مجلة العلوم التربوية

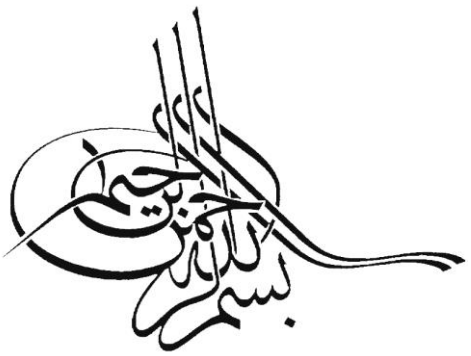
مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الثامن والثلاثون
رجب ١٤٤٥هـ

(الجزء الأول)

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

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


بسم الله الرحمن الرحيم

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

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

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

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

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. عبدالله بن علي سالم التمّام

الأستاذ في قسم الإدارة التربوية – كلية الدعوة وأصول الدين – الجامعة الإسلامية

أ.د. أحمد بن محمد سعد الحسين

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

أ.د. إبراهيم بن عبدالله إبراهيم العبيد

الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. حصة بنت محمد شايع الشايع

الأستاذة في قسم تكنلوجيا التعليم – كلية التربية – جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

أ.د. بشار بن عبدالله مصلح السليم

الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية الأميرة عالية الجامعية – جامعة البلقاء التطبيقية

أ.د. أحمد بن جابر أحمد السيد

الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة سوهاج

أ.د. صفاء بنت أحمد محمد شحاتة

الأستاذة في قسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة عين شمس

أ.د. سمير بن موسى محمد النجدي

الأستاذ في قسم تقنيات التعليم – كلية التربية والآداب – جامعة تبوك

د. سمية بنت محمد الدوسري

أمين مجلة العلوم التربوية

التعريف:

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

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

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

الأهداف:

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

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

* * *

قواعد النشر

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

أولاً: شروط قبول البحث.

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

ثانيًا: تقديم البحث.

١. يُرسل البحث إلكترونيًا في منصة المجلات https://imamjournals.org
٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.
٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.
٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.
٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.
٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A4، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.
٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.
٣. عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

رابعًا: تحكيم البحث.

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

خامسًا: نشر البحث

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

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

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

* * *

المحتويات

واقع برنامج دبلوم المهارات الرقمية في كلية التربية بجامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن من خلال التحليل الرباعي SWAT	١٥
د. أمل بنت سفر حسين القحطاني	
فعالية برنامج تدريبي لتحسين مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية	٦٣
د. أسماء بنت إبراهيم الحربي	
تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ (تصور مقترح)	١٣٩
د. هند بنت أحمد الصعيدي	
فاعلية استخدام إستراتيجية سوم (SWOM) في تنمية التحصيل المعرفي وعادات العقل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر الدراسات الإسلامية	٢٠٥
د. أسماء بنت سليمان مزيد الفايز	
تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض تصور مقترح	٢٦٧
د. أحمد بن ختيم بن محمد العتيبي	

واقع برنامج دبلوم المهارات الرقمية في كلية التربية بجامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن من خلال التحليل الرباعي SWAT

د. أمل بنت سفر حسين القحطاني
قسم تقنيات التعليم – كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

واقع برنامج دبلوم المهارات الرقمية في كلية التربية بجامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن من خلال التحليل الرباعي SWAT

د. أمل بنت سفر حسين القحطاني

قسم تقنيات التعليم –كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

تاريخ تقديم البحث: ٢٣/ ١٠/ ١٤٤٤هـ **تاريخ قبول البحث:** ١٣/ ٠٢/ ١٤٤٥هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة لمعرفة واقع برنامج دبلوم المهارات الرقمية في كلية التربية بجامعة الاميرة نورة وذلك من خلال التحليل الرباعي SWAT، ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الدراسة منهج الوصف التحليلي، واستندت الدراسة إلى بطاقة لتقييم أبعاد التحليل الرباعي: نقاط القوة، الضعف، الفرص، والتحديات. طبقت البطاقة على عضوات هيئة التدريس بكلية التربية اللاتي قمن بتدريس البرنامج، وعددهن (١٧) عضوة، وأسفرت نتائج الدراسة على اتفاق الأعضاء على جميع النقاط وكانت أعلى نقاط القوة لبرامج دبلوم المهارات الرقمية: مجانية البرنامج، وأنه ينمي استراتيجيات التدريس الحديثة، ويشرف عليه أعضاء هيئة تدريس متخصصين، ومن أبرز نقاط الضعف التي اتفقن عليها عدم تفرغ المعلمات، وتفاوت مستويات المشاركات في برنامج دبلوم المهارات الرقمية، وتكيف المعلمات بتدريس مقررات خارجة عن تخصصهن، وتبين أن برنامج دبلوم المهارات الرقمية لديه فرص كبيرة ليحقق النجاح، كونه يتماشى مع الرؤية الحديثة للمملكة العربية السعودية، ويكسب المشاركات مهارات وخبرات تقنية وتكنولوجية، ويحاكي حاجاتهن، ويعزز إجراءات التغيير والتحسين المستمر. كما تبين أن البرنامج قد يواجه بعض التحديات وأبرزها أن تقييم جودته قد يتطلب وقتاً طويلاً، ويتطلب التجديد المستمر وهناك تغيرات مستمرة في المناهج، والفروق الفردية بين الملتحقات، إضافة إلى التفاوت الكبير في خبرات المشاركات. وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أهمها التنسيق الشامل المتكامل بين وزارة التعليم وكليات التربية لضمان سير البرنامج وفق ما هو مخطط له.

الكلمات المفتاحية: مهارات التعلم الرقمي – المهارات المهنية – مشروع الاستثمار الأمثل – تدريب المعلمات.

The Reality of the Digital Skills Diploma Program at the College of Education at Princess Nourah Bint Abdul Rahman University through the Quadrilateral Analysis (SWOT)

Dr. Amal Safar ALkahtani
Department Educational Technology – Faculty Education
Princess Nourah Bint Abdulrahman University

Abstract:

The study used SWOT analysis to identify the Digital Skills Diploma Program reality in the College of Education at Princess Nourah University. To achieve this objective, the study followed a descriptive-analytical approach. The study utilized an assessment card based on the four dimensions of SWOT analysis (i.e., strengths, weaknesses, opportunities, and challenges). This card was completed by (17) faculty members of the College of Education who taught the program's courses. The study revealed agreement among all participants on all points. The top strengths of the Digital Skills Diploma Program included being free of charge, developing modern teaching strategies, and being supervised by specialized faculty members. Some of the most prominent weaknesses included the lack of full-time female teachers, the individual differences among trainees in the Digital Skills Diploma Program, and assigning courses to teachers outside their specialty.

Furthermore, the results indicated that the Digital Skills Diploma program has a great chance of achieving success because it aligns with the objectives of the modern vision of the Kingdom of Saudi Arabia, provides participants with technical and technological skills and experience that suits their needs, and promotes procedures of change and continuous improvement. On the other hand, the program may face some challenges, the most notable of which is that evaluating its quality may require a long period. Also, it requires continuous development; there are constant changes in curricula, individual differences among trainees, and the diversity of trainees' experiences. The study provided several recommendations; the most significant was the need for a comprehensive and integrated coordination between the Ministry of Education and the faculties of education to ensure the program's functioning as planned.

key words: Digital learning Skills – Professional skills – Optimal Investment Project – Teacher training