	0	73.3	26.7			
	تطلب من التلميذات التمييز بين الآراء الصحيحة من الخاطئة في ضوء النص المقروء.	التكرار	11	19	0	2.367	0.490	بدرجة عالية
		النسبة المئوية	36.7	63.3	0			
	تقدم أمثلة لنص مقروء يتضمن آراء صحيحة وخاطئة.	التكرار	4	15	11	1.767	0.679	بدرجة متوسطة
		النسبة المئوية	13.3	50.0	36.7			
	المستوى العام لمستوى التمكن من أساليب تنمية مهارات الفهم الناقد					2.154	0.520	بدرجة متوسطة

يُوضّح الجدول السابق أن المعلمات تمكن بدرجة عالية من أسلوب: (تطلب من التلميذات التمييز بين الآراء الصحيحة من الخاطئة في ضوء النص المقروء)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (2,367)؛ تعزو الباحثة تمكن معلمات اللغة العربية بدرجة عالية من أساليب تنميتها؛ لاهتمام المعلمات وحرصهم على تنميتها، وتدريب التلميذات على التمييز بين الآراء الصحيحة من الخاطئة، وقدرة المعلمات على استخدام التفكير الناقد وتفعيله أثناء الحصة الدراسية لمادة لغتي.

بينما تمكّنَّ بدرجة متوسطة من الأساليب التالية: (تحدد الفكرة الرئيسة وأخرى جزئية في إحدى فقرات النص المقروء كنموذج، تقدم أمثلة لنص مقروء يتضمن آراء شخصية وحقائق، تطلب من التلميذات تحديد الفكرة الرئيسة والأفكار الجزئية في النص المقروء، تطلب من التلميذات التمييز بين بين الحقيقة والرأي في ضوء النص المقروء، تناقش التلميذات حول ما يتصل بالنص المقروء وما لا يتصل به، تقدم أمثلة لنص مقروء يتضمن آراء صحيحة وخاطئة، تقدم أمثلة لأفكار ليس لها صلة بالنص المقروء)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لها بين (2,300) و (1,733)؛ تعزو الباحثة تمكن معلمات اللغة العربية بدرجة متوسطة من أساليب تنميتها؛ لتركيز بعض المعلمات على أساليب تنمية بعض المهارات دون الأخرى، في حين يتطلب تنميتها التكامل والاتقان.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الحارثي (2014)، ودراسة القرني (2020) اللتان أظهرت نتائجهما تمكن المعلمين بدرجة متوسطة من أساليب تنمية مهارات الفهم الناقد، بينما اختلفت مع نتائج دراسة الأكلبي (2019) التي أظهرت نتائجها عدم تمكن المعلمين من أساليب تنمية مهارات الفهم الناقد.

د – مستوى تمكن معلمات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من أساليب تنمية مهارات الفهم التذوقي:

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل مؤشر من مؤشرات قائمة المهارات الرئيسة لمعرفة مستوى تمكن معلمات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لمستوى الفهم التذوقي، والجدول التالي رقم (9) يوضح ذلك:

جدول (9)

مستوى تمكن معلمات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من أساليب تنمية مهارات الفهم التذوقي

رابعاً: مستوى الفهم التذوقي	الأساليب	مستوى تمكن المعلمة			الإحصاءات		مستوى التمكن
		بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	غير متمكنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	

	تطلب من التلميذات تحديد العاطفة السائدة في النص المقروء.	التكرار	5	5	20	1.500	0.777	غير متمكنة
		النسبة المئوية	16.7	16.7	66.7			
	تناقش التلميذات عن العاطفة السائدة في النص المقروء.	التكرار	3	4	23	1.333	0.661	غير متمكنة
		النسبة المئوية	10.0	13.3	76.7			
	تلمح للتلميذات بمواطن الجمال في النص المقروء.	التكرار	1	7	22	1.300	0.535	غير متمكنة
		النسبة المئوية	3.3	23.3	73.3			
	تطلب من التلميذات تحديد مواطن الجمال في النص المقروء.	التكرار	0	2	28	1.067	0.254	غير متمكنة
		النسبة المئوية	0	6.7	93.3			
	تعرض بعض ألفاظ النص المقروء وتطلب من التلميذات تحديد العلاقة الجمالية.	التكرار	0	5	25	1.167	0.379	غير متمكنة
		النسبة المئوية	0	16.7	83.3			
	المستوى العام لمستوى التمكن من أساليب تنمية مهارات الفهم التذوقي					1.273	0.331	غير متمكنة

يوُضّح الجدول السابق عدم تمكن المعلمات من الأساليب التالية:(تطلب من التلميذات تحديد العاطفة السائدة في النص المقروء، تناقش التلميذات عن العاطفة السائدة في النص المقروء، تلمح للتلميذات بمواطن الجمال في النص المقروء، تعرض بعض ألفاظ النص المقروء وتطلب من التلميذات تحديد العلاقة الجمالية، تطلب من التلميذات تحديد مواطن الجمال في النص المقروء)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لها بين (1,500) و (1,067)؛ تعزو الباحثة عدم تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنميتها؛ لنقص الخبرة لدى المعلمات في إظهار جماليات النص المقروء.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الحارثي (2014)، ودراسة الأكلبي (2019) اللتان أظهرت

نتائجهما عدم تمكن المعلمين من أساليب تنمية مهارات الفهم التذوقي، بينما اختلفت مع دراسة القرني (2020) التي أظهرت نتائجها أن مستوى تمكن المعلمين من أساليب تنمية مهارات الفهم التذوقي جاء بدرجة متوسطة.

هـ - مستوى تمكن معلمات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من أساليب تنمية مهارات الفهم الإبداعي:

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل مؤشر من مؤشرات قائمة المهارات الرئيسة لمعرفة مستوى تمكن معلمات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لمستوى الفهم الإبداعي، والجدول التالي رقم (10) يوضح ذلك

جدول (10)

مستوى تمكن معلمات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من أساليب تنمية مهارات الفهم الإبداعي

	الأساليب		مستوى تمكن المعلمة			الإحصاءات		مستوى التمكن
			بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	غير متمكنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
خامساً: مستوى الفهم الإبداعي	تطلب من التلميذات اقتراح حلول مبتكرة ومتنوعة لمشكلة وردت في النص المقروء.	التكرار	6	11	13	1.767	0.774	بدرجة متوسطة
		النسبة المئوية	20.0	36.7	43.3			
	تقدم أمثلة لمعالجة مشكلة وردت في النص المقروء.	التكرار	3	9	18	1,500	0.682	غير متمكنة
		النسبة المئوية	10.0	30.0	60.0			
	تناقش التلميذات في الأفكار التي وردت في النص المقروء.	التكرار	14	16	0	2.467	0.507	بدرجة عالية
		النسبة المئوية	46.7	53.3	0			
	تطلب من التلميذات تطوير أفكار تتناسب مع الأفكار التي وردت في النص المقروء.	التكرار	0	10	20	1.333	0.479	غير متمكنة
		النسبة المئوية	0	33.3	66.7			
	تطلب من التلميذات اقتراح أكبر عدد ممكن من العناوين الجديدة والمناسبة للنص المقروء.	التكرار	23	7	0	2.767	0.430	بدرجة عالية
		النسبة المئوية	76.7	23.3	0			
	تناقش التلميذات في خصائص العنوان الجيد.	التكرار	1	24	5	1.867	0.434	بدرجة متوسطة
		النسبة المئوية	3.3	80.0	16.7			
	تطلب من التلميذات اقتراح نهايات مبتكره لأحداث وردت في النص المقروء.	التكرار	0	7	23	1.233	0.430	غير متمكنة
		النسبة المئوية	0	23.3	76.7			
	تقدم نصوصاً ذات نهايات مفتوحة.	التكرار	0	1	29	1.033	0.183	غير متمكنة
		النسبة المئوية	0	3.3	96.7			
	تطلب من التلميذات اقتراح خاتمة جديدة للنص المقروء.	التكرار	1	3	26	1.167	0.461	غير متمكنة
		النسبة المئوية	3.3	10.0	86.7			
	تقترح خاتمة جديدة للنص المقروء.	التكرار	2	1	27	1.167	0.531	غير متمكنة
		النسبة المئوية	6.7	3.3	90.0			
	المستوى العام لمستوى التمكن من أساليب تنمية مهارات الفهم الإبداعي					1.630	0.566	غير متمكنة

يُوضّح الجدول السابق أن المعلمات تمكن بدرجة عالية من أسلوب: (تطلب من التلميذات اقتراح أكبر عدد ممكن من العناوين الجديدة والمناسبة للنص المقروء، تناقش التلميذات في الأفكار التي وردت في النص المقروء) ؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (2,767) و (2,467)؛ تعزو الباحثة تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنميتها؛ لإتاحة الفرصة أمام التلميذات في اختيار ما يرونه مناسباً من عناوين جديده للنص المقروء، ومناقشة الأفكار التي وردت في النص.

بينما تمكن بدرجة متوسطة من أسلوب: (تناقش التلميذات في خصائص العنوان الجيد، تطلب من التلميذات اقتراح حلول مبتكرة ومتنوعة لمشكلة

وردت في النص المقروء)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لها بين (1,867) و (1,767)؛ تعزو الباحثة تمكن معلمات اللغة العربية بدرجة متوسطة من أساليب تنميتها؛ لتركيز بعض المعلمات على أساليب تنمية بعض المهارات دون الأخرى، في حين يتطلب تنميتها التكامل والاتقان.

في حين عدم تمكن المعلمات من الأساليب التالية: (تقدم أمثلة لمعالجة مشكلة وردت في النص المقروء، تطلب من التلميذات تطوير أفكار تتناسب مع الأفكار التي وردت في النص المقروء، تطلب من التلميذات اقتراح نهايات مبتكرة لأحداث وردت في النص المقروء، تطلب من التلميذات اقتراح خاتمة جديدة للنص المقروء، تقترح خاتمة جديدة للنص المقروء، تقدم نصوصاً ذات نهايات مفتوحة)؛ إذ بلغ المتوسط لها بين (1,333) و (1,033)؛ تعزو الباحثة عدم تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنميتها؛ لكونها مهارات تفكير عليا تتطلب من المعلمات مضاعفة الجهد، وتدريبهن على أساليب تنميتها حتى يتمكن من تفعيلها بالحصة الدراسية بكل فاعلية، ويتطلب ذلك من المهتمين التأكيد على أساليب تنمية مهارات الفهم الإبداعي من خلال حضور ورش العمل، والدورات التدريبية، وتوفير أدلة تدريسية تُمكن المعلمات من رفع مستواهن.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الحارثي (2014)، ودراسة الأكلبي (2019) اللتان أظهرت نتائجهما عدم تمكن المعلمين من أساليب تنمية مهارات الفهم الإبداعي، بينما اختلفت مع دراسة القرني (2020) التي أظهرت نتائجها أن مستوى تمكن المعلمين من أساليب تنمية مهارات الفهم الإبداعي جاء بدرجة متوسطة.

وللإجابة عن السؤال الرئيس والذي ينص على: ما مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية؟

تمَّ حساب إجمالي التكرارات للمؤشرات المتمثلة في المهارات الرئيسة ككل والمضمّنة في أداة بطاقة الملاحظة، ثم حساب متوسط تقييم أداء كل معلمة، ثم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجة التمكن لكل مؤشر من مؤشرات قائمة المهارات الرئيسة، وذلك لاستخراج المتوسط العام لكل مهارة، ومقدار الانحراف المعياري، والجدول رقم (10) يوضح ذلك:

جدول (11)

مستوى تمكن معلمات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي

المستوى	المتوسط العام		درجة التمكن
	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1. مستوى الفهم الحرفي	2.030	0.534	بدرجة متوسطة
2. مستوى الفهم التفسيري	2.169	0.532	بدرجة متوسطة
3. مستوى الفهم الناقد	2.154	0.520	بدرجة متوسطة
4. مستوى الفهم التذوقي	1.273	0.331	غير متمكنة
5. مستوى الفهم الإبداعي	1.630	0.566	غير متمكنة
متوسط المحور	1.851	0.496	بدرجة متوسطة

يُوضّح الجدول السابق المتوسط الحسابي العام لمستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية؛ إذ بلغ (1.851) بانحراف معياري مقداره (0.496)، ويشير الجدول إلى أن مؤشرات أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لمستوى الفهم التفسيري جاءت في المرتبة الأولى بدرجة تمكن متوسطة، ثم تلها أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لمستوى الفهم الناقد؛ إذ جاءت في المرتبة الثانية بدرجة تمكن متوسطة، ثم تلها أساليب تنمية مهارات

الفهم القرائي لمستوى الفهم الحرفي؛ إذ جاءت في المرتبة الثالثة بدرجة تمكن متوسطة، ثم تليها أساليب تنمية

مهارات الفهم القرائي لمستوى الفهم الإبداعي؛ إذ جاءت في المرتبة الرابعة بدرجة غير متمكنة، ثم تليها أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لمستوى الفهم التذوقي؛ إذ جاءت في المرتبة الأخيرة بدرجة غير متمكنة، ويتضح من الجدول أن مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل عام جاء بدرجة تمكن متوسطة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحارثي (2014)، ودراسة القرني (2020) اللتان أظهرت نتائجهما أن مستوى تمكن المعلمين من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل عام جاء بدرجة تمكن متوسطة، واختلفت مع نتيجة دراسة الأكلبي (2019) التي أظهرت نتائجها عدم تمكن المعلمين من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي.

ملخص نتائج الدراسة:

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. توصلت الدراسة إلى أربع وعشرين مهارة من مهارات الفهم القرائي لازمة لتلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، تم تصنيفها في خمسة مستويات رئيسة؛ مهارات الفهم الحرفي، مهارات الفهم التفسيري، مهارات الفهم الناقد، مهارات الفهم التذوقي، مهارات الفهم الإبداعي.
2. توصلت الدراسة إلى ست وأربعين أسلوباً من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي، تم تصنيفها في خمسة مستويات رئيسة؛ أساليب تنمية مهارات الفهم الحرفي، أساليب تنمية مهارات الفهم التفسيري، أساليب تنمية مهارات الفهم الناقد، أساليب تنمية مهارات الفهم التذوقي، أساليب تنمية مهارات الفهم الإبداعي.
3. توصلت الدراسة إلى أن مستوى تمكن معلمات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لمستوى الفهم الحرفي، ومستوى الفهم التفسيري، ومستوى الفهم الناقد كانت متوسطة، بينما كانت لمستوى الفهم التذوقي، ومستوى الفهم الإبداعي غير متمكنة.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة، تقدم الباحثة مجموعة من التوصيات، ومنها:

1. الاستفادة من قائمة مهارات الفهم القرائي التي توصلت إليها الدراسة الحالية، في تطوير مناهج لغتي الخالدة في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.
2. الاستفادة من قائمة أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي التي توصلت إليها الدراسة الحالية، واستناد معلمات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية عليها أثناء تنفيذ دروس القراءة.
3. المتابعة المستمرة من قبل معلمات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية لأداء التلميذات في الفهم القرائي؛ لتعزيز نقاط القوة، وعلاج نقاط الضعف.
4. المتابعة المستمرة من قبل قائدات المدارس لمعلمات اللغة العربية؛ في مدى تطبيقهن لأساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.
5. المتابعة المستمرة من قبل المشرفات التربويات لمعلمات اللغة العربية؛ في مدى تطبيقهن لأساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.
6. إقامة ورش عمل تُمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات.
7. الإفادة من بطاقة الملاحظة في الدراسة الحالية عند تقويم معلمات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

8. تطوير مناهج اللغة العربية بحيث تركز أهدافها على تنمية مهارات الفهم القرائي.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة، وتوصياتها، تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

1. مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية.
2. مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة والثانوية.
3. تقويم كتب لغتي الجميلة في ضوء مهارات الفهم القرائي ومستوياته.
4. بناء برنامج تدريبي؛ لتدريب معلمات اللغة العربية على أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات، وقياس أثر البرنامج.

❋❋❋❋

المراجع العربية:

القرآن الكريم.

الأكلبي، سعيد سعود. (2019). مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي وعلاقتها ببعض المتغيرات [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة بيشة.

الحارثي، رمزي هاشم. (2014). *مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي* [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة أم القرى.

الرشيدي، ميعاد منصور، حاجي، خديجة محمد. (2021). *مستوى تمكن تلميذات المرحلة الابتدائية من مهارات فهم المقروء من وجهة نظر معلماتهن*. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 5(48)، 52-86.

الساير، سليمان عبد العزيز. (2013). *تشخيص مستوى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمحافظة الرس ومهارة فهم المقروء في ضوء منهج لغتي الجميلة* [رسالة ماجستير، جامعة القصيم]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

شحاته، حسن، النجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.

طعيمة، رشدي أحمد، الشعيبي، محمد علاء الدين. (2006). *تعليم القراءة والأدب إستراتيجية مختلفة لجمهور متنوع*. دار الفكر العربي.

العتيبي، هاني مسري. (2012). *تقويم مستوى الأداء القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات فهم المقروء ومستوياته* [رسالة ماجستير، جامعة الطائف]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

عسيري، مهدي مانع مهدي. (2018). *مدى تمكن تلاميذ الصف الثاني الابتدائي من مهارات فهم المقروء*. مجلة جامعة شقراء، (10)، 197-230.

علي، محمد السيد. (2011). *موسوعة المصطلحات التربوية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

القرني، محمد علي. (2020). *مستوى تمكن معلمي لغتي الجميلة من أساليب تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس في تعليم محافظة بلقرن*. العلوم التربوية، 28(2)، 409-458.

اللحياني، تهاني صالح. (2017). *تقويم مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي* [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة أم القرى.

اللقاني، أحمد حسين، الجمل، علي أحمد. (2003). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. عالم الكتب للنشر والتوزيع.

مدكور، علي أحمد. (1991). *تدريس فنون اللغة العربية*. دار الشواف للنشر والتوزيع.

الناجي، آمال. (2019). *استراتيجيات التدريس وتنمية الفهم القرائي: الخرائط الذهنية أنموذجاً*. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، (58)، 137- 153.

الهاشمية، هند عبد الله. (2015). *مدى اتقان طلبة الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان لمهارات الفهم القرائي*. مجلة القراءة والمعرفة، (170)، 97-122.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2019). *وثيقة معايير مجال تعلم اللغة العربية*.

وزارة التعليم (2021). *لقاء تعزيز مهارات الفهم القرائي*. https://cutt.us/8vT0D

المراجع الأجنبية

The Holy Qur'an

Al-Aklabi, Saeed Saud (2019). The level of Arabic language teachers' mastery of methods of developing reading comprehension skills among fifth-grade students and their relationship to some variables [unpublished master's thesis] University of Bisha.

Al-Harthi, Ramzi Hashem (2014). The level of Arabic language teachers' mastery of

Al-Rashidi, Mead Manṣour, Ḥajji, Khadijah Moḥammed. (2021). The level of primary school students' mastery of reading comprehension skills from the point of view of their female teachers. Magazine of Psychological and Educational Sciences, 5(48), 52-86.

Al-Sayir, Sulaiman Abd-Al- Aziz (2013). Diagnosing the level of fourth-grade primary students in Al-Rass Governorate and the skill of reading comprehension in the light of (My Beautiful Language) curriculum [Master's thesis, Qasim University]. Dar al-Mandhumah Information Base.

Asiri, Mahdi Manea (2018). The level of second-grade primary students' mastery of reading comprehension skills. Shaqra University Magazine, (10), 197-230.

Education and Training Evaluation Authority. (2019). Standards document for the field of learning Arabic language.

Madkur, Ali Aḥmed. (1991) Teaching Arabic Language Arts - Dar al-Shawwaf for Publishing & Distribution.

Ministry of Education (2021). Enhancing reading comprehension skills. https://cutt.us/8vT0D

Shehata, Hasan, Al-Najjar, Zainab (2003). Dictionary of educational and psychological terms. Aldar Egyptian Lebanese.

Tuaymah, Rushdi Aḥmad, Al-Shuaybi, Moḥammed Alaa Al-Din (2006). Teaching reading and literature - A different strategy for a diverse audience- Dar al-Fikr al-Arabi.

methods of developing reading comprehension skills among sixth grade students [unpublished master's thesis] Umm Al-Qura University.

Al-Hashimiyah, Hind Abdullah (2015)- The extent to which eighth grade students in the Sultanate of Oman mastered reading comprehension skills. Reading and Knowledge Magazine, (170), 97-122.

Ali, Moḥammed Al-Sayed (2011) Encyclopedia of Educational Terms- Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

Al-Laqani, Aḥmed Ḥusain, Al-Jamal, Ali Ahmed. (2003). Glossary of educational terms defined in curricula and teaching methods- Alam al-Kutub for Publishing & Distribution.

Al-Lehyani, Tahani Saleh. (2017). Evaluation of the reading comprehension skills of sixth grade female students [unpublished master's thesis] Umm Al-Qura University.

Al-Naji, Amal (2019) Teaching Strategies and Developing Reading Comprehension: Mental Maps as a Model. Jil al-Ulum Magazine of Humanities and Social Sciences, (58), 137-153.

Al-Otaybi, Hani Masri (2012). Evaluation of the level of reading performance of primary school students in the light of reading comprehension skills and levels [Master's thesis, Taif University]. Dar al-Mandhumah Information Base.

Al-Qrani, Moḥammed Ali (2020) The level of Arabic language teachers' mastery of methods of developing reading comprehension skills among fifth-grade students in the education of Balqarn Governorate. Educational Sciences, 28(2), 409-458.

تطوير الإدارة التسويقية بالجامعات الأهلية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية

د. مها بنت فهد عثمان السناني[1]

(قدم للنشر 1444/06/09هـ -وقبل 09 /11 / 1444هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تشخيص واقع الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض وسبل تطويرها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتطبيق استبانة على (33) قائداً أكاديمياً مستخدمة أسلوب الحصر الشامل. وأظهرت النتائج أن درجة موافقة القيادات الأكاديمية على واقع الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض مرتفعة، بمتوسط حسابي (4.02). وجاء مجال الرقابة في مقدمة مجالات تشخيص الواقع بمتوسط حسابي (4.16)، يليه مجال التنفيذ بمتوسط حسابي (4.00)، ثم مجال التخطيط بمتوسط حسابي (3.95)، بينما جاء مجال التنظيم في المرتبة الأخيرة كأقل مجالات تشخيص الواقع بمتوسط حسابي (3.90). وأظهرت النتائج أن درجة موافقة القيادات الأكاديمية على سبل تطوير الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض مرتفعة بمتوسط حسابي (3,74).

الكلمات المفتاحية: الإدارة التسويقية-الجامعات الأهلية-القيادات الأكاديمية.

Developing Marketing Management in Private Universities in Riyadh, Saudi Arabia

Maha F. Al-Sanani[1]

(Submitted 02-01-2023 and Accepted on 29-05-2023)

Abstract: The study aimed to discover the reality of marketing management in private universities in Riyadh and ways to develop it from the point of view of academic leaders. The study relied on the descriptive survey method and applied a questionnaire to (33) academic leaders using the comprehensive enumeration method. The results showed that the degree of approval of the academic leaders on the reality of marketing management in the private universities in Riyadh is high, with an arithmetic mean of (4.02). The field of control came at the forefront of the fields of reality discovery with an arithmetic mean of (4.16), followed by the field of implementation with an arithmetic mean of (4.00), then the field of planning with an arithmetic mean of (3.95), while the field of organization came in the last rank as the lowest field of reality discovery with an arithmetic mean of (3.90). The results showed that the degree of approval of academic leaders on ways to develop marketing management in private universities in Riyadh is high, with an average of (3.74).

Keywords: marketing management, private universities, academic leaders.

(1) قسم الإدارة والتخطيط التربوي - جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية

(1) Department of Educational Administration and Planning - Imam Muhammad bin Saud Islamic University

E-mail: alsenanimaha@gmail.com

مقدمة

في ظل التغيرات السريعة والمتلاحقة والاتجاه نحو الخصخصة واللامركزية والتنافسية الشديدة في بيئة الأعمال، باتت عملية التطوير الجامعي ضرورة ملحة لمواجهة مثل هذه المتغيرات، ولذا فالجامعات بحاجة لمراجعة فلسفتها وأهدافها ونظمها وكيفية تسويق وظائفها التعليمية والبحثية والمجتمعية ومواجهة التحديات المستقبلية المختلفة. فإنه تتجلى أهمية كفاءة قطاع التعليم الجامعي الأهلي والخاص، كشريكٍ أساسي لتقديم الخدمات التعليمية وكقيمةٍ مضافة لجودة التعليم ومدى امتلاكه لموجِّهات التطوير وأدوات المنافسة بما يتيحه من تنوع الفرص وتعدد البدائل الناتجة عن توظيف موارده البشرية والمادية، والاستثمار في قدراته وإمكانياته بشكلٍ يتلاءم مع طبيعة العصر، والأهداف الوطنية التي يسعى إلى تحقيقها، وكفاءته في بناء الإنسان وتحقيق استدامة التنمية، (الرواشدة، 2018، ص100).

ولقد أصبح من الضروري حالياً أن تكون رسالة الجامعة مهتمة بالتسويق بهدف تعزيز سمعتها وكسب تصنيف دولي ومركز تنافسي بين الجامعات العالمية، وتحقيق ما يطلق عليه العلامة التجارية "Branding" أي تحديد جوهر ماهية الجامعة، وما تقف عليه وما تقدمه، وما تشتهر وتتميز به، والموارد التسويقية وقنوات التسويق التي تشرك الطلاب المحتملين، وبناء علاقات مع الطلاب الحالين ومواصلة إشراك الخريجين والتصدي لتهديدات المجتمع، والوقوف أمام المنافسة المحلية والإقليمية والعالمية، (حجي وحسام، 2012).

ويعد تسويق الخدمات التعليمية مصدراً مهماً لفتح قنوات اتصال تفاعلية بين الجامعات وبين المجتمع المحيط، مما يعظم فرص الاستفادة من إمكانات الجامعات وقدراتها المختلفة، ويعزز وظيفتها في خدمة المجتمع من ناحية، فضلاً عن توفير خدمات مدفوعة الأجر إلى قطاعات المجتمع ومؤسساته المختلفة، مما يسهم في توفير مصادر تمويل إضافية تمكن الجامعات من تحقيق أهداف وتجويد خدماتها وتمييز أفكارها، وزيادة قدراتها، وتدعيم مكانتها التنافسية محلياً، وإقليمياً، وعالمياً من ناحية أخرى، (عطية،2022، ص1621).

وبدأت المؤسسات الجامعية في الأخذ بمفهوم التسويق الجامعي فيما تمارسه من أنشطة واستراتيجيات إيماناً منها بأهمية الثورة التسويقية، كونها أحد مفاتيح التجديد والتطوير للتميز خلال القرن الحادي والعشرين، إذ يساعد هذا التوجه الجامعات في تحسين قدراتها التنافسية ورفع كفاءة الأداء، وبهذا أصبح التسويق الجامعي اتجاهاً عالمياً تأخذ به العديد من الجامعات في دول العالم المتقدم عن طريق تصميم استراتيجيات تسويقية وبرامج بحثية وتعليمية وتدريبية ومعلوماتية للاستجابة إلى حاجات العملاء من طلبة وأعضاء هيئة التدريس والمجتمع المحيط، (محمد،2020، ص23).

وفي هذا الصدد أيضاً يؤكد كتاب شهادة التسويق التطبيقي الصادر عن (School of Continuing Studies, 2015) لكي تحقق الجامعات وظائفها التعليمية والبحثية والمجتمعية في القرن الحادي والعشرين وتلبيتها بنجاح، عليها أن تكون قادرة على الاستجابة بفعالية للحاجات والمتطلبات التعليمية والبحثية والمجتمعية المتطورة والمتنامية، ولأشكال التنافس، ولتقنية المعلومات والاتصالات المتغيرة، وأن تكون قادرة أيضاً على تلبية احتياجات عملائها، وتحديد احتياجات السوق المستهدفة، في بيئة تنافسية، وترجمة هذه الاحتياجات إلى منتجات أو خدمات أو أفكار وتحويل الطلب عليها إلى استجابة مطلوبة، فضلاً عن تطوير استراتيجية للاتصال،

والتسعير والترويج، وتسويق الخدمات الجامعية (School of Continuing Studies, 2015).

كما أشارت دراسة صالح وآخرون (Saleh et al, 2021) أن الأنشطة التي تقوم بها الإدارة التسويقية للجامعة تركز على تحسين صورة العلامة التجارية الخاصة بها من حيث القيمة، أو الامتياز، أو التفوق الذي تم تطويره بمرور الوقت، والذي ينعكس على سمعة الجامعة، وصورتها الذاتية وخبراتها الداخلية، ويعد عاملاً حاسماً لجذب العملاء، وأصحاب المصلحة للتعامل مع الجامعة.

وقد أكد محجوب (2007) أهمية إدارة التسويق في تعامل الجامعات مع الطلاب باعتبارهم عملاء، ومع المؤسسات الشبيهة لها باعتبارهم منافسين، ومن ثم تزداد أهمية تبني الجامعات المفاهيم والاستراتيجيات التسويقية التي تمكنها من إشباع حاجات العملاء المستهدفين، وتبوء مواقع متميزة في الأسواق التي تستهدفها، وما يدعم هذا التوجه هو امتلاك النشاط الإدارة التسويقية الناجحة على وجه الدقة وما تتبنى من مفاهيم وأدوات تسويقية متطورة، لتمكنها من قيادة المنافسة في هذا المجال.

مشكلة الدراسة

تواجه الجامعات العديد من المعوقات برغم المحاولات التي تبذلها الجامعات في تسويق خدماتها إلا أن الواقع يشير إلى العديد من التحديات التي تقف حاجزاً أمام تحقق الهدف المنشود، حيث أشارت دراسة نايل (2015) إلى الافتقار إلى وجود خطط استراتيجية واضحة لتسويق الخدمات الجامعية، وضعف أهدافها التسويقية، وندرة الموارد البشرية المتخصصة في مجال التسويق، فضلاً عن ندرة البرامج التدريبية المقدمة إلى الموظفين العاملين في الوحدات ذات الطابع الخاص في مجال التسويق، في حين أشارت دراسة السميح (2015) إلى أن موضوع تسويق برامج التعليم العالي في الجامعات محلياً وعالمياً من ضمن الأولويات في خريطة أولويات البحث في دراسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في المجال الاقتصادي، كما أشارت دراسة أبو سيف (2017) إلى ضعف العائد التسويقي للخدمات الجامعية، وافتقار الوحدات ذات الطابع الخاص بالجامعات إلى الخطط العلمية التي تربط أنشطتها باحتياجات المجتمع، ومشكلاته، وسيادة المركزية في تسويق الخدمات الجامعية، فضلاً عن ضعف الفكر التسويقي واعتماد على البيئة الداخلية للجامعات دون التركيز على المجتمع الخارجي، وقصور البحوث والدراسات التسويقية ذا الصلة باحتياجات العملاء، ومدى رضاهم عن جودة الخدمات المقدمة.

وقد أشارت دراسة إيرتورك وآسسيوقيو (Erturk & Isciogiu, 2017) إلى أن نشاطات التسويق التي تقوم بها إدارة التسويق في الجامعة تعتبر أداة مهمة لتحقيق الأهداف التنظيمية، حيث إن استراتيجيات تسويق الخدمات الجامعية تعتمد على تمكين الجامعة وتطوير تصوراتها وتصورات الجامعات المنافسة، وتغيير قيمها، والتركيز على الجوانب ذات الأهمية، وممارسة التغيير لتطوير الجامعة حتى تصبح جامعة مثالية. وفي المقابل أشارت دراسة الحسنات (2017) إلى ضعف الاستثمار في البنية التحتية للجامعات، وضعف تسويق ممتلكات ومرافق الجامعات للمجتمع المحلي، وهو ما أكدته نتائج دراسة المطلق (2017) على أهمية ما تملكه الجامعات السعودية من بنى تعليمية تم توفيرها وتمويلها من قبل الدولة قلما استطاعت الجهات والمنظمات الأخرى أن تتنافس معها، كما أشارت دراسة عسيري (1438) إلى ضعف في تسويق البحوث العلمية.

وحددت دراسة محمد (2018) العديد من المشكلات التي تواجه الجامعات في تسويق خدماتها التعليمية، كغياب البعد المؤسسي في تسويق الخدمات، والاعتماد على المبادرات الشخصية،

والعلاقات الشخصية، وعدم وجود فلسفة لإنشاء الوحدات ذات الطابع الخاص لدى القائمين عليها، وضعف قدرتها على تحديث خدماتها المقدمة، ونقص كفاءاتها التسويقية، فضلاً عن ضعف الطلب على الخدمات التعليمية من جانب أفراد المجتمع ومؤسساته، والافتقار إلى آليات فعالة لتسويقها.

كما أشارت دراسة Saleh et al (2021) أن الأنشطة التي تقوم بها الإدارة التسويقية للجامعة تركز على تحسين صورة العلامة التجارية الخاصة بها من حيث القيمة، أو الامتياز، أو التفوق الذي تم تطويره بمرور الوقت، والذي ينعكس على سمعة الجامعة، وصورتها الذاتية وخبراتها الداخلية، ويعد عاملاً حاسماً لجذب العملاء، وأصحاب المصلحة للتعامل مع الجامعة.

في ضوء ما سبق، وفي ظل ما خرجت به نتائج الدراسات السابقة، ومن منطلق الأهمية بضرورة تطوير الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية بالمملكة العربية السعودية، والتي وجدت الباحثة –في حد علمها- قصوراً حقيقياً في الدراسات ذات الصلة بالإدارة التسويقية في الجامعات الاهلية بالرياض، وأيضاً لم يتم تناوله في دراسات عربية سابقة فقد جاءت هذه الدراسة لسد الفجوة البحثية باعتبار الجامعات الأهلية إحدى الروافد التعليمية الهامة في منظومة التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية، وعليه فإن مشكلة الدراسة تكمن في تشخيص واقع وتحديد سبل تطوير الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية.

أسئلة الدراسة

تتمثل أسئلة الدراسة فيما يلي:

1. ما واقع الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟
2. ما سبل تطوير الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟

أهداف الدراسة

تتمثل الأهداف فيما يلي:

1. تشخيص واقع الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.
2. تحديد سبل تطوير الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

1. ندرة الأبحاث والدراسات التي تناولت دراسة تطوير الإدارة التسويقية بالجامعات الأهلية في الرياض، فيؤمل إثراء المكتبة العربية التربوية حول هذا الموضوع.
2. توجيه الباحثين إلى تبني توجهات جديدة في أبحاثهم العلمية، لتساعدهم بتطوير إدارة التسويق في الجامعات بصفة عامة والجامعات الأهلية بصفة خاصة، وذلك بما يتوافق مع تحديات العصر ومتغيراته.
3. تسليط الضوء على مفهوم الإدارة التسويقية تماشياً مع ما تتبناه الجامعات العالمية في تسويق وظائفها التعليمية والبحثية والمجتمعية خاصةً في ظل المستجدات والظروف التي يمر بها العالم، مما يفرض على الجامعات تخصيص إدارة للتسويق والاستفادة من التقنية وملحقاتها في تسويق تلك الوظائف الجامعية.

الأهمية التطبيقية: يؤمل من هذه الدراسة:

1. أن تساعد صناع القرار والقائمين في الجامعات الأهلية بالتعرف على أهمية تطوير الإدارة التسويقية بالجامعات.
2. أن تجذب انتباه القائمين على الجامعات الأهلية نحو سبل تطوير الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية.
3. أن تقدم وصفاً دقيقاً للقائمين على الجامعات الأهلية حول واقع إدارة التسويق فيها، وتقديم آليات مقترحة لتحسين الإدارة التسويقية.

حدود الدراسة

تتحدد الحدود فيما يلي:

- **الحدود الموضوعية:** تتمثل في تطوير الإدارة التسويقية بالجامعات الأهلية بمدينة الرياض.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي 1444هـ.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة في كل من (الجامعة العربية المفتوحة، جامعة الأمير سلطان، جامعة اليمامة) في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وتَمَّ الاقتصار على هذه الجامعات لأنها من أوائل الجامعات الأهلية التي تأسست في مدينة الرياض، حيث يرجع تأسيس أقدمها إلى عام 1999م وأحدثها 2002م.

مصطلحات الدراسة

- **الإدارة التسويقية**

يعرفها الصيرفي (2004) بأنها: مجموعة الأنشطة الخاصة بالتخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة من قبل الجهة المناط بها تحقيق الانسجام بين هذه العمليات إضافةً إلى عمليات تدفق السلع والخدمات من المنتج إلى المستهلك وذلك من خلال ترشيد عملية اتخاذ القرارات التسويقية. وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة العمليات والأنشطة الإدارية التي تسعى من خلالها الجامعات الأهلية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية لتسويق وظائفها التعليمية والبحثية والمجتمعية وتحقيق أهداف الجامعات تسويقياً بما يلبي احتياجات المستفيدين الحاليين والمحتملين بالكفاءة والفاعلية والجودة المنشودة.

- **الجامعات الأهلية**

تعرف الجامعات الأهلية في المملكة العربية السعودية بأنها: "مؤسسة تعليمية غير حكومية تعمل على هدي الشريعة الإسلامية، ذات شخصية اعتبارية تتمتع باستقلال مالي وإداري، تهدف إلى تقديم برامج تعليمية وتدريبية (فوق المستوى الثانوي) والإسهام في رفع مستوى التعليم والبحث العلمي، وتوفير التخصصات العلمية المناسبة، وذلك في إطار السياسة التعليمية للمملكة" (وزارة التعليم، 1444هـ). وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: جامعات أهلية في مدينة الرياض حصلت على الترخيص بإنشائها بموجب قرار من مجلس التعليم العالي، وتقوم بتقديم خدمة التعليم العالي، وتسعى هذه الجامعات إلى تطوير وظائفها التعليمية والبحثية والمجتمعية للحفاظ على قدراتها التنافسية على كل المستويات.

- **القيادات الأكاديمية**

وتعرفهم الباحثة إجرائياً بأنهم وكلاء الجامعات الأهلية بالرياض وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية ومسؤولي إدارات أو وحدات التسويق.

الإطار النظري

•مفهوم إدارة التسويق

عرف كوتلر (2002) إدارة التسويق بأنها "عملية تحليل وتخطيط وتنفيذ ورقابة لأنشطة المختلفة لتخطيط المنتجات والتسعير والترويج والتوزيع للسلع والخدمات والأفكار كخلق التبادل القادر على إشباع أهداف كل من الزبائن والمنظمات".

وعرفتها الجمعية البريطانية بأنها "العملية التي يمكن بواسطتها تنفيذ غرض تسويقي معين والإشراف

عليه وذلك بهدف بلوغ الأهداف المرسومة بكفاءة عالية" (أنيس، 2021، ص8).

•مجالات الإدارة التسويقية

تتضمن إدارة التسويق بالجامعات مجموعة من المجالات، كما أوردتها دراسة كل من Ngure (2018) وبدروس (2017) وأنيس (2021) و Amerkhanova & Meshkov, (2019) وهي كالتالي:

-التخطيط

يعتبر تخطيط الأنشطة التسويقية بالجامعات من الأهمية بمكان باعتبار أن النشاط التسويقي يرتبط نجاحه بمدى توقع الاحتمالات المستقبلية بدرجة كبيرة، وتخطيط الأنشطة التسويقية يعمل على الاستعداد للغد من خلال وضع الخطط والاستراتيجيات، وتخطيط التسويق مكون أساسي من مكونات التخطيط الاستراتيجي بالمنظمات، وهو يدعم التخطيط الاستراتيجي للمنظمة بخطط أكثر تفصيلا لاستهداف الفرص التسويقية المحددة، ويسير التخطيط وفق المستويات التالية:

-التخطيط الاستراتيجي على مستوى الجامعة ويتمثل في (تحديد الرؤية، تحديد المهمة، تحليل الموقف، صياغة الأهداف، صياغة الاستراتيجيات العامة).

-التخطيط الاستراتيجي لتسويق الخدمات الجامعية ويتمثل في (تحليل الموقف، تحديد لأهداف التسويقية، تحديد المركز التسويقي، اختيار السوق المرتقبة، صياغة الاستراتيجيات التسويقية، استراتيجيات المزيج التسويقي).

-تخطيط التسويق السنوي ويتمثل في (إعداد خطة لكل خدمة، وكل نشاط، وكل منطقة).

-تنفيذ وتقويم الخطة السنوية.

-التنظيم

حيث إن نظام إدارة التسويق بالجامعة نظام فرعي من النظام الإداري بالجامعة ومن ثم فإن التنظيم التسويقي بالجامعة جزءا من تنظيمها الإداري حيث يختلف تنظيم الأنشطة التسويقية من جامعة لأخرى من حيث هيكل الوحدة التسويقية بالجامعة وعلاقتها بالوحدات الأخرى، وكذا حجم الإمكانات المادية والموارد البشرية وفقاً لطبيعة التوجه التسويقي للجامعة، وكذلك حجم الجامعة وأنشطتها البحثية والخدمية والتدريسية، وقناعات القائمين على إدارتها بجدوى تسويق تلك الأنشطة، بصفة عامة يمكن تنظيم العمل التسويقي بالجامعات من خلال مدخل التنظيم الوظيفي ومدخل التنظيم الجغرافي ومدخل التنظيم المركب الذي يعتمد على الجمع بين أكثر من أساس من أسس التنظيم السابق، وهو مزيج من عدة أشكال تنظيمية وفقاً لطبيعة وجحم كل جامعة.

-التنفيذ

يعتبر تنفيذ التسويق هو المحك في نجاح التسويق بالجامعات حيث يعتبر تخطيط استراتيجيات جديدة بداية فقط تجاه تسويق ناجح، ويكون مردود استراتيجية تسويقية ممتازة متواضع إذا فشلت المنظمة في تنفيذها بصورة صحيحة، وتنفيذ التسويق يحول الخطط إلى إجراءات تسويق كي تتحقق أهداف التسويق الاستراتيجي، ويشمل تنفيذ الأنشطة من يوم ليوم، ومن شهر لشهر وفقاً لخطط العمل، ويعتمد تنفيذ التسويق الناجح على مدى جودة مزيج الأفراد، والهيكل ونظم القرارات والمكافآت، والثقافة السائدة في برامج العمل التي تدعم استراتيجيات المنظمة.

-الرقابة

ويقصد بالرقابة على الأنشطة التسويقية للجامعات عملية قياس وتقويم نتائج الاستراتيجيات والخطط التسويقية، واتخاذ الإجراءات التصحيحية التي تضمن تحقيق الأهداف التسويقية للجامعات، وتمر الرقابة على الأنشطة التسويقية بالجامعات

بعدد من المراحل مثل وضع المعايير الرقابية وقياس الأداء الفعلي وتقويم الأداء.

ومن خلال ما سبق يتضح التكامل بين هذه المجالات التسويقية؛ فالتخطيط التسويقي الجيد يتطلب وجود تنظيم تسويقي قادر على تفعيل الخطط والاستراتيجيات الموضوعة، ومجال تنفيذ الأنشطة التسويقية هو المحك في نجاح الخطط التسويقية، ويعتمد تنفيذ التسويق الناجح على مدى جودة مزيج الأفراد، والهيكل التنظيمي، ومدى تمتع العاملون بالجامعات بالمهارات اللازمة للتسويق، ومن ثم يأتي دور الرقابة التسويقية لضمان كون الأداء التسويقي في الاتجاه الصحيح، وأن هذا الأداء يتم وفقاً لما هو متوقع.

الدراسات السابقة

تبين للباحثة ندرة الدراسات التي تناولت تطوير الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية، فمعظم الدراسات جاءت في مجال تسويق الخدمات والمخرجات التعليمة بالجامعات الحكومية مثل دراسة السرحان (2013) ودراسة النوفل (2016) ودراسة معيتيق (2019) ودراسة عمر (2021)، فيما تناولت دراسة منصوري (2018) وأبو الخير (2018) التسويق الداخلي، وفيما يلي عرض وتحليل للدراسات السابقة في المجال.

دراسة دياكونو (Diaconu, 2012): بهدف التعرف إلى علاقة الشراكة بين الأكاديمية الاقتصادية وبيئة الأعمال من خلال التوجه بالتسويق الجامعي في أمريكا. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأداته الاستبانة، وطبقت الدراسة على 15 جامعة أمريكية وتكونت العينة من 98 عضو هيئة تدريس و100 طالب. أشارت النتائج إلى زيادة الاهتمام بتسويق الجامعات لتطوير وتفعيل التواصل مع الطلاب المستهدفين، وأصبحت الخدمات الجامعية من أهم الأصول التي تمتلكها المؤسسات التعليمية، وأن الدارسين المحتملين في قطاع التعليم العالي يبحثون عن البدائل الأفضل للدراسة، ويسعون إلى تجميع وتحليل المعلومات التي تقدمها لهم مؤسسات التعليم العالي بشأن خصائص ومميزات البرامج والخدمات التعليمية.

دراسة فافالورو (Favaloro, 2015): بهدف توضيح التسويق المحلي في قطاع التعليم العالي الأسترالي، وعرض أنماط التسويق للجامعات وتوضيح مستويات تزايد أعداد الطلاب كعائد على الاستثمار التسويقي واعتمدت على المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة بتحليل ومراجعة التقارير المالية المتعلقة بالتدفقات النقدية للاستثمار المحلي للجامعات ومؤسساتها. وتوصلت إلى ارتفاع نفقات التسويق من قبل الجامعات الأسترالية بنسبة 23% في السنوات الخمس حتى عام 2013، حيث خصصت عدة مؤسسات ما يزيد عن عشرة ملايين دولار للإعلان والترويج سنوياً، ومع ذلك فإن قلة من الجامعات تحول الاستثمار التسويقي إلى مصادر دخل، وستواجه الجامعات ذات السمعة الطيبة تحديات خاصة بما في ذلك تهديد تنافسي أكبر من جانب مقدمي الخدمات في القطاع الخاص، عندما يتعلق الأمر بالتسعير والتحولات المحتملة في تفضيلات المستهلكين، ومن الضروري إعادة تقييم استراتيجيات التسويق التي قد تكون وضعت في الجامعات قبل تطبيق النظام القائم على الطلب قبل عام 2012م.

دراسة أبو الخير (2018): بهدف التعرف إلى درجة ممارسة التسويق الداخلي بجامعة القدس المفتوحة وعلاقته بمستوى تحقيق الانهماك بالعمل لدى العاملين. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بأداته الاستبانة لجمع البيانات من جميع العاملين بفروع جامعة القدس المفتوحة بقطاع غزة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة الجامعة للتسويق الداخلي ومستوى انهماك العاملين بالعمل كان عالياً.

وأن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين التسويق الداخلي الذي تمارسه إدارة الجامعة ومستوى انهماك العاملين بالعمل.

دراسة معيتيق (2019): بهدف التعرف إلى أهم معوقات تسويق الخدمات البحثية الجامعية بكلية التربية بجامعة مصراتة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأداته الاستبانة، وقد تكونت العينة من (53) عضو هيئة تدريس، وقد توصل البحث إلى: تحقق معوقات تسويق الخدمات البحثية الجامعية بكلية التربية بجامعة مصراتة بدرجة مرتفعة.

دراسة الوهاشي (2020): بهدف التعرف إلى واقع ممارسات التسويق الداخلي بالكليات الأهلية بمنطقة القصيم، من خلال معرفة وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس حول مدى ممارسة أبعاد التسويق الداخلي في الكليات، حيث تم استخدام المنهج الوصفي، وتم جمع المعلومات الأولية من خلال استبانة، وجاءت أبرز النتائج: أن مستوى تطبيق الكليات الأهلية للتسويق الداخلي المتمثلة في (التدريب والتطوير، وفرق العمل ووضوح الأدوار، والمكافآت والحوافز، وبيئة العمل، والمعلومات التسويقية) يقل عن 70%. ومن أهم التوصيات: ضرورة الاهتمام بتطبيق التسويق الداخلي في الكليات الأهلية بمنطقة القصيم لما له من أهمية كبرى في زيادة رضا أعضاء هيئة التدريس فضلاً عن أن التسويق الداخلي يعد مطلباً أساسياً لجودة الخدمة التعليمية وإيجاد ميزة تنافسية للكليات.

دراسة عطية (2022): بهدف التعرف إلى واقع إدارة التسويق الإلكتروني للخدمات التعليمية في الوحدات/المراكز ذات الطابع الخاص بجامعة الإسكندرية، وقد استخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة وطُبقت على المديرين التنفيذيين، والموظفين العاملين في الوحدات وتكونت العينة من (17) مديرًا تنفيذيًا، وعدد (95) موظفًا. وتوصلت الدراسة إلى: يتوافر محور "إدارة التسويق الإلكتروني للخدمات التعليمية بجامعة الإسكندرية" بدرجة مرتفعة، ويتوافر محور "معوقات إدارة التسويق الإلكتروني للخدمات بجامعة الإسكندرية" بدرجة مُنخفضة.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال عرض الدراسات السابقة يتبيّن أن كلًّا منها يقترب من الدراسة الحالية في بُعد من أبعادها، أو يتناول دراسة أحد متغيّراتها؛ وبذلك يتوقع أن تكون النتائج مكملة للجهود السابقة وبتحليل الدراسات السابقة، يتبيّن أن هناك أوجه اتفاق وتشابه واختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، هذا إلى جانب أوجه الإفادة من الدراسات السابقة، ويتضح أن الدراسة الحالية اتبعت المنهج الوصفي وهو ما يتفق مع العديد من الدراسات مثل دراسة Diaconu (2012)، ودراسة Favalor (2015)، ودراسة أبو الخير (2018)، ودراسة معيتيق (2019)، ودراسة الوهاشي (2020)، ودراسة الوادعي (2021)، ودراسة عطية (2022).

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لموضوع تطوير الإدارة التسويقية بالجامعات الأهلية في الرياض، وهذا لم يتم تناوله في دراسات عربية سابقة. وتميزت الدراسة الحالية في أنها اعتمدت الجامعات الأهلية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية كمجتمع للدراسة، والتي لم يسبق إجراء دراسة ذات صلة بالتسويق لديها.

وتمثلت أوجه الاستفادة على النحو الآتي: أفادت الدراسة الحاليَّة من نتائج وتوصيات الدراسات السابقة في بناء مشكلة الدراسة، وبناء أداة الدراسة. استفادت الدراسة الحاليَّة من الدراسات السابقة في تحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الحاليَّة مع نتائج الدراسات السابقة اتفاقاً واختلافاً.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي وذلك لتشخيص واقع الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية وسبل تطويرها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.

مجتمع الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة في جميع القيادات الأكاديمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض في الفصل الأول من العام الجامعي 1444هـ، والبالغ عددهم (56) قائداً أكاديمياً (وزارة التعليم،1444هـ).

جدول (1)

توزيع القيادات الأكاديمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض

الجامعة	وكيل الجامعة	عميد	رئيس قسم	مسؤول التسويق	المجموع
جامعة اليمامة	1	3	8	1	13
الجامعة العربية المفتوحة	1	5	10	1	17
جامعة الأمير سلطان	3	8	14	1	26
المجموع	**56**				

عينة الدراسة

تم تطبيق أداة الدراسة على جميع القيادات الأكاديمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بأسلوب الحصر الشامل، استجاب منهم (33) قيادياً، بنسبة (58.9%) من مجتمع الدراسة، ويعرض الجدول التالي خصائص القيادات الأكاديمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض وفق الرتبة العلمية وسنوات الخبرة.

جدول (2)

خصائص القيادات الأكاديمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض وفق الرتبة العلمية وسنوات الخبرة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
الرتبة العلمية	أستاذ مساعد	16	48.5
	أستاذ مشارك	14	42.4
	أستاذ	3	9.1
	المجموع	33	100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	7	21.2
	من 5 -10 سنوات	19	57.6
	أكثر من 10 سنوات	7	21.2
	المجموع	33	100

يتضح من الجدول السابق أن القيادات الأكاديمية على درجة أستاذ مساعد يمثلون الفئة الأعلى بحسب الرتبة العلمية بنسبة (48.5%)، يليهم الأساتذة المشاركون بنسبة (42.4%)، وأخيراً القيادات الأكاديمية على درجة أستاذ بنسبة (9.1%). كما يمثل القيادات الأكاديمية الذين تتراوح خبراتهم من خمس إلى عشر سنوات أعلى فئة بحسب الخبرة بنسبة (57.6%)، يليهم القيادات الأكاديمية الذين تقل خبراتهم عن خمس سنوات وتزيد عن عشر سنوات بنسب متساوية قدرها (21.2%).

أداة الدراسة

تمّ تصميم استبانة لتحقيق أهداف الدراسة وذلك بالرجوع إلى المؤلفات ذات العلاقة بموضوع الإدارة التسويقية، والاطلاع على الدراسات السابقة للموضوع، مثل دراسة نايل (2015) ودراسة محمد (2018) دراسة أبو الخير (2018) والوهاشي (2020).

كما تم بناء الاستبانة في صورتها الأولية حيث تكونت من (51) عبارة، بواقع (30) عبارة تقيس واقع الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض في المجالات التالية (التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، والرقابة)، و(21) عبارة تقيس سبل تطوير الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية. وقد تم التحقق من الصدق الظاهري للأداة من حلال عرضها على ستة من المحكمين المتخصصين في الإدارة التربوية، وقد تبين أن عبارات الاستبانة حظيت جميعها بنسب اتفاق تجاوزت95% بما يؤيد بقائها كعبارات صادقة للوفاء بالهدف من الاستبانة المستخدمة.

وقد تم حساب الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين كل عبارة والمجال الفرعي الذي وردت فيه. ويعرض الجدول (3) ذلك بالتفصيل.

جدول (3)

معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين العبارات المنتمية لمحور واقع الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية مع درجة المجال الذي وردت فيه

يشير الجدول السابق إلى أنّ قيم الارتباط بين العبارات المنتمية لمحور واقع الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية مع درجة المجال الذي وردت فيه تراوحت بين (0.519) كأدنى معامل ارتباط و(0.909)، كأعلى معامل ارتباط، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

التخطيط		التنظيم		التنفيذ		الرقابة	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	.792**	10	.847**	15	.666**	22	.868**
2	.540**	11	.904**	16	.650**	23	.771**
3	.837**	12	.887**	17	.593**	24	.757**
4	.839**	13	.909**	18	.563**	25	.815**
5	.676**	14	.896**	19	.711**	26	.659**
6	.640**	-	-	20	.626**	27	.860**
7	.764**	-	-	21	.532**	28	.838**
8	.519**	-	-	-	-	29	.860**
9	.697**	-	-	-	-	30	.819**

وقد تم التأكد من ثبات الأداة بواسطة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (4)

معامل الثبات لكل محور من المحاور الفرعية للاستبانة ومجالاتها الفرعية

المحور	المجال	الثبات للمجال	الثبات للمحور
واقع الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية	التخطيط	0.861	0.950
	التنظيم	0.930	
	التنفيذ	0.711	
	الرقابة	0.932	
سبل تطوير الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية			0.962

اتضح من الجدول السابق أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة جداً من الثبات في كل محور من محاورها الفرعية، حيث بلغت قيمة ألفاكرونباخ في محور واقع إدارة الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية (0.950) وفي مجالاتها الفرعية بين (0.711 – 0.932) وبلغت قيمة الثبات لمحور سبل تطوير الإدارة

التسويقية في الجامعات الأهلية (0.962)، بما يؤكد إمكانية ثبات النتائج المستخلصة منها وتعميمها على مجتمع الدراسة.

وقد جاءت الصورة النهائية للاستبانة من محورين فرعيين بيانهما كما يلي:

المحور الأول: واقع الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية، وتضمن (30) عبارة كما يلي.

المجال الأول: التخطيط، وتضمن (9) عبارات.

المجال الثاني: التنظيم، وتضمن (5) عبارات.

المجال الثالث: التنفيذ، وتضمن (7) عبارات.

المجال الرابع: الرقابة، وتضمن (9) عبارات.

المحور الثاني: سبل تطوير الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية، وتضمن (21) عبارة.

وتم تصحيح الاستبانة عن طريق اختيار المستجيب بين إحدى خمس بدائل موجودة أمام كل عبارة، وتتمثل هذه البدائل فيما يلي: (مرتفعة جداً) تأخذ خمس درجات، (مرتفعة) تأخذ أربع درجات، (متوسطة) تأخذ ثلاث درجات، (منخفضة) تأخذ درجتين، (منخفضة جداً) تأخذ درجة واحدة، وذلك بتحديد طول خلايا مقياس خماسي، وحساب المدى (5-1=4)، وتقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية، أي (4÷5=0.80)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح)، وذلك لتحديد الحدّ الأعلى لهذه الخلية. ويمكن تحديد المتوسطات المرجحة لغايات الدراسة على النحو التالي:

جدول (5)

المتوسطات المرجحة لغايات الدراسة وفق المقياس المتدرج الخماسي

المتوسط المرجح	درجة الموافقة
من 4,21 إلى 5	مرتفعة جدا
من 3,41 إلى 4,20	مرتفعة
من 2,61 إلى 3,40	متوسطة
من 1,81 إلى 2,60	منخفضة
من 1 إلى 1,80	منخفضة جداً

أساليب المعالجة الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية للإجابة عن أسئلة الدراسة:

- ألفا كرونباخ Cronbach' Alpha.
- المتوسطات والانحرافات المعيارية.
- معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation.

عرض النتائج ومناقشتها

فيما يلي عرض النتائج التي أسفر عنها تحليل البيانات، ومناقشتها، وذلك على النحو التالي:

إجابة السؤال الأول

نص السؤال الأول على: ما واقع الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل مجال من المجالات الفرعية للإدارة التسويقية، وللمحور ككل، كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (6)

واقع الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر القيادات الأكاديمية مرتبة تنازلياً

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
الرقابة	4.16	0.64	مرتفعة	1
التنفيذ	4.00	0.57	مرتفعة	2
التخطيط	3.95	0.50	مرتفعة	3
التنظيم	3.90	0.76	مرتفعة	4
واقع الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض	4.02	0.52	مرتفعة	

يتضح من الجدول السابق أن درجة واقع الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر القيادات الأكاديمية مرتفعة، بمتوسط حسابي (4.02)، وانحراف معياري (0.52)، وجاء مجال الرقابة في مقدمة مجالات الواقع بمتوسط حسابي (4.16)، يليه مجال التنفيذ، بمتوسط حسابي (4.00)، ثم مجال التخطيط، بمتوسط حسابي (3.95). بينما جاء مجال التنظيم في المرتبة الأخيرة كأقل مجالات الواقع بمتوسط حسابي (3.90).

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى حرص الجامعات الأهلية بمدينة الرياض على اتّباع سياسة تسويقية فاعلة في المجالين التربوي والاقتصادي، والتزامها بتوفير المتطلبات المادية والإدارية والبشرية اللازمة للإدارة التسويقية، وإعداد وتأهيل العاملين بها، وتدريبهم على كيفية تطبيق الاستراتيجيات الحديثة لتسويق خدماتها المختلفة، بما يعزز قدرتها التنافسية والتسويقية بين الجامعات المنافسة لها. وتتفق النتيجة مع نتائج دراسة أبو الخير (2018) التي أظهرت ممارسة الجامعة للتسويق الداخلي بدرجة مرتفعة. كما اتفقت مع نتائج دراسة Diaconu (2012) التي أظهرت زيادة الاهتمام بتسويق الجامعات لتطوير وتفعيل التواصل مع الطلاب المستهدفين. بينما اختلفت مع نتائج دراسة الوهاشي (2020) التي أظهرت أن مستوى تطبيق الكليات الأهلية للتسويق الداخلي كان متوسطاً.

وتفسر الباحثة مجيء مجال الرقابة كأعلى مجال في ضوء اهتمام الجامعات الأهلية بتطوير جودة ما تقدمه من خدمات وتطوير إدارة التسويق بها، ويتم ذلك من خلال قياس أداء العاملين بها، ووضعها معايير رقابية دقيقة، ومراجعتها السياسات التطويرية بشكل مستمر، وتقويمها نتائج الاستراتيجيات والخطط التسويقية، واتخاذها الإجراءات التصحيحية اللازمة التي تضمن تحقيق الأهداف التسويقية بها. وقد يرجع مجيء مجال التنظيم كأقل مجال إلى نقص الاستعانة بالكفاءات المتخصصة في مجال التسويق، وغياب خطط عمل واضحة متعلقة بتصنيف الأنشطة التسويقية بالجامعة وفقاً للمناطق الجغرافية، ولطبيعة العملاء، وطبيعة الأسواق المستهدفة. وهو ما يتوافق مع ما أشارت إليه دراسة نايل (2015) ودراسة محمد (2018) التي أشارت إلى نقص الموارد البشرية المتخصصة في مجال التسويق بالجامعات.

وفيما يلي عرض لاستجابات القيادات الأكاديمية حول عبارات تشخيص الواقع حسب كل مجال.

جدول (7)

واقع الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بحسب كل مجال

المجال	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
التخطيط	1	تحليل عناصر بيئة الجامعة الداخلية لتحديد مظاهر القوة وتعزيزها ومواطن الضعف لتحسينها	4.12	0.55	مرتفعة	11
	2	تحليل عناصر بيئة الجامعة الخارجية لاكتشاف الفرص التسويقية المتاحة وتوظيفها، وتجاوز التحديات .	4.09	0.52	مرتفعة	14
	3	تحديد خصائص السوق المستهدف من خلال إجراء البحوث.	3.61	0.75	مرتفعة	30
	4	الاستفادة من خبرات المنافسين في التسويق.	3.79	0.82	مرتفعة	25
	5	تحديد الأهداف التسويقية وفق متطلبات الواقع، والاحتياجات المستقبلية للعملاء.	3.88	0.86	مرتفعة	20
	6	تحديد طبيعة العملاء والجهات المستفيدة، والتصميم وفق ذلك.	3.88	0.99	مرتفعة	21
	7	تقدير الأرباح والخسائر المتوقعة من خلال دراسة جدوى اقتصادية.	4.09	0.58	مرتفعة	15
	8	رصد قدرات وإمكانات المنافسين.	3.94	0.66	مرتفعة	19
	9	تحديد أساليب التسويق المناسبة والفعالة.	4.12	0.65	مرتفعة	12
التنظيم	10	توظيف ذوي الخبرة من المتخصصين.	3.73	0.76	مرتفعة	26
	11	تصنيف الأنشطة التسويقية في وحدات تنظيمية متخصصة وفقاً لطبيعة العملاء.	3.82	0.73	مرتفعة	24
	12	تصنيف الأنشطة التسويقية وفقاً للمناطق الجغرافية وطبيعة الأسواق المستهدفة.	3.73	0.98	مرتفعة	27
	13	توزيع مهام التسويق ومسؤولياته على العاملين وفق قدراتهم وإمكانياتهم.	4.15	0.87	مرتفعة	10
	14	اختيار أنسب أساليب الاتصال والتواصل بين العاملين والجمهور.	4.09	0.95	مرتفعة	16
التنفيذ	15	تسمح الجامعة بالحصول على الخدمات التسويقية من خلال مكاتب الجامعة أو عبر الموقع الإلكتروني	3.88	0.82	مرتفعة	22
	16	توصف الجامعة الخدمات المقدمة وصفاً دقيقاً عبر المنابر الرسمية لها.	3.97	1.05	مرتفعة	18
	17	تسعر الجامعة وفقاً لحجم الطلب عليه ومقارنة بأسعار المنافسين.	3.64	1.08	مرتفعة	29
	18	تروج الجامعة للخدمات التسويقية عبر الإنترنت.	4.30	0.81	مرتفعة جداً	2
	19	تحسن الجامعة الخدمة المقدمة للجمهور من خلال التواصل مع العملاء والتعرف على آرائهم ومقترحاتهم	4.24	0.71	مرتفعة جداً	6
	20	تحرص الجامعة على حماية خصوصية العملاء وبياناتهم الشخصية.	4.33	0.82	مرتفعة جداً	1
	21	تتبنى الجامعة سياسات التسعير على أساس التكلفة والطلب والمنافسة.	3.67	1.16	مرتفعة	28
الرقابة	22	تعتمد الجامعة على معايير واضحة لقياس وتقويم الأداء التسويقي.	4.21	0.78	مرتفعة جداً	8
	23	تشخص الجامعة الأداء التسويقي الفعلي.	4.18	0.73	مرتفعة	9
	24	تقارن الجامعة الأداء التسويقي والمعايير المحددة مسبقاً	3.85	0.91	مرتفعة	23
	25	تفحص الجامعة الاستراتيجيات التسويقية للتأكد من استجاباتها المتغيرات	4.12	0.78	مرتفعة	13
	26	تقوم الجامعة أداء العاملين وفق المعايير التي تم تحديدها بشكل مسبق.	4.00	0.75	مرتفعة	17
	27	تراجع الجامعة السياسات التطويرية بشكل مستمر.	4.30	0.73	مرتفعة جداً	3
	28	تعمل الجامعة على مراجعة سياسات التوزيع بشكل مستمر.	4.27	0.81	مرتفعة جداً	4

المجال	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	29	تراجع الجامعة سياسات الترويج لخدماتها ومنتجاتها بشكل مستمر.	4.24	0.87	مرتفعة جداً	7
	30	تقيس الجامعة مستوى رضا العملاء .	4.27	0.76	مرتفعة جداً	5
واقع الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض			4.02	0.52	مرتفعة	

تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات القيادات الأكاديمية على عبارات واقع الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية بين (3.61) و(4.33)، وحازت ثمان عبارات على درجة موافقة مرتفعة جداً، بينما حازت اثنان وعشرين عبارة على درجة موافقة مرتفعة. وتمثلت أعلى العبارات في مجال التخطيط في العبارة "تحليل عناصر بيئة الجامعة الداخلية لتحديد مظاهر القوة وتعزيزها ومواطن الضعف لتحسينها" بمتوسط حسابي (4.12)، وانحراف معياري (0.55). وتفسر الباحثة هذه النتيجة كون تحليل البيئة تعد من أهم الأسس التي تبنى في ضوئها الخطط الاستراتيجية للإدارة التسويقية. بينما تمثل أقلها في العبارة "تحديد خصائص السوق المستهدف من خلال إجراء البحوث" بمتوسط حسابي (3.61)، وانحراف معياري (0.75). وقد يرجع ذلك إلى غياب خطط عمل واضحة تستهدف تفعيل إجراء البحوث لتحديد خصائص السوق عند التخطيط للإدارة التسويقية. وقد اتفقت النتيجة مع نتائج دراسة نايل (2015) التي أظهرت افتقار الجامعات إلى وجود خطط استراتيجية واضحة لتسويق الخدمات الجامعية. كما تتوافق مع ما أظهرته دراسة أبو سيف (2017) التي أشارت إلى قصور البحوث والدراسات التسويقية ذا الصلة باحتياجات العملاء.

وتمثلت أعلى العبارات في مجال التنظيم في العبارة "توزيع مهام التسويق ومسؤولياته على العاملين وفق قدراتهم وإمكانياتهم" بمتوسط حسابي (4.15)، وانحراف معياري (0.87). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن توزيع المهام والمسؤوليات والأدوار على العاملين تأتي ضمن أهم مجال التنظيم، والتي تتطلب مراعاة إمكانياتهم وقدراتهم للنجاح في أداء المهام الموكلة إليهم وتحقيق الأهداف المرسومة بدقة. بينما تمثل أقلها في العبارة "تصنيف الأنشطة التسويقية وفقاً للمناطق الجغرافية وطبيعة الأسواق المستهدفة" بمتوسط حسابي (3.73)، وانحراف معياري (0.98). وقد يرجع ذلك إلى كون الجامعات الأهلية ما تزال حديثة النشأة وكون التوسع في إنشاء فروع لها بمختلف المناطق وتصنيف الأنشطة التسويقية وفقاً لها، والتنويع فيها بما يتناسب مع طبيعة الأسواق المستهدفة يأتي ضمن خططها الاستراتيجية المستقبلية. وتتوافق النتيجة مع ما أظهرته دراسة أبو سيف (2017) التي أشارت إلى افتقار الوحدات ذات الطابع الخاص بالجامعات إلى الخطط العلمية التي تربط أنشطتها باحتياجات المجتمع والأسواق المحلية.

وتمثلت أعلى العبارات في مجال التنفيذ في العبارة "تحرص الجامعة على حماية خصوصية العملاء وبياناتهم الشخصية" بمتوسط حسابي (4.33)، وانحراف معياري (0.82). وهذه النتيجة تؤكد اتخاذ الجامعات الأهلية التدابير المادية والتقنية والإدارية اللازمة لحماية البيانات الشخصية لعملائها من أجل زيادة ثقة العملاء بها، ولمنع الأشخاص غير المصرح لهم، ومنع فقدان العملاء. بينما تمثل أقلها في العبارة "تسعر الجامعة وفقاً لحجم الطلب عليها ومقارنة بأسعار المنافسين" بمتوسط حسابي (3.64)، وانحراف معياري (1.08). وقد يرجع ذلك إلى اتّباع الجامعات الأهلية معايير أخرى تتناسب مع أهداف الجامعة وإمكانياتها، وتراعي طبيعة العملاء،

واحتياجات الأسواق المحلية، وذلك عند تسعيرها لما تقدمه من خدمات، ولكي تتناسب بشكل أكبر مع خططها الاستراتيجية والتسويقية. وهو ما يتوافق مع ما أشارت إليه دراسة Saleh et al (2021) التي أوضحت أن الأنشطة التي تقوم بها الإدارة التسويقية للجامعة تركز على تحسين صورة العلامة التجارية الخاصة بها لتحسين صورة الجامعة، ولجذب العملاء، وأصحاب المصلحة للتعامل مع الجامعة.

وتمثلت أعلى العبارات في مجال الرقابة في العبارة "تراجع الجامعة السياسات التطويرية بشكل مستمر" بمتوسط حسابي (4.30)، وانحراف معياري (0.73). وهذه النتيجة تؤكد وجود نظام رقابي بالجامعات الأهلية يستهدف تقويم الأداء ومراجعة السياسات التطويرية للإدارة التسويقية لمواكبة المستجدات والمتغيرات الإدارية والتربوية والتقنية والاقتصادية، وزيادة قدرتها التنافسية بين الجامعات. وتتفق النتيجة مع نتائج دراسة Erturk & Isciogiu (2017) التي أظهرت أهمية مراجعة الجامعة لتصوراتها وتصورات الجامعات المنافسة لتطوير قدرتها التنافسية والتسويقية. بينما تمثل أقلها في العبارة "تقارن الجامعة الأداء التسويقي والمعايير المحددة مسبقاً" بمتوسط حسابي (3.85)، وانحراف معياري (0.91). وقد يرجع ذلك إلى محدودية تنويع الجهاز الرقابي في طرق التحقق من تطبيق المعايير التي تم تحديدها مسبقاً عند تقويم الأداء التسويقي.

إجابة السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: ما سبل تطوير الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل عبارة منتمية للمحور، كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (8)

سبل تطوير الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر القيادات الأكاديمية مرتبة تنازلياً

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
2	تحرص الجامعة على التوأمة مع الجامعات العالمية المتقدمة	4.18	0.73	مرتفعة	1
8	توثق الجامعة الشراكة والروابط بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المدني.	4.03	0.92	مرتفعة	2
1	توفر الجامعة التمويل اللازم لإدارة التسويق بها بالشكل الذي يتناسب مع توقعات وطموحات العملاء.	4.00	0.94	مرتفعة	3
7	تفعل الجامعة سبل التواصل المختلفة مع العملاء والجهات المستفيدة للتعرف على آرائهم.	3.97	0.98	مرتفعة	4
20	تصمم الجامعة مواقع إلكترونية لجذب العملاء والجهات المستفيدة من خلالها.	3.94	1.03	مرتفعة	5
21	تحدد الجامعة أوجه الإفادة من خبرات الجامعات الأهلية العالمية في التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، والرقابة التسويقية.	3.91	0.95	مرتفعة	6
3	تبني الجامعة سياسة إعلان التسويق من خلال المؤتمرات الصحفية وحملات الدعاية.	3.88	0.60	مرتفعة	7
11	تعقد الجامعة برامج تدريبية بشكل مستمر لتحسين قدرات العاملين ومهاراتهم في إدارة التسويق.	3.82	0.92	مرتفعة	8
6	تطبق الجامعة مفاهيم واستراتيجيات النشاط التسويقي لدعم المنافسة.	3.82	1.04	مرتفعة	9
13	تعزز الجامعة التنسيق والتكامل بين الأقسام داخل الجامعة وربطها بشكل مباشر بإدارة التسويق لتسهيل عملية الترويج.	3.79	0.89	مرتفعة	10
9	تواكب الجامعة إدارة التسويق للتطور التقني وتوظيفه في عملية التسويق.	3.79	0.96	مرتفعة	11
12	توفر الجامعة وحدة مختصة للتواصل مع العملاء والجهات المستفيدة للرد على استفساراتهم.	3.76	1.03	مرتفعة	12
14	تعمل الجامعة على دعم وتعزيز ونشر ثقافة التسويق في البيئة الجامعية.	3.73	0.91	مرتفعة	13
15	تعتمد الجامعة التخطيط الجيد مع رؤية مستقبلية للتسويق.	3.61	0.90	مرتفعة	14

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المو افقة	الترتيب
4	تجري الجامعة البحوث والدراسات التسويقية للتعرف على احتياجات ورغبات العملاء ومدى رضاهم.	3.61	1.00	مرتفعة	15
10	توظف الجامعة ذوي الخبرة والكفاءة من المتخصصين في إدارة التسويق.	3.61	1.14	مرتفعة	16
16	ترصد الجامعة مخصصات مالية لدعم إجراء البحوث التسويقية.	3.48	0.91	مرتفعة	17
19	توفر الجامعة حوافز مادية ومعنوية مقدمة للمميزين في مجال التسويق بالجامعة.	3.45	1.03	مرتفعة	18
5	تتعاقد الجامعة مع شركات الدعاية للإعلان.	3.45	1.12	مرتفعة	19
17	توظف الجامعة مكاتب للترويج في الأسواق المستهدفة.	3.42	1.03	مرتفعة	20
18	تستخدم الجامعة وكالات أو مؤسسات حكومية للترويج في الأسواق الدولية	3.33	1.02	متوسطة	21
سبل تطوير الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض		3.74	0.72	مرتفعة	

تظهر نتائج الجدول السابق موافقة القيادات الأكاديمية على سبل تطوير الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، بمتوسط حسابي (3.74)، وانحراف معياري (0.72)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات المنتمية لهذا المحور بين (3.33) و(4.18). وتتفق النتيجة مع نتائج دراسة Erturk & Isciogiu (2017) التي أكدت أن استراتيجيات تسويق الخدمات الجامعية تعتمد على تمكين الجامعة وتطوير تصوراتها، وممارسة التغيير لتطوير الجامعة حتى تصبح جامعة مثالية. وتمثلت أعلى سبل تطوير الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية في العبارة "تحرص الجامعة على التوأمة مع الجامعات العالمية المتقدمة"، بمتوسط حسابي (4.18)، وانحراف معياري (0.73). وتفسر الباحثة هذه النتيجة بإدراك القيادات الأكاديمية لما تقدمه التوأمة مع الجامعات العالمية من تبادل للخبرات الرائدة والإفادة منها، والتعرف على الاستراتيجيات الحديثة في هذا المجال، وتطوير الإدارة التسويقية. يليها العبارة "توثق الجامعة الشراكة والروابط بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المدني"، بمتوسط حسابي (4.03)، وانحراف معياري (0.92). وتؤكد هذه النتيجة وعي القيادات الأكاديمية بأن الجامعة لا يمكن لها العمل وتحقيق أهدافها بمعزل عن المجتمع الذي نشأت فيه، وأن تفعيل الشراكة بين الجامعة مع المؤسسات المجتمعية يعد إحدى المعايير الأساسية للجودة، كما تسهم الشراكة المجتمعية في التعريف بأهداف الجامعة وبرامجها وأنشطتها المختلفة، مما يعزز ثقة المجتمع بها، كما أن الجامعة بحاجة إلى دعم أصحاب المصالح والمؤسسات المجتمعية، لدعم مواردها، وتنفيذ برامجها المختلفة، ومن خلال الشراكة المجتمعية تسهم الجامعة في تطوير قدرات المجتمع، وتوفير بدائل تمويلية للجامعة من خلال تسويق الأبحاث والخدمات المختلفة التي تقدمها. وتتفق النتيجة مع نتائج دراسة الحسنات (2017) التي أكدت أهمية تفعيل الشراكة بين الجامعات والمؤسسات المجتمعية، من خلال الاستثمار في البنية التحتية للجامعات، وتسويق ممتلكات ومرافق الجامعة لمؤسسات المجتمع المحلي، لتطوير قدراتها التسويقية. يليها في المرتبة الثالثة العبارة "توفر الجامعة التمويل اللازم لإدارة التسويق بها بالشكل الذي يتناسب مع توقعات وطموحات العملاء"، بمتوسط حسابي (4.00)، وانحراف معياري (0.94). وهذا يؤكد أهمية تخصيص اعتمادات مالية مناسبة للإيفاء بالمتطلبات المادية والتقنية والتنظيمية اللازمة لتحسين جودة الإدارة التسويقية.

ملخص النتائج والتوصيات

أولاً: أهم النتائج

1- أن تشخيص واقع الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر القيادات الأكاديمية جاء بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (4.02).

2- جاء مجال الرقابة في مقدمة مجالات تشخيص واقع الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، يليه مجال التنفيذ، ثم مجال التخطيط، بينما جاء مجال التنظيم في المرتبة الأخيرة كأقل مجالات تشخيص الواقع رغم أن جميع المجالات جاءت بدرجة مرتفعة.

3- تمثلت أعلى عبارات مجال التخطيط في تحليل عناصر بيئة الجامعة الداخلية لتحديد مظاهر القوة وتعزيزها ومواطن الضعف لتحسينها. بينما تمثل أقلها في تحديد خصائص السوق المستهدف من خلال إجراء البحوث.

4- تمثلت أعلى عبارات مجال التنظيم في توزيع مهام التسويق ومسؤولياته على العاملين وفق قدراتهم وإمكانياتهم. بينما تمثل أقلها في تصنيف الأنشطة التسويقية وفقاً للمناطق الجغرافية وطبيعة الأسواق المستهدفة.

5- تمثلت أعلى عبارات مجال التنفيذ في حرص الجامعة على حماية خصوصية العملاء وبياناتهم الشخصية. بينما تمثل أقلها في تسعير الجامعة وفقاً لحجم الطلب عليها ومقارنة بأسعار المنافسين.

6- تمثلت أعلى عبارات مجال الرقابة في عمل الجامعة على مراجعة سياسات التوزيع بشكل مستمر. بينما تمثل أقلها في مقارنة الجامعة الأداء التسويقي والمعايير المحددة مسبقاً.

7- تمثلت أعلى عبارات سبل تطوير الإدارة التسويقية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض في حرص الجامعة على التوأمة مع الجامعات العالمية المتقدمة، وتوثيق الشراكة والروابط بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المدني، وتوفيرها التمويل اللازم لإدارة التسويق بها بالشكل الذي يتناسب مع توقعات وطموحات العملاء.

ثانياً: التوصيات

توصي الباحثة في ضوء ما توصلت إليه من نتائج بما يلي:

1- زيادة اهتمام الإدارة الجامعية بالجامعات الأهلية في مدينة الرياض بمجال التنظيم لتفعيل الإدارة التسويقية بها.

2- تعزيز الدورات التدريبية الموجهة للعاملين بالجامعات الأهلية في مدينة الرياض على الاستراتيجيات الحديثة في مجال الإدارة التسويقية.

3- تخصيص ميزانيات مناسبة لإجراء البحوث التي تساعد على تحديد خصائص السوق المستهدف عند وضع إدارة التسويق بالجامعات الأهلية لخطط التسويق بها.

4- زيادة اهتمام إدارة التسويق بالجامعات الأهلية بتصنيف الأنشطة التسويقية وفقاً للمناطق الجغرافية وطبيعة الأسواق المستهدفة.

5- تحديد معايير دقيقة وواضحة يمكن اعتمادها لتسعير الجامعة، وتقويم الأداء التسويقي بها والالتزام بتطبيقها.

6- وضع خطط استراتيجية تستهدف تفعيل التوأمة بين الجامعات الأهلية مع الجامعات العالمية المتقدمة لتعزيز قدراتها التسويقية.

7- تفعيل الشراكة بين الجامعات الأهلية ومؤسسات المجتمع المدني لتعزيز الإدارة التسويقية بها.

8- تنويع الجامعات الأهلية مواردها المالية بما يمكّنها من تمويل إدارة التسويق بها لتلبية احتياجات وطموحات العملاء.

ثالثاً: مقترحات لدراسات مستقبلية

1- آليات تفعيل توأمة الجامعات الأهلية في المملكة العربية السعودية مع الجامعات العالمية.
2- دور التسويق الرقمي في تطوير الصورة الذهنية للجامعات الأهلية السعودية.
3- الآفاق المستقبلية للتسويق الإلكتروني ودورها في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات الأهلية السعودية.

****

أولاً: المراجع العربية

أبو الخير، أحمد. (2018). التسويق الداخلي وعلاقته بمستوى تحقيق الانهماك بالعمل لدى العاملين في جامعة القدس المفتوحة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية*، 1(46)، 11-25.

أبو سيف، محمود. (2017). أنموذج مقترح لاستخدام التلعيب في التسويق الإلكتروني لخدمات الجامعات المصرية. *العلوم التربوية*، 25(2)، 364-438.

أنيس، بوناموس. (2021). *دور إدارة التسويق في تحسين صورة المؤسسة* (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم تسويق الخدمات. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية. المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف. الجزائر.

بدروس، وفاء. (2017). سيناريوهات مقترحة لمستقبل تسويق الخدمات بالجامعات المصرية في ضوء نماذج بعض الجامعات الأجنبية. *المجلة التربوية*، (47)، 430-525.

حجي، أحمد، وعبد الحميد، حسام. (2012). الجامعة والتنمية البشرية: أصول نظرية وخبرات عربية وأجنبية مقارنة، عالم الكتب.

الحسنات، ساري، رضوان، عمر، الخطيب، عامر، وسلامة، عادل. (2017). تفعيل الاستثمار في البنية التحتية: مصدر مقترح لتمويل جامعة الأزهر بغزة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 18(9)، 275-296.

الرواشدة، رائد. (2018). الاستثمار في التعليم بين الواقع والتطبيق. وزارة التربية والتعليم الأردنية. *مجلة رسالة المعلم*. 55(2)، 18-35.

السرحان، عطا الله. (2013). أثر تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعليم فى الجامعات السعودية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 6(13)، 3 - 17.

السميح، عبدالمحسن. (2015). خريطة بحثية لأولويات البحث في دراسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية. التحكيم العلمي والنشر بتمويل من كرسي الملك سعود لدراسات التعليم العالي بالمملكة.

الصيرفي، محمد. (2004). إدارة التسويق: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

عسيري، زهرة. (1438). *تسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية من منظور اقتصاد المعرفة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

عطية، أفكار. (2022). إدارة التسويق الإلكتروني للخدمات التعليمية: دراسة تطبيقية على الوحدات ذات الطابع الخاص بجامعة الإسكندرية. *المجلة التربوية*، 1(94)، 1617 - 1787.

عمر، حسام. (2021). تسويق الخدمات كمدخل لتطوير القدرة التنافسية)، للجامعات في مصر في ضوء بعض الخبرات الدولية. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، 1(18)، 418-479.

فليب كوتلر جاري آرمسترونغ وفيرونيكا بوشع. (2002). التسويق. ترجمة مازن التفاع: دار علاء للنشر والتوزيع.

محجوب، بسمان. (2007). إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية: دراسة تطبيقية لكليات العلوم الإدارية والتجارة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

محمد، حنان. (2018). آليات مقترحة لتسويق الخدمات التعليمية الجامعية في ضوء اقتصاد المعرفة: دراسة تطبيقية بجامعة بني سويف. *مجلة كلية التربية*، 18(2)، 425-506.

محمد، صباح. (2020). أهمية التسويق الجامعي في تحقيق أهداف الخدمات التعليمية: دراسة مسحية لطلبة كلية الإدارة والاقتصاد في الجامعة العراقية. *مجلة أكاديمية شمال أوربا المحكمة للدراسات والبحوث*، 2(8)، 21-43.

المطلق، تركي (2017). الاستثمار المعرفي وعلاقته في بناء الميزة التنافسية للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 18(3)، 261-299.

معيتيق، مصطفى. (2019). تصور مقترح لتسويق الخدمات البحثية الجامعية بكليات التربية: جامعة مصراتة أنموذجاً. *المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية جامعة سرت: استشراف مستقبل كليات التربية في الجامعات الليبية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، مج2، سرت:* جامعة سرت - كلية التربية، 598 - 614.

منصوري، إلهام (2018). أثر التسويق الداخلي على ضمان جودة خدمه التعليم العالي من وجهة نظر الموظفين بكلية التكنولوجيات الحديثة للمعلومات والاتصال بجامعة ورقلة. *مجلة اقتصاديات المال والأعمال*، 1(7)، 547-561.

نايل، سحر (2015). دراسة تقويمية لتسويق الخدمات الجامعية في ضوء إدارة الجودة الشاملة بالجامعات المصرية .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 1(61)، 297-374.

النوفل، محمد (2016). *استراتيجية مقترحة لإدارة تسويق الخدمات الجامعية في جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية*، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.

وزارة التعليم. (1440هـ). *المبادرات والمشاريع في وزارة التعليم – التعليم الجامعي*. مسترجع بتاريخ 2022/12/9 من: https://www.moe.gov.sa/ar/about/egovinitiaves/Pages/default.aspx.

الوهاشى، عبد الوهاب. (2020). واقع ممارسات التسويق الداخلي في الكليات الأهلية بمنطقة القصيم: بحث تطبيقي على أعضاء هيئة التدريس في الكليات الأهلية بمنطقة القصيم. *المجلة العالمية للتسويق الإسلامي*، 9(1)، 16 - 61.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abu El-Kheir, Ahmad. (2018). Internal Marketing and Its Relationship to the Level of Work Engagement Among Employees at Al-Quds Open University. *Journal of Al-Quds Open University for Humanities and Social Research*, 1 (46), 11-25.

Abu Said, Mahmoud. (2017) A Proposed Model for the Use of Gamification in the E-Marketing of the Services of Egyptian Universities. *Educational Sciences*. 25(2), 364-438.

Al-Ḥasanāt, Sārī, Raḍwān, ʻUmar, al-Khaṭīb, ʻĀmir, Salāmah, ʻĀdil. (2017). Activating Investment in Infrastructure: A Proposed Source of Financing Al-Azhar University in Gaza. *Journal of Scientific Research in Education,* 18(9), 275- 296.

Al-Muṭlaq, Turkī (2017). Knowledge Investment and Its Relationship to Building the Competitive Advantage of Emerging Universities in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 18(3), 261-299.

al-Nawfal, Muḥammad (2016*). A Proposed Strategy for Managing the Marketing of University Services at Imam Muhammad bin Saud Islamic University* [Ph.D. Thesis, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University]

Al-Rawāshidah, Rā'id. (2018). Investing in Education between Reality and Application. Jordanian Ministry of Education. *Risālat Al-Mu'allim Journal*. 55(2), 18-35.

Al-Samīḥ, ʻAbd Al-Muḥsin (2015). A Map of Research Priorities in Higher Education Studies in the Kingdom of Saudi Arabia. Scientific Arbitration and Publishing Funded by the King Saud Higher Education Research Chair, KSA.

Al-Sarḥān, ʻAṭā Allāh (2013). The Impact of Applying Quality and Academic Accreditation Standards to the Marketing of Educational Output in Saudi Universities. Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education, 6(13), 3-17.

Al-Ṣayrafī, Muḥammad (2004). Marketing Management. Egypt: The Horus International Foundation for Publishing and Distribution.

Alwhāshá, ʻAbd al-Wahhāb (2020). The Real Situation of Domestic Marketing Practices of Private Colleges in the Qassim Region: An Applied Research on the Faculty Members of Private Colleges in the Qassim Region. *International Journal of Islamic Marketing, 9(1), 16-61*.

Amerkhanova, A. B., & Meshkov, V. R. (2019). University educational services marketing: features, opportunities, problems. (6), 208-213.

Anis, Bunamous. (2021). The Role of Marketing Management in Improving the Corporate Image [Unpublished Master's Thesis, Service Marketing Department, Faculty of Economic and Commercial Sciences, University Center Abdel Hafeez Bou Souf, Algeria]

ʻAsīrī, Zahrah (1438). Scientific Research Marketing at Saudi Universities from the Perspective of Knowledge Economy [Unpublished Master's Thesis, College of Education, King Khalid University]

ʻAṭīyah, Afkār (2022). Management of Educational Services' E-marketing: An Applied Study on Units of Special Nature at Alexandria University. *Educational Journal,* 1 (94), 1617 - 1787.

Bedrous, Wafā. (2017). Proposed Scenarios for the Future of Marketing Services in Egyptian Universities in Light of Certain Foreign Universities' Models. *Educational Journal,* (47), 430-525. Educational Journal, 52, 1-39.

Cutler, Philip; Armstrong, Gary; Boucha, Veronica. (2002). Marketing. Translated by Māzin Al-Tafā', Syria: Dār 'Alā' for Publishing and Distribution.

Erturk, O., Isciogiu, Y. (2017). higher education marketing a comparative analysis of public

Nāyil, Saḥar (2015). An Evaluation Study on the Marketing of University Services in Light of Total Quality Management at Egyptian Universities. *Arabic Studies in Education and Psychology*, 1 (61), 297-374.

Ngure, J. (2018). Influence of Marketing Strategies on Performance of Strathmore University, Kenya (Doctoral dissertation, University of Nairobi).

Saleh, M. S. M., Kassim, N. M., Tukur, N. A., Mukhiar, S. N. S., & Balaraman, R. A. (2021). Sustainable universities as brand marketing for universities: A case of Universiti Sains Malaysia. Media Watch, 12(1), 127-148.

School of Continuing Studies. (2015). Certification Applied Marketing. Canada: MC Gill University.

‘Umar, Ḥusām (2021). Marketing Services as an Introduction to Developing Universities Competitiveness in Egypt in light of International Experiences. Journal of Childhood and Education Studies, 1(18), 418-479.

and foundation universities in Turkey. Beykoz Akademi Dergisi, 5(2), 169-231.

Favaloro, C. (2015). Marketing in the Australian higher *education sector. Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(5), 490-506.

Ḥajjī, Aḥmad, wa-‘Abd al-Ḥamīd, Ḥusām. (2012). University and Human Development: Comparative Theoretical Fundamentals and Arab and Foreign Experiences. Cairo: ‘Ālam al-Kutub.

Maḥjūb, Basmān (2007) Management of Arab Universities in Light of International Standards: An Applied Study of Faculties of Administrative Sciences and Commerce. Cairo: Arab Administrative Development Organization.

Manṣūrī, Ilhām (2018). Impact of Domestic Marketing on the Quality Assurance of Higher Education Service from the Perspective of the Employees of the Faculty of New Information Technologies and Communication. Financial and Business Economics Journal, 1(7), 547-561.

Ministry of Education (1440 H). Initiatives and Projects of the Ministry of Education. University Education. Retrieved on 09/12/2022 from https://www.moe.gov.sa/ar/about/egovinitiaves/Pages/default.aspx.

Muḥammad, Ḥanān (2018). Proposed Mechanisms for Marketing University Educational Services in light of Knowledge Economy: An Applied Study at Beni Suef University. *Journal of the Faculty of Education*, 18(2), 425-506.

Diaconu, & pandelica, p. (2012). the partnership relationship between economic academic and business environment, component of modern university marketing orientation. procedia-social and behavioral sciences, 62, 722-727

Muḥammad, Ṣabāḥ (2020). The Significance of University Marketing in Achieving Educational Services’ Objectives: A Survey Study on the Students of the Faculty of Administration and Economics at Al Iraqia University. *A Refereed Journal of Northern Europe Academy for Studies and Research*, 2 (8), 21-43.

Mu‘itiq, Muṣṭafá (2019). A Proposed Perspective for Marketing University Research Services at the Faculties of Education: Misrata University as a Model. *1st Scientific Conference by the Faculty of Education, University of Sirte: Exploring the Future of Faculties of Education in Libyan Universities in the light of Contemporary Global Trends, Volume 2, Sirte*: University of Sirte, Faculty of Education, 598-614.

قياس مستوى النضج المعرفي في أمن المعلومات لدى المستخدمين الصم وضعاف السمع

د.هناء بنت عبدالله الزهراني[1]

(قدم للنشر 1444/10/16هـ -وقبل 02/ 12/ 1444هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى قياس مستوى النضج المعرفي في أمن المعلومات لدى المستخدمين الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية، وتحليل الاختلاف في مستوى المعرفة في أمن المعلومات، بناءً على المتغيرات (الحالة السمعية، الجنس، المؤهل التعليمي، طريقة التواصل، مدة استخدام الحاسب الآلي). ولتحقيق هدف الدراسة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بتصميم استبانة مكوَّنة من (18) فقرة موزعة على ثلاثة محاور رئيسة، وهي:(المحور الأول: المعرفة والكفاءة في استخدام الإنترنت/ الحاسب الآلي، المحور الثاني: الممارسات الأمنية المتبعة، المحور الثالث: الرغبة في التعلم/ الحاجة إلى الدعم). وتكونت عينة الدراسة من (120) من الأفراد الصم وضعاف السمع من مختلف مناطق المملكة. وأظهرت النتيجة النهائية أن الدرجة الكلية لمستوى المعرفة الرقمية لجميع المحاور بلغت (2,72) من (4)، وتعد درجة مرتفعة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى المعرفة في أمن المعلومات لدى المستخدمين الصم وضعاف السمع تعود لاختلاف الحالة السمعية لصالح عينة ضعاف السمع، ووجود فروق لصالح عينة الإناث، ووُجِدت فروق لصالح الحاصلين على مؤهل جامعي فأعلى، وفروق لصالح الذين يستخدمون التواصل اللفظي، وأيضًا استنتجت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعرفة تعود لاختلاف مدة استخدام العينة للحاسب الآلي.

الكلمات المفتاحية: النضج المعرفي، أمن المعلومات، الأمن السيبراني، الصم وضعاف السمع.

Measuring level of cognitive maturity in information security among deaf and hard of hearing users

Hana A. AlZahrani[1]

(Submitted 06-05-2023 and Accepted on 20-06-2023)

Abstract: The study aimed to determine level of digital knowledge of information security among deaf and hard of hearing (DHH) users in the Kingdom of Saudi Arabia. In addition to analyze the difference in the level of knowledge of information security. In order to achieve the objective of the study, a questionnaire consisting of (18) items divided into three main domains was designed. The study sample consisted of (120) DHH from different regions of the Kingdom. The result showed that the total score of the level of digital knowledge for all domains was (2.72) out of (4), which is considered a high score. The results indicated that there were differences in the level of knowledge of information security among DHH due to the difference in hearing status in favor of the hard of hearing sample. There were differences in favor of the female sample, and there were differences in favor of those with a university qualification or higher, and differences in favor of those who use verbal communication. The study also found that there were no statistically significant differences in the level of knowledge due to the different duration of using computer by respondents.

Keywords: Cognitive Maturity, Information Security, Cyber Security, Deaf and Hard of Hearing.

---

(1) الأستاذ المساعد بقسم مهارات تطوير الذات-عمادة السنة الأولى المشتركة-جامعة الملك سعود.

(1) Assistant Professor in the Department of Self-Development Skills - Deanship of the Joint First Year - King Saud University..

E-mail: halzahrany@ksu.edu.sa

مقدمة:

لقد كان لجائحة كورونا أثرٌ في التوسع باستخدام المنصات الرقمية والتطبيقات بشكل غير مسبوق من خلال التحول لتقديم الخدمات الحكومية في القطاع العام والخاص لجميع المواطنين رقميًا. واتجهت الحكومات لتقديم الخدمات الأساسية اليومية مثل الرعاية الاجتماعية، والخدمات الصحية، والتعليمية بطابع رقمي عن طريق المنصات والتطبيقات (Renaud & Coles-Kemp,2022). وتعددت استخدامات المستخدمين للإنترنت ما بين شراء السلع أو الخدمات، تحميل البرامج والتطبيقات، تحميل الألعاب والصور، متابعة الأخبار، البحث عن معلومات من المؤسسات الحكوميَّة، إرسال البريد الإلكتروني واستقباله. ومن ثَمَّ أصبح الاعتماد الكلي على الإنترنت ضرورة ملحة لأفراد المجتمع لإنجاز أمورهم اليومية في مختلف المجالات (Correa et al., 2022). وأصبح هناك توجه حكومي من قبل الهيئات والوزارات والمؤسسات العامة والمراكز الوطنية لتوفير جميع الخدمات عن طريق المواقع الحكومية والتطبيقات. وقد جاء في تقرير مؤشر نضج التجربة الرقمية للخدمات الحكومية أن هيئة الحكومة الرقمية تعمل على تعزيز أداء الجهات وتسريع التحول الرقمي وتجويد الخدمات المقدمة للمستفيدين وذلك عن طريق العمل على قياس مستوى نضج التجربة الرقمية على عدد من منصات الجهات الحكومية كمنصة أبشر، وناجز، توكلنا، وعدد من تطبيقات البلاغات مثل كُلنا أمن (هيئة الحكومة الرقمية، 2023).

ومع توجه المجتمعات للإجراءات الرقمية أصبحت الدول عرضة للهجمات الرقمية التي قد تضر باقتصادها وأمنها. وعلى صعيد المستخدمين ازدادت الجرائم السيبرانية التي تمارس ضدهم في الفضاء الإلكتروني وعلى مواقع التواصل الاجتماعي كالابتزاز والسرقة والاستغلال بجميع أشكاله (Minnaar, 2019). ومن ثَمَّ أصبح هناك حاجة ملحة إلى توفير الأمن الرقمي وتوفير الخصوصية للمستخدمين، فتوفير تقنيات الأمان والخصوصية تمكّن شرائح المجتمع كافة من الوصول إلى الخدمات الرقمية الأساسية بدون خوف من التهديدات والهجمات. لذا، فالوصول إلى هذه الخدمات يمكّن الناس الوصول إلى الموارد اللازمة لبناء حياة آمنة (Renaud & Coles-Kemp, 2022). وعلى الرغم من تقدم التقنيات المستخدمة لمكافحة التهديدات الأمنية، فإن التقنيات وحدها غير كافية لمعالجة مخاوف الأمان عبر الإنترنت؛ لأن الحلقة الأضعف في الأمان على الإنترنت هو العامل البشري، إذ تبيَّن أن المستوى المنخفض من الوعي بالسلامة عبر الإنترنت لدى المستخدمين هو أحد العوامل الرئيسة التي تسهم في تهديدات الأمان (Mohammad et al., 2022). وقد أصدرت الهيئة الوطنية للأمن السيبراني (2018) الضوابط الأساسية للأمن السيبراني والتي ترتبط ارتباطًا مباشرًا مع المتطلبات التشريعية والتنظيمية الوطنية والدولية ذات العلاقة، وتستهدف هذه الضوابط سرية المعلومات وسلامتها لمحاور أساسية من ضمنها الأشخاص.

وقد حقَّقت المملكة العربية السعودية المرتبة الثانية عالميًّا من بين 193 دولة والمرتبة الأولى على مستوى الشرق الأوسط وقارة آسيا في المؤشر العالمي للأمن السيبراني حيث يقيس المؤشر التزام الدول بالتدابير القانونية والتنظيمية، ومدى وجود استراتيجيات وسياسات وخطط ومعايير للأمن السيبراني (المركز الوطني الإرشادي للأمن السيبراني، 2023). فبذلت الهيئة الوطنية للأمن السيبراني جهودًا واضحة لتوعية المستخدمين بكيفية حماية أجهزتهم وحساباتهم، بنشرِ المواد والحملات التوعوية الموجهة لأفراد المجتمع. وفيما يخص توعية المستخدمين من ذوي الإعاقة، فقد أطلق المركز الوطني الإرشادي

بالتعاون مع هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة حملةً توعوية تتضمن مقاطع فيديو عن الأمن السيبراني مترجمة بلغة الإشارة تركز على طرق حماية البيانات الشخصية، وتجنّب الروابط الوهمية، بالإضافة إلى حماية حساباتهم على منصات التواصل، والتوعية بالمواقف التي قد يتعرضون لها خلال تعاملهم مع الأجهزة الذكية. ومع ذلك هناك حاجة إلى بث رسائل توعوية أكثر عمقًا في المحتوى وتواكب التحديثات السريعة التي تطرأ على طرق الاحتيال.

العلاقة بين محو الأمية الرقمية وأمن المعلومات

أسهمت جائحة كورونا في ظهور أشكال جديدة للقراءة لدى الأفراد حيث قل الاعتماد على القراءة التقليدية من الكتب الورقية، وأصبحت القراءة الرقمية في العصر الحالي نشاطًا يوميًا لكثير من أفراد المجتمع للبحث عن المعلومات والتواصل الشخصي مع المحيطين، وتصفح الكتب الرقمية والتعلم عمومًا على الإنترنت، فالقراءة الرقمية هي قراءة النصوص التي عُولجت رقميًا ووُظِّفت في وسائط إلكترونية (Melentieva, 2018). وعليه، يُعد الصم وضعاف السمع ضمن نطاق المهتمين بالقراءة الرقمية، فقد أشار بوريسينكو (Borisenko, 2019) إلى أن غالبية الطلبة يجمعون بين القراءة الرقمية والتقليدية الورقية. ومن ثَمَّ، فإن من المهم توجيه التدريس الهادف للقراءة والكتابة الرقمية لدى الأفراد الصم وضعاف السمع، بوصفها شكلاً جديدًا من أشكال التواصل (Berdnikova & Abashina, 2020).

يحدِّد مستوى الكفاءة الرقمية للفرد بالمدى الذي يمكِّن الفرد من الوصول إلى أهداف محددة باستخدام التقنيات الرقمية، أي في عملية تكون فيها هذه التقنيات الرقمية ضرورية، ووفقًا للباحثين الذين ركزوا على القراءة الرقمية، فقد وجدوا أن المهارات التي ينبغي اكتسابها لإتقان القراءة التقليدية مطلوبة أيضًا للحصول على المعلومات والقراءة على الإنترنت، لكنها غير كافية بمفردها (Cho et al.,2018; 2018 , .Salmerón et al)؛ إذ تتطلَّب القراءة الرقمية مهارات واستراتيجيات وسلوكيات جديدة تختلف عن القراءة التقليدية، من حيث احتياج القارئ عبر الإنترنت إلى امتلاكه مهارة اتخاذ قرار ما سيقرأ، وكيف سيجمع المعلومات، وكيف سيصل إلى المعلومات الموثوقة وفهمها، وكيفية الاستفادة من مصادر المعلومات (Cho et al.,2018).

وتعتبر لغة الإشارة هي اللغة الأم والأولى للأفراد الصم واللغة العربية هي اللغة الثانية، وبذلك يواجه الأفراد الصم وضعاف السمع تحديات لغوية، تتمثل في فهم اللغة وضعف معرفتهم النحوية وانخفاض في حصيلتهم اللغوية أكثر من أقرانهم السامعين (Mazlina et al., 2012). وعليه، فوجود المفردات مهم في عملية التواصل، والقراءة، والتفكير، والفهم، والتعلم. فقد أشار لوكنر وكوك (Luckner & Cooke, 2010) بناءً على مراجعة لـ 41 دراسة علمية إلى أن الأفراد الصم وضعاف السمع يتعرفون على المفردات التي قُلِّلت من ناحية العدد. وأشار موربـاتش (Murbach, 2019) إلى أن الأفراد الصم يواجهون تحديات في محو الأمية الرقمية، ومن ثَمَّ أثَّر هذا الضعف في قدرتهم على معرفة المزيد عن الأمن السيبراني وحماية معلوماتهم وأجهزتهم حمايةً مناسبة. وأضاف أن الترجمة الكتابية للمحتوى الرقمي قد لا تكون كافية لتوعيتهم وحمايتهم من الاحتيال، بل يجب أن تتوفر لغة الإشارة بصفتها وسيلةً أساسية للتواصل معهم. وأشار باسكوال وآخرون (Pascual et al., 2015) إلى أن تضمين الوسائط المتعددة التي تحتوي على لغة معقدة وإرسالها عبر البريد الإلكتروني للمستخدمين الصم وضعاف السمع يجعل من الصعب عليهم اكتشاف أي احتيال.

وتعد العلاقة بين محو الأمية الرقمية والخصوصية أمرًا ذا أهمية؛ إذ أكدت دراسة برو ومارتن (Brough & Martin, 2020) أن من لديهم معرفة رقمية منخفضة غالبًا ما يكون لديهم مخاوف أقل فيما يتعلق بأمور الخصوصية، ويستخدمون ميزات الخصوصية بشكل أقل مقارنةً بالأشخاص الذين يمتلكون معرفة رقمية عالية. بالإضافة إلى أنه عندما يستخدم الأشخاص ذوو المعرفة الرقمية المنخفضة إعدادات الخصوصية، فإنهم غالبًا ما يفتقرون إلى الثقة في قدرتهم على استخدامها بفعالية (Hargittai,2010). وأصبح لزامًا على صانعي السياسات وأصحاب المصلحة منشئي المحتوى ومطوريه عبر الإنترنت استشارة المستخدمين من ذوي الإعاقة لنشر التنبيهات الرسمية بشكل يضمن وصولها إليهم.

ضعف الوصول الرقمي للأفراد الصم وضعاف السمع تعد إمكانية الوصول وسهولة الاستخدام للمنصات الرقمية للأفراد من ذوي الإعاقة من القضايا التي نُوقشت وأُوليَت اهتمامًا (Aljedaani et al., 2022)، إذ أصدر الاتحاد العالمي للويب W3C إرشادات الوصول إلى محتوى الويب ليسترشد بها مصممو المواقع والمنصات لضمان وصول جميع المستفيدين، ومن ضمنهم الأشخاص ذوي الإعاقة لجميع الخدمات وبالجودة نفسها. وتنوعت مستويات إمكانية الوصول إلى مستويات عدة يجب تطبيقها من قبل جميع المواقع، على سبيل المثال توفير بدائل للفيديو أو المحتوى الصوتي المسجل مسبقًا والذي قد يمكن الأشخاص الصم وضعاف السمع من الوصول إلى محتوى المقاطع الصوتية، وإضافة الشروحات التوضيحية (Captions) إلى مقاطع الفيديو مع الصوت، والتأكد من أن جميع عناصر محتوى الموقع تعمل مع التقنيات المساعدة المختلفة مثل برامج التعرف على الكلام.

وقد أشار مورلاند وآخرون (Moreland et al., 2021) إلى أن هناك بعضَ التحديات للوصول إلى المعلومات الصحية، وازدادت هذه التحديات بعد جائحة كورونا؛ إذ كان هناك تفاوت كبير في المعرفة الصحية وتناقضات في الإجراءات الوقائية بين الأفراد الصم ترجع للغة الإشارة المستخدمة في التوعية. على سبيل المثال، في بداية الوباء لم تكن الإشارة الخاصة بكوفيد-19مثبتةً ومتفقًا عليها بما يكفي بين الأفراد الصم؛ إذ يحتاجون إلى وقتٍ للاتفاق على إشارة محدَّدة لمصطلح جديد مثل كوفيد، مما يَخلق نقصًا في المعرفة لديهم. وفيما يتعلَّق بالوصول للتطبيقات الصحية للأفراد الصم وضعاف السمع، فقد هدفت دراسة روميرو وآخرين (Romero et al., 2019) لتقييم جودة وفعالية التطبيقات الصحية الموجهة لهم من خلال قياس مدى توفُّر التقنيات المساعدة الأساسية التي تلبي احتياجات المستخدم، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك حاجةً إلى تحسين فعاليات التطبيقات الصحية والاستمرار في التقييم المستند إلى المعايير. واقترح تريسا وآخرون (Trecca et al., 2020) ضرورة توفير خط ساخن لمجتمع الصم وذلك لتسهيل تواصلهم بلغة الإشارة وحصولهم على المعلومات الصحيحة وبالوقت المناسب من العاملين في المجال الصحي.

وفيما يتعلق بالمواد المتاحة عبر الانترنت ذكر الاتحاد العالمي للصم (World Federation of the Deaf,2020) أنها قد لا تكون مخصصة للصم، وقد تكون إمكانية الوصول إلى الإنترنت لبعض العائلات محدودة، وقد يفتقرون إلى توفر المحتوى ذي المدخلات المرئية واللغوية. ولا يزال محتوى الإنترنت يتعذر الوصول إليه؛ بسبب نقص التسميات التوضيحية وضعف الترجمة الإشارية للمحتوى. كما أن وجود صور بدون شرح، وإدراج تفاصيل زخرفية غير ضرورية، يجعل الوصول إلى المحتوى أمرًا صعبًا (Aljedaani et al., 2022). وفي دراسة لمدهش (Madhesh, 2021) أن المحتوى الرقمي في المملكة العربية السعودية لا يلبي احتياجات الأفراد الصم، فهناك حاجة إلى تحسين

المنصات لجعلها متاحة لجميع شرائح المجتمع بما فيهم الصم. وقد أشارت الزهراني والسالم (2021) إلى أن هناك ضعفًا في المحتوى الرقمي الموجه للأفراد الصم وضعاف السمع؛ حيث إن هناك قلة في البرامج والتقنيات التي تدعم اللغة العربية ولغة الإشارة معًا. وقد يسبب ضعف إمكانية الوصول إلى وقوع المستخدمين في فخ الاحتيالات عبر الإنترنت ويسهم في تدني معرفتهم وسلوكياتهم الأمنية.

يضمن الشمول الرقمي وصول المجتمعات ومعرفتهم بالاستخدام السليم للتقنيات، فقد أشار يي وياتنق (Ye &Yang ,2020) إلى أن الاستخدام الهادف للتقنيات من قبل جميع أصحاب المصلحة في المجتمع يسهم في تحسين العلاقات الاجتماعية والاقتصادية، ومن ثَمَّ تظهر أهمية الدمج الرقمي لأفراد المجتمع وإشراكهم في التطورات التقنية؛ لتمكينهم من تحديث معرفتهم وممارساتهم. وفي سبيل تعزيز الوصول الرقمي، أطلقت هيئة الحكومة الرقمية دليلاً استرشاديًا لإمكانية الوصول إلى محتوى المواقع الإلكترونية لخدمة الأشخاص ذوي الإعاقة وكبار السن، لتحسين تجربة المستخدمين من خلال ضمان أن منصات الجهات الحكومية متاحة وملائمة لجميع فئات المجتمع وتوفير الوصول المتكافئ للمعلومات، ورفع جودة الخدمات وتحقيق المؤشرات الدولية للأمم المتحدة فيما يتعلق بإمكانية الوصول (هيئة الحكومة الرقمية، 2022).

تعزيز الاستخدام الرقمي الآمن:

أصبح تحقيق الأمان في تطبيقات الويب ومواقعه تحديًا مهمًا للدول؛ لما له من تأثير مباشر على القطاعات المختلفة في المجتمع. لذا من الضروري للمنظمات توليد سياسات للأمن والتدريب، لتعزيز الأمان، والاستفادة من المعايير والممارسات الجيدة التي تحد من المخاطر التي تتعرض لها التطبيقات على الويب. وعليه، يجب على المنظمات تصميم سياسات الأمن السيبراني وتنفيذها والعمل على تحديث البنية التحتية التقنية باستمرار، والتدريب الموجه للكوادر البشرية لمواجهة تحديات الهجمات الإلكترونية (Hernández Bejarano et al.,2021).

وقد حُدِّدت ثلاثة تحديات رئيسة تواجه الصم وضعاف السمع عند استخدام الإنترنت، وهي المشكلات التي تتعلق بإمكانية الوصول، والخصوصية والأمان، كذلك مشكلات متعلقة بممارساتهم على الإنترنت (Kožuh & Debevc, 2018). وقد أشار كيم وهوانق (Kim & Hwang, 2019) إلى أن نقص المهارات الأساسية في التعامل مع الفضاء الرقمي يؤثر بوضوح على علاقة المستخدم بمجاله الوظيفي والدراسي وجودة حياته، ويؤثر -كذلك- على علاقته بمجتمعه.

وتتعرض المواقع والشبكات الاجتماعية للهجوم والفيروسات باستمرار ولاختراقات لحسابات المستخدمين، ومن ثَمَّ الوصول إلى المعلومات الشخصية وجهات الاتصال لدى المستخدم، فقد أشار تشادويك (Chadwick, 2019) إلى أن وسائل التواصل الاجتماعي مصدر للاستغلال المالي لمستخدميها. وأن من الطرق الشائعة إرسال رسائل نصية أو بريد إلكتروني يهدد أمن النظام، فمن خلال التفاعل مع هذه الروابط تُخمَّن كلمات المرور الخاصة بالمستخدم، وعليه ينبغي أن يعي المستخدم أنه ليست كل المعلومات المنشورة على الإنترنت آمنة وموثوقة.

وقد ظهرت عوامل مؤثرة على السلوكيات الأمنية التي يستخدمها الفرد، منها افتقاره للمعرفة الأساسية وغياب فهمه لأهمية الممارسات الصحيحة، افتقاره للدافع لحماية بياناته، معتقداته الخاطئة والتي تتمثل في اعتقاده أنه لا يحتاج إلى أي برامج لحماية جهازه، والاستخدام السلبي للتقنية كمشاركة كلمات المرور (Metalidou et al., 2014). وفي دراسة سكانلان (Scanlan, 2022) توصَّلت إلى أنَّ ذوي الإعاقة يشعرون

بالخوف والقلق عند إجراء أي عملية على الإنترنت، كالتسوق والخدمات المالية؛ بسبب عدم شعورهم بالأمان وبقدرتهم على حماية أنفسهم. لذا أصبح هناك حاجة إلى معرفة تجارب استخدام الإنترنت لذوي الإعاقة ومدى وعيهم بالمخاطر التي تحيط بهم، وضرورة إجراء مناقشات مشتركة معهم حول أنشطتهم اليومية، وأبرز السلوكيات التي تجلب لهم المخاطر. ومن ناحية أخرى، ينبغي على العاملين على هذه المواقع جعلها أكثر قابلية للاستخدام لتقليل المخاطر المستقبلية المحتملة.

وقد اقترح موريباتش (Murbach, 2019) بناء برامج تدريبية للتوعية بالأمن السيبراني يمكن الوصول الكامل إليها من قبل الأفراد الصم معتمدة على لغة الإشارة؛ كونها وسيلةً رئيسة لتوصيل المفاهيم المتعلقة بالأمن السيبراني إذ سيستفيد كل من أصحاب العمل والصم أنفسهم من هذه النوعية من البرامج. وفي دراسة لشاينر وآخرين (Chiner et al., 2022) هدفت لقياس أثر برنامج تدريبي موجَّه لذوي الإعاقة على قدرتهم على تقييم المعلومات على الإنترنت، فدُرِّبوا على التمييز بين المواقع الموثوقة والمشبوهة بتعريضهم لمعلومات متضاربة من صفحات ويب مختلفة، وتوصَّلت الدراسة أنَّ البرنامج أسهم بفعالية في زيادة قدرتهم على تحديد صفحات الويب الآمنة. وقد أثار محمد وآخرون (Mohammad et al., 2022) جدلاً، من حيث كون أن البرامج والحملات التوعوية تجاه الأمان على الإنترنت غير فعالة؛ بسبب إغفالها عند تصميمها لفهم طبيعة الأفراد الاجتماعية ونقاط ضعفهم والتي تجعلهم يقعون في الاحتيالات، وكذلك إهمالها بناء مقاييس فعالة لمخرجات البرامج، كإخضاعهم للاستطلاعات والمقابلات المتعمقة ومجموعات التركيز؛ للخروج ببيانات موثوقة.

مشكلة الدراسة

تشهد المملكة العربية السعودية في السنوات الأخيرة تزايدًا سريعًا وواضحًا في نسبة المستخدمين للإنترنت، وبحسب إحصائية من هيئة الاتصالات والفضاء والتقنية، بلغت نسبة استخدام الإنترنت 98,1% في نهاية عام 2021 بعد أن كانت 94,3% في عام 2017. وأشارت آخر إحصائية من هيئة الاتصالات والفضاء والتقنية لعام 2021 أن نسبة استخدام الخدمات الحكومية الرقمية في المملكة العربية السعودية 94,4 %، ونسبة استخدام الخدمات البنكية 73,6%، والتسوق عبر الإنترنت 69%. وعليه، تعد الزيادة في استخدام الإنترنت لأداء المهام اليومية الشخصية عاملاً مسهمًا في زيادة انتهاكات خصوصية الأفراد وفرصة أكبر للاستيلاء على البيانات الشخصية (Grefen, 2021).

أتاح التقدم التقني لمجتمع الصم الانخراط بعمق وأكثر استقلالية مع السامعين والمجتمع عامةً (Turner et al., 2017). إذ يُعد الإنترنت عاملاً رئيسًا في وصول المستخدمين الصم وضعاف السمع إلى محتواهم الرقمي، وتمكينهم من المشاركة الكاملة في كل المجالات كالجانب الشخصي والمهني (Maiorana-Basas & Pagliaro, 2014). إلا أن الدراسات المتعلقة في الوصول الرقمي لذوي الإعاقة عامةً والصم وضعاف السمع تحديدًا، جاءت لتبيّن أن هناك استبعادًا رقميًّا يتخذ أشكالًا عدة، وأن الأبعاد المختلفة للاستبعاد تؤثر على الأمن المعلوماتي للأفراد، فيجب أن تؤخذ في الاعتبار عند تصميم تقنيات الأمان والخصوصية وتقييم تلك التقنيات ونشرها (Renaud & Coles-Kemp,2022). وقد جاء في التقرير العالمي للتقنيات المساعدة الصادر من منظمة الصحة العالمية واليونيسف (World Health Organization & the United Nations Children's Fund, 2022) إلى أن هناك أكثر من 2.5 مليار شخص بحاجة إلى الوصول للتقنيات المساعدة، وسيرتفع هذا العدد ليبلغ لأكثر من 3.5 مليار بحلول عام 2050، كما أضاف التقرير إلى أن هناك ضعفًا في الوصول للتقنيات المساعدة لذوي الإعاقة وخاصة التي تستهدف جانب التواصل. ولتحسين الوصول الرقمي

هناك متطلب يدعو إلى تحسين الوصول إلى التعليم والصحة، والاستثمار في البيانات والسياسات القائمة على الأدلة، والاستثمار في البحث وتشجيع الابتكار في تمكين الوصول.

وعلى الرغم من حواجز الوصول يستخدم الصم وضعاف السمع الإنترنت بشكل أكبر من السامعين لإنجاز مهامهم اليومية (Maiorana-Basas & Pagliaro, 2014). ومع زيادة الاستخدام إلا أن المستخدمين الصم وضعاف السمع لديهم معرفة أمنية ضعيفة ويمارسون سلوكيات أمنية قد تلحق الضرر بهم، إضافةً إلى أنهم يحتاجون إلى دعم لتحقيق أمن المعلومات (Kushalnagar, 2019). ومن خلال اطلاع الباحثة في المجال، ظهر أن هناك قلةً في الأدبيات التي تستكشف مستوى المعرفة في أمن المعلومات لدى الصم وضعاف السمع وسلوكياتهم المتبعة للحفاظ على معلوماتهم، وكذلك الدراسات التي تستكشف أثر الفجوة الرقمية لديهم في الوقوع في مثل هذه الهجمات. إذ ترتَّب عليه في هذه الدراسة تبيين مستوى المعرفة الرقمية في أمن المعلومات لدى مستخدمي الإنترانت من الأفراد الصم وضعاف السمع.

أسئلة الدراسة

1) ما مستوى المعرفة الرقمية في أمن المعلومات لدى المستخدمين الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية؟
2) هل توجد فروق في مستوى المعرفة الرقمية في أمن المعلومات لدى المستخدمين الصم وضعاف السمع وفقًا لمتغير الحالة السمعية، متغير الجنس، المؤهل التعليمي، طريقة التواصل، مدة استخدام الحاسب الآلي؟

أهداف الدراسة

1) تحديد مستوى المعرفة الرقمية في أمن المعلومات لدى المستخدمين الصم وضعاف السمع.
2) الفروق في مستوى المعرفة الرقمية في أمن المعلومات لدى المستخدمين الصم وضعاف السمع وفقًا لمتغير الحالة السمعية (أصم، ضعيف سمع)، متغير الجنس (ذكر، أنثى)، المؤهل التعليمي (الثانوي فأقل، الجامعي فأعلى)، طريقة التواصل (لغة الإشارة، قراءة الشفاه، التواصل اللفظي)، مدة استخدام الحاسب الآلي (من 10 سنوات فأقل، من 11-20 سنة، أكثر من 20 سنة).

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: بسبب التطور التقني المتسارع في السنوات الأخيرة الماضية وارتفاع حالات الاختراقات وسرقة المعلومات، أصبح الكشف عن مستوى الوعي بالأمن الرقمي لمعلومات المستخدمين الصم وضعاف السمع ضرورة ملحة في ظل النقص الموجود في الدراسات العربية والأجنبية التي تركز على هذا الموضوع.

الأهمية التطبيقية: تسعى الدراسة الحالية إلى تشجيع العمل في توجيه البرامج التوعوية التي تسهل على الصم وضعاف السمع عدم الوقوع الاحتيالات والانتهاكات الشخصية، وكذلك للفت نظر الجهات المسؤولة للعمل على تحقيق الوصول الرقمي في المنصات التي يعتمد عليها هؤلاء المستخدمين لتفادي أي عملية قد تلحق الضرر بهم.

محددات الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة مستوى المعرفة الرقمية في أمن المعلومات للمستخدمين الصم وضعاف السمع.

الحدود البشرية: شملت الدراسة مستخدمي الإنترنت من الأفراد الصم وضعاف السمع.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام 1444 هـ.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في جميع مناطق المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

المعرفة الرقمية: القدرة على استخدام الأجهزة والتقنيات الرقمية والخدمات الالكترونية؛ للمشاركة في المجتمعات الحديثة (همشري،2013).

وتُعرف المعرفة الرقمية إجرائيًا القدرة على الوصول للمعلومات الرقمية بطريقة سريعة وصحيحة وأيضًا معرفة أساليب التواصل الآمن عبر الأجهزة المختلفة.

أمن المعلومات: الإجراءات المتبعة للسيطرة على المعلومات وحمايتها من السرقة والابتزاز والتلف والتزوير والاستخدام غير القانوني (Muhrtala & Ogundeji, 2013).

ويُعرف أمن المعلومات إجرائيًا الإجراءات والأساليب التي يتبعها الأفراد الصم وضعاف السمع أثناء استخدامهم لأنترنت لحماية بياناتهم الشخصية.

الصم: هم الأفراد الذين يتراوح الفقدان السمعي لديهم إلى أكثر من (70) ديسبل، ويعتمدون على لغة الإشارة كطريقة للتواصل (Luckner & Cook,2010).

ويُعرف الصم إجرائيًا بأنهم الأفراد الذين فقدو حاسة السمع ويتواصلون بلغة الإشارة ويواجهون تحديات في حماية بياناتهم الشخصية على الإنترنت.

ضعاف السمع: هم الأفراد ممن تتراوح درجة الفقد السمعي لديهم ما بين (20) إلى (70) ديسبل وتتراوح من درجة الضعف السمعي البسيط إلى الشديد، ويتم التواصل من خلال اللغة المنطوقة باستخدام المعينات السمعية للاستفادة من بقاياهم السمعية (Luckner & Cook,2010).

ويُعرف ضعاف السمع إجرائيًا بأنهم الأفراد الذين يحتاجون لمعينات سمعية ويتم التواصل معهم باللغة المنطوقة؛ لتسهيل وصولهم للمعلومات التحذيرية التي تضمن الحفاظ على معلوماتهم الشخصية.

الطريقة والإجراءات: وفقًا لطبيعة الدراسة، فقد استخدم المنهج الوصفي عن طريق جمع البيانات وتحليلها باستخدام أداة لقياس مستوى المعرفة الرقمية في أمن المعلومات لدى الأفراد الصم وضعاف السمع من مستخدمي الإنترنت والأجهزة الذكية والحاسب الآلي.

مجتمع الدِّراسة وعينتها: اشتمل مجتمع الدراسة على الأفراد الصم وضعاف السمع من مستخدمي الإنترنت من جميع الاعمار وجميع مناطق المملكة العربية السعودية، فتكوَّنت عينة الدراسة من (120) من الصم وضعاف السمع، واختيرت العينة بناءً لمناسبتها موضوع الدراسة، وأُرسِلت الاستبانة بعد تحكيمها وخرجت بصورتها النهائية إلى 200، وبلغ عدد الاستجابات المستلمة (120) استبانةً بعد تعريض جميع الاستبانات للفرز المبدئي واستبعاد الاستبانات الناقصة. يوضح الجدول (1) التوزيع الديموغرافي لعينة الدراسة:

جدول رقم (1)

توزيع عينة الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	55	45,8
	أنثى	65	54,2
الحالة السمعية	أصم	59	49.2
	ضعيف سمع	61	50.8
المؤهل التعليمي	الثانوي فأقل	38	31.7
	الجامعي فأعلى	82	68.3
طريقة التواصل	لغة الإشارة	56	46.7
	التواصل اللفظي	40	33.3
	قراءة الشفاه	24	20.0
مدة استخدام الحاسب	11-20 سنة	59	49.2
	10 سنوات فأكثر	34	28.3
	أكثر من 20 سنة	27	22.5

ولتسهيل تفسير النتائج استُخدِم الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. تم إعطاء وزن للبدائل: (أوافق بشدة=4، أوافق=3، لا أوافق=2، لا أوافق بشدة=1)، ثم تم تصنيف تلك

الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (4-1) ÷ 4 = 0,75

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (2)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
أوافق بشدة	4,00 – 3,26
أوافق	3,25 – 2,51
لا أوافق	2,50 – 1,76
لا أوافق بشدة	1,75 - 1,00

أداة الدِّراسة

استخدمت الدراسة الاستبانة من إعداد الباحثة، بالاعتماد على الأدبيات والدراسات التي تناولت أمن المعلومات للأفراد الصم وضعاف السمع، والاستفادة من إرشادات الجهات الرسمية كالهيئة الوطنية للأمن السيبراني، وهيئة الاتصالات، والفضاء، والتقنية. وقد تكوَّنت الأداة في صورتها الأولية من (18) عبارة وُزّعت على ثلاثة محاور أساسية: المحور الأول: المعرفة والكفاءة في استخدام الإنترنت/الحاسب الآلي، والمحور الثاني: الممارسات الأمنية المتبعة، المحور الثالث: الرغبة في التعلم/الحاجة إلى الدعم. وجرى استخدام مقياس ليكارت (Likert Scale) الرباعي الذي يتكوَّن من (موافق بشدة، موافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

صدق أداة الدِّراسة وثباتها:

أولاً: الصدق: للتحقق من صدق الأداة أُرسِلت الاستبانة إلى عددٍ من المحكمين في مجال الصم وضعاف السمع، ومتخصصين في مجال الأمن السيبراني وتقنية المعلومات، فظهرت الأداة بصورتها النهائية متكوِّنة من البيانات الأولية وأسئلة عامة تحوي (18) عبارة تندرج تحت ثلاثة محاور، بواقع (6) عبارات لكل محور.

واستخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) للتحقق من الاتساق الداخلي للأداة، ولقياس العلاقة بين بنود الاستبانة، بالدرجة الكلية للاستبانة:

جدول رقم (3)

معاملات ارتباط بنود استبانة مستوى المعرفة الرقمية في أمن المعلومات لدى المستخدمين الصم وضعاف السمع بالدرجة الكلية للاستبانة (العينة الاستطلاعية: ن=35)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0,7164	7	**0,5053	13	**0,5928
2	**0,7898	8	**0,7717	14	**0,8087
3	**0,8382	9	**0,7374	15	*0,3348
4	**0,6708	10	*0,4055	16	**0,5959
5	**0,8350	11	**0,7742	17	*0,3398
6	**0,7413	12	**0,7536	18	**0,7655

* دالة عند مستوى 0,05

** دالة عند مستوى 0,01

ثانيًا: الثبات:

ليقاس ثبات الأداة فقد استُخدِم معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) حيث بلغ معامل ألفا للأداة (0,93).

جدول رقم (4)

معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة (العينة الاستطلاعية: ن=35)

المحور	عدد البنود	ألفا كرونباخ
المعرفة والكفاءة في استخدام الانترنت/ الحاسب الآلي	6	0,90
الممارسات الأمنية المتبعة	6	0,79
الرغبة في التعلم / الحاجة للدعم	6	0,75
الثبات الكلي لاستبانة مستوى المعرفة الرقمية في أمن المعلومات لدى المستخدمين الصم وضعاف السمع	18	0,93

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم الإجابة عن أسئلة الدراسة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) لحساب:

1) حساب المتوسطات الحسابية، والتكرارات، والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.
2) اختبار (ت) للإجابة عن السؤال الثاني للمتغيرات التالية: (الحالة السمعية - الجنس - المؤهل التعليمي).
3) اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للإجابة عن السؤال الثاني للمتغيرات:(وسيلة التواصل المستخدمة-مدة استخدام الحاسب الآلي).
4) اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في مستوى المعرفة الرقمية للعينة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول "ما مستوى المعرفة الرقمية في أمن المعلومات لدى المستخدمين الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لمحاور الاستبانة والتي تقيس مستوى المعرفة الرقمية في أمن المعلومات للمستخدمين الصم وضعاف السمع، حيث أظهرت النتيجة النهائية أن الدرجة الكلية لمستوى المعرفة لجميع المحاور بلغت (2,72) من (4)، وتعد درجة مرتفعة. وفيما يلي تفصيل عبارات الاستبانة بالمتوسط الحسابي لكل منها، والانحراف المعياري، والوزن النسبي.

المحور الأول: المعرفة والكفاءة في استخدام الإنترنت/ الحاسب الآلي:

يتضح من جدول (5) أن أعلى درجات المحور الأول "المعرفة والكفاءة في استخدام الإنترنت/الحاسب الآلي"، في عبارة "أختار كلمات مرور يصعب تخمينها لحساباتي"، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2,81)، والانحراف المعياري (0,89)؛ مما يشير إلى التزام الأفراد الصم وضعاف السمع باختيار كلمات مرور قوية وصعبة التخمين لحماية حساباتهم من الاختراق وتختلف هذه النتيجة مع دراسة ريناود (Renaud, 2021) التي تشير إلى أن إنشاء كلمات مرور قوية تتطلَّب معرفة أساسية بالقراءة والكتابة، الذي قد لا يمتلكه بعضٌ من ذوي الإعاقة ومن بينهم الأفراد الصم وضعاف السمع.

جدول رقم (5)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة على العبارات التي تقيس مستوى المعرفة والكفاءة في استخدام الإنترنت/ الحاسب الآلي لديهم

م	العبارة		أو افق بشدة	أو افق	لا أو افق	لا أو افق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
6	أختار كلمات مرور يصعب تخمينها لحساباتي	ت	26	57	25	12	2,81	0,89	1
		%	21,7	47,5	20,8	10,0			
1	أمتلك المعرفة والمهارة للتعامل مع الإنترنت وأجهزة الحاسب الآلي	ت	20	59	27	14	2,71	0,88	2
		%	16,7	49,2	22,5	11,7			
5	أعرف كيفية تفعيل إعدادات الأمان على متصفح الويب الذي استخدمه أو من خلال الإعدادات في هاتفي المحمول	ت	15	49	40	16	2,53	0,88	3
		%	12,5	40,8	33,3	13,3			
4	أعرف الجهات التي ألجأ إليها عند تعرضي لعملية احتيال عبر الإنترنت	ت	18	36	44	22	2,42	0,96	4
		%	15,0	30,0	36,7	18,3			
3	أستطيع التمييز بين المواقع الموثوقة والمواقع المشبوهة	ت	19	29	48	24	2,36	0,98	5
		%	15,8	24,2	40,0	20,0			
2	لدي المعرفة في التعرف على أي ملفات قد تحتوي على برامج تجسس أو فيروسات	ت	13	27	59	21	2,27	0,88	6
		%	10,8	22,5	49,2	17,5			
	المتوسط* العام						2,51	0,79	

ويظهر أن أقل عبارة في محور "المعرفة والكفاءة في استخدام الإنترنت/الحاسب الآلي"، كانت للعبارة "لدي المعرفة في التعرف على أي ملفات قد تحتوي على برامج تجسس أو فيروسات"، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2,27)، والانحراف المعياري (0,88)؛ ويظهر ذلك الضعف الظاهر لدى المستخدمين الصم وضعاف السمع في تمييز الملفات التي تحتوي على برامج التجسس أو الفيروسات. وأكدت دراسة وان وآخرين Wan et al.,2022) أنَّ الأفراد الصم لديهم معرفة رقمية منخفضة بناءً على الضعف اللغوي الموجود لديهم، مما يؤثر سلبًا على معرفتهم بالإجراءات والممارسات الآمنة على الإنترنت.

المحور الثاني/ الممارسات الأمنية المتبعة:

يتضح من جدول رقم (6) بأن عبارة "أختار المتجر الرسمي لتحميل التطبيقات والبرامج بدلاً من تحميلها من الروابط المرسلة" أعلى العبارات درجةً في المحور الثاني "الممارسات الأمنية المتبعة"، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2,87)، والانحراف المعياري (0,84)؛ مما يؤكد وعي بعض الأفراد الصم وضعاف بضرورة الحصول على البرامج والتطبيقات من مصدرها الرسمي. وجاءت عبارة "أقوم بتخزين معلومات حساسة في جهاز الحاسوب الخاص بي" أقل العبارات في المحور الثاني، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2,42)، والانحراف المعياري (0,84)؛ مما يشير إلى أن عدم حرص الصم وضعاف السمع على مكان حفظ البيانات التي قد تتعرَّض للسرقة عند حفظها في أجهزة الكمبيوتر أو الأجهزة المحمولة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم استفادة بعض الصم من التحذيرات المتعلقة بخطورة حفظ الملفات المهمة والحساسة في مكان يسهل الوصول إليه من المخترقين.

جدول رقم (6)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة على العبارات التي تقيس الممارسات الأمنية المتبعة لديهم

م	العبارة		أو افق بشدة	أو افق	لا أو افق	لا أو افق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
9	أختار المتجر الرسمي لتحميل التطبيقات والبرامج بدلاً من تحميلها من الروابط المرسلة	ت	28	56	29	7	2,87	0,84	1
		%	23,3	46,7	24,2	5,8			
12	أستطيع إجراء جميع عملياتي البنكية بكل سهولة من خلال تطبيق البنك	ت	26	57	30	7	2,85	0,83	2
		%	21,7	47,5	25,0	5,8			
11	أتأكد من الروابط المرسلة لي على الهاتف المحمول أو البريد الالكتروني قبل فتحها	ت	23	41	50	6	2,68	0,84	3
		%	19,2	34,2	41,7	5,0			
7	لدي برامج مكافحة الفيروسات في جهاز الحاسوب الخاص بي	ت	16	58	35	11	2,66	0,82	4
		%	13,3	48,3	29,2	9,2			
8	أقرأ شروط الاستخدام والصلاحيات الخاصة بالتطبيقات والمواقع	ت	18	45	51	6	2,63	0,80	5
		%	15,0	37,5	42,5	5,0			
10	أقوم بتخزين معلومات حساسة في جهاز الحاسوب الخاص بي مثل بياناتي المالية، معلومات جواز السفر	ت	10	47	46	17	2,42	0,84	6
		%	8,3	39,2	38,3	14,2			
	المتوسط* العام						**2,68**	**0,56**	

المحور الثالث: الرغبة في التعلم/ الحاجة للدعم:

ويتضح من جدول (7) أن أعلى درجات المحور الثالث "الرغبة في التعلم" كانت للعبارة "أرغب في تعلم المهارات المتقدمة لحماية بياناتي وأجهزتي الشخصية"، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3,36)، والانحراف المعياري (0,72)؛ ويظهر ذلك الرغبة العالية للمستخدمين الصم وضعاف السمع في الحصول على المهارات اللازمة لحماية أجهزتهم الشخصية وبياناتهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة موربـاتش (Murbach, 2019) التي أكدَّت رغبة الأفراد الصم من مستخدمي الإنترنت على تطوير المعرفة بالموضوعات الخاصة بالأمن السيبراني لتطوير سلوكياتهم في استخدام الإنترنت. ويتضح - أيضًا- أن أقل درجات محور الرغبة في التعلم كانت للعبارة "هناك العديد من المواد التوعوية على الإنترنت مترجمة بلغة الإشارة وتركز على كيفية الحفاظ على المعلومات"، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2,38)، والانحراف المعياري (0,84)؛وتظهر هذه النتيجة أن هناك قلة في المحتوى التوعوي الخاص بكيفية الحفاظ على المعلومات بلغة الإشارة، إذ أكَّدت دراسة وان وآخرين (Wan et al.,2022) أنَّ المستخدمين الصم مازالوا بحاجة إلى مواد توعوية موجهة ومكثفة لتثقيفهم حول تفاعلهم الآمن على الإنترنت، لتمكينهم من الوصول الكامل للمعلومات التوعوية.

جدول رقم (7)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة على العبارات التي تقيس مستوى الرغبة في التعلم/ الحاجة للدعم لديهم

م	العبارة		أو افق بشدة	أو افق	لا أو افق	لا أو افق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
16	أرغب في تعلم المهارات المتقدمة لحماية بياناتي وأجهزتي الشخصية	ت	56	55	5	4	3,36	0,72	1
		%	46,7	45,8	4,2	3,3			
13	أرى أن الصم وضعاف السمع بحاجه إلى توعية أكبر بما يخص الاحتيالات عبر الإنترنت	ت	49	57	11	3	3,27	0,73	2
		%	40,8	47,5	9,2	2,5			
18	أرى أن احتمال تعرض الصم وضعاف السمع للاحتيال أكبر من السامعين؛ بسبب عدم توجيه المعلومات التحذيرية الصادرة من الجهات الرسمية للصم وضعاف السمع ضمن الفئات المستفيدة	ت	45	49	23	3	3,13	0,81	3
		%	37,5	40,8	19,2	2,5			
17	أحتاج مساعدة لحل المشكلات المتعلقة بحماية معلوماتي بسبب صعوبة اللغة المستخدمة	ت	48	46	16	10	3,10	0,93	4
		%	40,0	38,3	13,3	8,3			
14	استفدت من حضور العديد من الدورات الخاصة بكيفية حماية بياناتي على الإنترنت	ت	15	44	47	14	2,50	0,86	5
		%	12,5	36,7	39,2	11,7			
15	هناك العديد من المواد التوعوية على الإنترنت مترجمة بلغة الإشارة وتركز على كيفية الحفاظ على المعلومات	ت	10	43	49	18	2,38	0,84	6
		%	8,3	35,8	40,8	15,0			
	المتوسط* العام						**2,96**	**0,45**	

نتائج السؤال الثاني "هل توجد فروق في مستوى المعرفة الرقمية في أمن المعلومات لدى المستخدمين الصم وضعاف السمع وفقًا لمتغير الحالة السمعية، متغير الجنس، المؤهل التعليمي، طريقة التواصل، مدة استخدام الحاسب الآلي"؟

للإجابة عن السؤال الثاني اعتمدت الدراسة على اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في مستوى المعرفة الرقمية في أمن المعلومات لدى المستخدمين الصم وضعاف السمع تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة: (الحالة السمعية- الجنس-المؤهل التعليمي). واستخدمت اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق تبعاً لاختلاف متغير الدراسة:(وسيلة التواصل مع الصم أو مع ضعاف السمع-مدة استخدام الحاسب الآلي). والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

الفروق باختلاف الحالة السمعية:

جدول رقم (8)

اختبار(ت) لدلالة الفروق في مستوى المعرفة في أمن المعلومات لدى المستخدمين الصم وضعاف السمع باختلاف الحالة السمعية

الحالة السمعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
أصم	59	2,55	0,48	3,95	0,000	دالة عند مستوى 0,01
ضعيف سمع	61	2,88	0,43			

يتضح من الجدول رقم (8) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى 0,01، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعرفة الرقمية في أمن المعلومات لدى المستخدمين الصم وضعاف السمع تعود إلى اختلاف الحالة السمعية لأفراد العينة:(أصم-ضعيف السمع)، وكانت تلك الفروق لصالح عينة ضعاف السمع؛ وقد يعود الضعف في المعرفة الرقمية لدى المستخدمين الصم لانخفاض الحصيلة اللغوية لديهم نتيجة لفقدان حاسة السمع (Zaidman-Zait et al., 2015). ووُجِد أن هناك فجوة رقميَّة بين الأفراد الصم وضعاف السمع؛ بسبب التباين في عوامل عديدة كالعمر والجنس ومستوى التعليم والتنشئة الأسرية وطريقة التواصل المستخدمة (Ferreiro-Lago, E., & Osuna-Acedo, 2017)، وأكدَّت دراسة الزهراني والسلمان (2019) أنَّ ضعاف السمع أفضل من الصم في الفهم القرائي، ومن ثَّم قد يكون الضعف في مهارات القراءة لدى الصم عاملاً مؤثرًا في معرفتهم الرقمية بأمن المعلومات.

وبناءً على هذا التباين بين الفئتين أصبح من المهم التأكد من الاستخدام الآمن لقنوات الإنترنت وزيادة وعيهم الرقمي لحماية أنفسهم من أيِّ هجمات ناتجة عن سوء الاستخدام، فقد أشارت دراسة تشوي (Choi, 2016) أنَّ الحواجز التي تمنع الوصول للإنترنت بما فيه من محتوى تؤثر على قدرة الأفراد على تنمية مهاراتهم الرقمية والمعلوماتية.

الفروق باختلاف الجنس:

جدول رقم (9)

اختبار(ت) لدلالة الفروق في مستوى المعرفة في أمن المعلومات لدى المستخدمين الصم وضعاف السمع باختلاف الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
ذكر	55	2,51	0,32	4,92	0,000	دالة عند مستوى 0,01
أنثى	65	2,89	0,53			

يتضح من الجدول رقم (9) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى 0,01، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعرفة الرقمية في أمن المعلومات لدى المستخدمين الصم وضعاف السمع تعود إلى اختلاف جنس أفراد العينة (ذكر-أنثى)، وكانت تلك الفروق لصالح عينة الإناث، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة ماون وآخرين (Maon et al., 2021) التي وجدت أن الإناث أكثر معرفة ووعيًا وحذرًا من الذكور في أمن المعلومات عند استخدامهن للإنترنت، خاصة فيما يتعلق بالخصوصية والدقة واتخاذ الإجراءات اللازمة لتأمين سلامتهن في البيئة الرقمية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة

تركستاني (2022)، التي توصَّلت إلى أنَّ مستوى المواطنة الرقمية لدى الإناث أعلى من الذكور من ناحية استخدامهن للأجهزة الإلكترونية والتزامهن بسياسات الاستخدام على الإنترنت.

2-الفروق باختلاف المؤهل التعليمي:

جدول رقم (10)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في مستوى المعرفة في أمن المعلومات لدى المستخدمين الصم وضعاف السمع باختلاف المؤهل التعليمي

المؤهل التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
الثانوي فأقل	38	2,51	0,48	3,30	0,001	دالة عند مستوى 0,01
الجامعي فأعلى	82	2,81	0,46			

يتضح من الجدول رقم (10) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى 0,01، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعرفة الرقمية في أمن المعلومات لدى المستخدمين الصم وضعاف السمع تعود إلى اختلاف المؤهل التعليمي لأفراد العينة، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد العينة الحاصلين على مؤهل جامعي فأعلى، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كابا وايلالا (Kaba & Ellala, 2019) التي أظهرت جانبًا إيجابيًّا لاستخدام الإنترنت للصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة موربـاتش (Murbach, 2019) التي لم تُظهِر فروقًا بين أفراد العينة تعود إلى مستوى التعليم، فوجد أن الممارسات الأمنية على الإنترنت لحاملي درجة الدكتوراه تتشابه مع ممارسات حاملي الثانوية.

3-الفروق باختلاف وسيلة التواصل مع الصم أو مع ضعاف السمع:

تتنوع طرق التواصل المعتمدة بين الأفراد الصم وضعاف السمع بناءً على عوامل عدة، كدرجة الفقدان السمعي، وملائمة استخدام المعينات السمعية، والبقايا اللغوية الموجودة لدى الفرد، وقد ركَّزت الدراسة على الكشف عن أثر وسيلة التواصل (لغة الإشارة- قراءة الشفاه-التواصل اللفظي) على مستوى المعرفة.

جدول رقم (11)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى المعرفة في أمن المعلومات لدى الصم وضعاف السمع باختلاف وسيلة التواصل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	4,09	2	2,05	10,05	0,000	دالة عند مستوى 0,01
داخل المجموعات	23,82	117	0,20			

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى 0,01، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعرفة الرقمية في أمن المعلومات لدى المستخدمين الصم وضعاف السمع تعود إلى اختلاف وسيلة تواصل أفراد العينة مع الصم وضعاف

السمع. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق (جدول رقم 12):

جدول رقم (12)

اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في مستوى المعرفة في أمن المعلومات لدى المستخدمين الصم وضعاف السمع باختلاف وسيلة التواصل

وسيلة التواصل	المتوسط الحسابي	لغة الإشارة	قراءة الشفاه	التواصل اللفظي	الفرق لصالح
لغة الإشارة	2,53				
قراءة الشفاه	2,75				
التواصل اللفظي	2,95	*			التواصل اللفظي

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى 0,05

يتضح من الجدول رقم (12) وجود فروق دالة عند مستوى 0,05 بين أفراد العينة الذين يستخدمون لغة الإشارة السعودية في تواصلهم مع الصم أو ضعاف السمع، وبين أفراد العينة الذين يستخدمون التواصل اللفظي، وذلك لصالح الأفراد الذين يستخدمون التواصل اللفظي؛ وقد ترجع هذه النتيجة إلى عدم دعم المحتوى المقدَّم من الجهات الحكومية للغة الإشارة، مما قلَّل من استفادة الأفراد المستخدمين للغة الإشارة من المواقع والتطبيقات وعدم معرفتهم بالمحتوى التوعوي، إذ يُلاحظ أن المحتوى التوعوي يوجَّه لعامة المواطنين توجيهٍ صوتيّ دون ترجمة للعبارات سواء أكانت ترجمة نصية أم إشارية، مما يفقد الأفراد الصم وضعاف السمع المعلومات الواردة في الرسالة الموجهة. وكذلك قد ترجع الفروق في هذه النتيجة إلى صعوبة اللغة المستخدمة في الفضاء الرقمي وتعقيدها، التي قد تحد من معرفتهم الأمنية (Renaud & (Coles-Kemp,2022. وقد تكون الاستفادة للأفراد الذين يعتمدون على الكلام المنطوق عاملاً أسهم في استفادتهم من التحذيرات وتجارب الأفراد السامعين من حولهم، وجعلت لهم معرفة أعلى في كيفية الحفاظ على خصوصيتهم وبياناتهم.

4-الفروق باختلاف مدة استخدام الحاسب الآلي:

اعتمدت الدراسة الحالية للكشف عن فروق مستوى المعرفة الرقمية في أمن المعلومات للأفراد الصم وضعاف السمع باختلاف مدة استخدام الحاسب الآلي (من 10 سنوت فأقل– من 11-20 سنة- أكثر من 20 سنة).

جدول رقم (13)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى المعرفة في أمن المعلومات لدى المستخدمين الصم وضعاف السمع باختلاف مدة استخدام الحاسب الآلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	0,05	2	0,02	0,10	0,910	غير دالة
داخل المجموعات	27,87	117	0,24			

يتضح من الجدول رقم (13) أن قيمة ف (0,10)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعرفة الرقمية في أمن المعلومات لدى المستخدمين الصم وضعاف السمع تعود إلى اختلاف

مدة استخدام أفراد العينة للحاسب؛ وقد يعود ذلك إلى أن طول المدة التي يستخدم فيها الفرد الحاسب الآلي أو قصرها ليس لها علاقة في مستوى معرفته، إذا لم يكن هناك برامج مكثفة لتوعية هذه الشريحة ومقررات دراسية وجامعية تعزّز أمن المعلومات لدى الطلبة بشكل قابل للوصول إلى جميع فئات الإعاقة.

أشار محمد وآخرون (Mohammad et al., 2022) إلى أن هناك حاجة لفهم طبيعة الأفراد من ذوي الإعاقة والأسباب التي تدفعهم للوقوع ضحايا للاحتيال؛ لبناء برامج تدريبية مكثفة من شأنها الرفع من مستوى معرفتهم بالممارسات الأمنة على الإنترنت.

جدول رقم (14)

توزيع إجابات عينة الدراسة عن مدى وقوعهم ضحية للاحتيال عبر الإنترنت خلال السنتين الماضية

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	34	28,3
لا	86	71,7
المجموع	120	100,0

كما توصلت الدراسة إلى أن (28,3%) من المستخدمين الصم وضعاف السمع قد تعرضوا لعملية احتيال عبر الإنترنت خلال السنتين الماضية؛ وقد يرجع ذلك إلى الاعتماد الكلي على الإنترنت خلال جائحة كوفيد-19، التي تيسَّرت فيها عمليات البيع والشراء وإجراءات أغلب الخدمات، مما سهل عمليات السرقة والاحتيال؛ وقد تعود هذه النتيجة -أيضًا- إلى قلّة المعرفة بالممارسات الصحيحة في أثناء استخدام الإنترنت، إذ أشارت دراسة زيزولاك (Zezulak et al., 2023) إلى أن العديد من الأفراد من ذوي الإعاقة يواجهون صعوبةً في كتابة النص وقراءته وفي فهم المعلومات، مما يجعل من الصعب عليهم تطبيق إجراءات الأمان والخصوصية الأساسية.

جدول رقم (15)

توزيع إجابات عينة الدراسة عن مدى أرسلهم معلومات حساسة مثل رقم حساب أو الرقم السري عن طريق البريد الإلكتروني

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	4	3,3
لا	116	96,7
المجموع	120	100,0

كذلك استنتجت الدراسة أن (96,7%) من المستخدمين الصم وضعاف السمع لم يسبق لهم إرسال معلومات خاصة وحساسة، مثل أرقام حساباتهم البنكية أو أرقامهم السرية بالهاتف المحمول أو البريد الإلكتروني، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة وان وآخرين (Wan et al.,2022) إذ وُجد معظم جيل الشباب بما فيهم الأفراد الصم يدركون أن مشاركة المعلومات الشخصية يمكن أن تعرِّضهم للخطر، مثل

سرقة الهوية، والوصول إلى حساباتهم الشخصيَّة والبنكيَّة.

نقاط الضعف في الدِّراسة:

وُجد أن هناك انخفاض في الرغبة من قبل الأفراد الصم وضعاف السمع للمشاركة في الاستبيان، على الرغم من أن الاستبيان تُرجم كاملاً (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScl1kfb5pGNBM9DL7nMCSMMPoS-R5LWUeSxOdvpr_-n3wVckA/viewform) إلى لغة الإشارة ليتمكن الأفراد الصم من الوصول للمعلومة، بالإضافة إلى وجود الصوت في مقاطع الفيديو المرفقة في الاستبيان لتمكين ضعاف السمع من استغلال البقايا السمعية لديهم.

توصيات الدِّراسة:

1) توفير جميع متطلبات الوصول الرقمي التي من شأنها حماية المستخدمين الصم وضعاف السمع من التهديدات الأمنية على الإنترنت.
2) عمل دراسة استطلاعية للكشف عن مسببات ضعف استفادة بعض الصم وضعاف السمع من البرامج التدريبية والنشرات التوعوية الخاصة بأمن المعلومات.
3) وضع المستخدمين الصم وضعاف السمع في اختبار تجريبي يكشف حقيقة ممارساتهم الأمنية بالملاحظة.
4) العمل على أدلة إجرائية لكلّ ما يتعلق بأمن المعلومات تصدر بنسخة رقمية تُفعل أدوات الوصول الشامل؛ ليتمكن الصم وضعاف السمع من الاستفادة من محتواها.
5) إطلاق البرامج والمبادرات التي تعزز النضج المعرفي الخاص بأمن المعلومات لدى الصم وضعاف السمع والتي تستهدف جميع المراحل العمرية.

****

المراجع العربية

تركستاني، مريم. (2022). المواطنة الرقمية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *30*(2)، 453-487.

الزهراني، علي، والسلمان، أثير. (2019). مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات الصم وضعاف السمع في الصف السادس الابتدائي. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 9(23)، 61-94.

السالم، ماجد، والزهراني، هناء. (2021). مستوى التحديات التي تواجه ممارسات التنفيذ في البيئة التعليمية الرقمية لدى معلمي الصم وضعاف السمع. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *12* (41-2)، 197-254.

المركز الوطني الإرشادي للأمن السيبراني. (2023). *المملكة تتفوق سيبرانيًا*. https://cert.gov.sa/ar/media-center/news/gci-2

همشري، عمر. (2013). *إدارة المعرفة: الطريق إلى التميز والريادة*. دار صفاء للنشر. عمان: الأردن.

هيئة الاتصالات والفضاء وتقنية المعلومات. (2021). *التقرير السنوي 2021*. https://www.cst.gov.sa/ar/mediacenter/reports/Pages/default.aspx

هيئة الحكومة الرقمية. (2023). *الدليل التعريفي لمؤشر نضج التجربة الرقمية للخدمات الحكومية 2023*. https://dga.gov.sa/Guideline_Digital_Experience_Maturity_for_the_Government_Services

هيئة الحكومة الرقمية. (2022). *الدليل الاسترشادي لإمكانية الوصول لمحتوى المواقع الإلكترونية لخدمة الأشخاص ذوي الإعاقة وكبار السن*. https://dga.gov.sa/node/481

الهيئة الوطنية للأمن السيبراني. (2018). *الضوابط الأساسية للأمن السيبراني*. https://cert.gov.sa/media/uploads/2019/12/18/ecc-ar_TQJOdjb.pdf

المراجع الأجنبية

Aljedaani, W., Krasniqi, R., Aljedaani, S., Mkaouer, M.W., Ludi, S., & Al-Raddah, K. (2022). If online learning works for you, what about deaf students? Emerging challenges of online learning for deaf and hearing-impaired students during COVID-19: A literature review. Universal Access in the Information Society. https://doi.org/10.1007/s10209-022-00897-5

Al-Salem, Mājid, wa ālzhrāni, Hanā'.(2021). mustawá al-taḥaddiyāt allatī tuwājihu mumārasāt al-tanfīdh fī al-bī'ah al-ta'līmīyah al-raqmīyah ladá Mu'allimī al-ṣumm wa-ḍi'āf al-sam'. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-ta'hīl,12*(41-2),197-254.

Al-Zahrānī,'Alī, wa ālslmān,Athīr.(2019). mahārāt al-fahm alqrā'y ladá altlmydhāt al-ṣumm wa-ḍi'āf al-sam' fī al-ṣaff al-sādis al-ibtidā'ī. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-ta'hīl*, *9*(23),61-94.

Communications, Space & Technology Commission. (2021). *Annual Report 2021*, (in Arabic) https://www.cst.gov.sa/en/mediacenter/reports/Pages/default.aspx

Correa, T., Valenzuela, S., & Pavez, I. (2022). For better and for worse: A panel survey of how mobile-only and hybrid Internet use affects digital skills over time. *New Media & Society*.

Digital Government Authority. (2022). *The Guideline for Web Accessibility of Websites to serve people with disabilities and the elderly*,(in Arabic). https://dga.gov.sa/en/Web_Accessibility_of_Government_Websites

Digital Government Authority. (2023). *Digital Experience Maturity Index for Government Services 2023*,(in Arabic) https://dga.gov.sa/en/Guideline_Digital_Experience_Maturity_for_the_Government_Services

Ferreiro-Lago, E., & Osuna-Acedo, S. (2017). Factors affecting the participation of the deaf and hard of hearing in e-Learning and their satisfaction: A quantitative study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*,*18*(7),267-291.

Grefen, P. (2021). Digital Literacy and Electronic Business.*Encyclopedia*,*1*(3),934-941.

Hamsharī,ʻUmar.(2013).*Idārat al-Maʻrifah:al-ṭarīq ilá al-Tamyīz wa-al-riyādah*. Dār Ṣafā' lil-Nashr. ʻAmmān:al-Urdun.

Hargittai, E. (2010). Facebook privacy settings: Who cares?. First Monday.

Hernández Bejarano, M., Páez Cruz, E.T., Simanca H., F.A. (2021). A Look at Usability, Accessibility and

Berdnikova, N. & Abashina, N. (2020, December 4).*Cultivating motivational school-readiness for children with systemic speech disorders through the speech therapy.* E3S Web of Conferences (210), Innovative Technologies in Science and Education, Russia.

Borisenko, N.A. (2019). Psychological features of the digital generation and a change in its reading characteristics. *Chelyabinsk*,24-25.

Brough, A.R., & Martin, K.D. (2020). Critical roles of knowledge and motivation in

privacy research. *Current opinion in psychology*,*31*,11-15.

Chadwick, D.D. (2019)."Online risk for people with intellectual disabilities". *Tizard Learning Disability Review*,*24*(4),180-187.

Chiner, E., Gómez-Puerta, M., & Villegas, E. (2022). Education and social work students' perceptions of Internet use by people with and without intellectual disability. *International Journal of Developmental Disabilities*, *68*(3),365-373.

Cho, B.Y., Afflerbach, P., & Han, H. (2018). Strategic processing in accessing, comprehending, and using multiple sources online. In J.L.G. Braasch, I. Bråten, & M.T. McCrudden (Eds.), *Handbook of multiple source use* (pp.133-150).New York, NY: Routledge.

Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the Internet age. *Theory and Research in Social Education*,*44*,565-607.

deaf and hard of hearing: A national survey. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,19*(3).

Maon, S.N., Hassan, N.M, Yunus, N.M., Jailani, S.F., & Kassim, E.S. (2021). Gender Differences in Digital Competence Among Secondary School Students. *International Journal of Interactive Mobile Technologies,15*(04),73-84.

Mazlina, AM., Ananthi, KM., & Herawan T.A. (2012). Design of Educational Multimedia Software for Disability: A Case Study for Deaf People. *The International Conference on Modeling and Simulation*.1-8.

Melentieva, Y.P. (2018). Scientific and Publishing Center "Science" of the Russian Academy of Sciences, *Moscow,5*(418),47-51.

Metalidou, E., Marinagi, C., Trivellas, P., Eberhagen, N., Skourlas, C., & Giannakopoulos, G. (2014). The Human Factor of Information Security: Unintentional Damage Perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*,147,424-428.

Minnaar, A. (2019). Cybercriminals, cyber-extortion, online blackmailers and the growth of ransomware. Acta Criminologica: *African Journal of Criminology & Victimology,32*(2),105.

Mohammad, T., Hussin, N.A., & Husin, M.H. (2022). Online safety awareness and human factors: An application of the theory of human ecology. *Technology in Society, 68*.

Moreland, C.J., Paludneviciene, R., Park, J.H., McKee, M., & Kushalnagar, P. (2021). Deaf adults at higher risk for severe

Cybersecurity Standards in Software Development. In: Guarda, T., Portela, F., Santos, M.F. (eds) Advanced Research in Technologies, Information, Innovation and Sustainability. ARTIIS 2021. Communications in Computer and Information Science, (Vol.1485). Springer International Publishing.

Kaba, A., & Ellala, Z. (2019). Digital information resources: use and perceptions of deaf and hearing students. *Digital Library Perspectives,35*(3/4),227-243.

Kim, K., & Hwang, J. (2019). Exploring gaps in the online economic inclusion of persons with disabilities in Korea. *Information Communication and Society,22*(4),570-581.

Kožuh, I. & Debevc, M. (2018). Challenges in Social Media Use among Deaf and Hard of Hearing People. In N. Dey, R. Babo, A.S. Ashour, V. Bhatnagar, & M.S. Bouhlel (Eds.), *Social Networks Science: Design, Implementation, Security, and Challenges* (pp.151-171). Springer International Publishing.

Kushalnagar, R. (2019). Deafness and hearing loss. In:Yesilada Y, Harper S, editors. *Web accessibility*. New York: Springer.35-47.

Luckner, J.L., & Cooke, C. (2010). A summary of the vocabulary research with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf,155*(1),38-67.

Madhesh, A. (2021). Full exclusion during COVID-19: Saudi Deaf education is an example. Heliyon,*7*(3), e06536.

Maiorana-Basas, M., & Pagliaro, C.M. (2014). Technology use among adults who are

pushed online. Universal Access in the Information Society,21,725-735.

The national computer emergency response team. (2023). Saudi Arabia ranks second globally and first among the ME, Arab State and Asia in the Global Cybersecurity Index,(in Arabic) https://cert.gov.sa/en/

Trecca, E.M., Gelardi, M., & Cassano, M. (2020). COVID-19 and hearing difficulties. *American journal of otolaryngology,41*(4),102496.

Turkistānī, Maryam. (2022). al-muwāṭanah al-raqmīyah ladá al-ṭullāb al-ṣumm wa-ḍi'āf al-sam' fī al-marḥalah al-Jāmi'īyah. *Majallat al-Jāmi'ah al-Islāmīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 30* (2),453-487.

Turner, G.H., Napier, J., Skinner, R., & Wheatley, M. (2017). Telecommunication relay services as a tool for deaf political participation and citizenship. *Information, Communication & Society,20*(10),1521-1538.

Wan, P.M., Ali, A., Mohd S.H., & Ismail, N.A. (2022). Staying Safe Online: Online Privacy Management Behavior Among Deaf Community. In H.H. Kamaruddin, T.D.N.M. Kamaruddin, T.D.N.S. Yaacob, M.A.M. Kamal &

K.F. Ne'matullah (Eds.), *Reimagining Resilient Sustainability: An Integrated Effort in Research, Practices & Education,3*. European Proceedings of Multidisciplinary Sciences (pp.361-370).

World Federation of the Deaf. (2020). *Statement on equality & non-discrimination during the global Covid-19 pandemic,2020*. https://wfdeaf.org/wpcontent/uploads/202

illness: Covid-19 information preference and perceived health consequences. *Patient Education and Counseling,104*(11),2830-2833.

Muhrtala, T.O., & Ogundeji, M. (2013). Computerized accounting information systems and perceived security threats in developing economies: The Nigerian case. *Universal Journal of Accounting and Finance,1*(1), 9-18.

Murbach, Kyle. (2019). Self-Efficacy in Information Security: A Mixed Methods Study of Deaf End-Users.[Doctoral

Dissertations, Dakota State University]. Beadle Scholar.

National Cybersecurity Authority.(2018). Essential Cybersecurity Controls, (in Arabic). https://nca.gov.sa/ecc-en.pdf

Pascual, A., Ribera, M., & Granollers, T. (2015). Impact of web accessibility barriers on users with a hearing impairment. *Dyna,82*(193),233-240.

Renaud, K., & Coles-Kemp, L.(2022). Accessible and Inclusive Cyber Security: A Nuanced and Complex challenge. *SN Computer Science,3*,346.

Romero, R.L., Kates, F., Hart, M., Ojeda, A., Meirom, I., & Hardy, S. (2019). Quality of deaf and hard-of-hearing mobile apps:

Evaluation using the mobile app rating scale with additional criteria from a content expert.*JMIR mHealth and uHealth,7*(10), e14198.

Salmerón, L., García, A., & Vidal-Abarca, E. (2018). The development of adolescents' comprehension-based Internet reading activities. *Learning and Individual Differences,61*,31-39.

Scanlan, M. (2022). Reassessing the disability divide: unequal access as the world is

0 /05/Statement-on-Non-Discrinination_Covid-19-situation_April-2020.docx.pdf

World Health Organization & the United Nations Children's Fund. (2022). *Global report on assistive technology*. https://apps.who.int/iris/handle/10665/354357

Ye, L., & Yang, H. (2020). From digital divide to social inclusion: A tale of mobile platform empowerment in rural areas. *Sustainability,12*(6),1-16.

Zaidman-Zait, A., Most, T., Tarrasch, R., Haddad-eid, E., & Brand, D. (2015). The impact of childhood hearing loss on the family: Mothers' and fathers' stress and coping resources. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,21*(1),23-33.

Zezulak, A., Tazi, F., & Das, S. (2023). SoK: Evaluating Privacy and Security Concerns of Using Web Services for the Disabled Population. arXiv preprint arXiv:2302.13261.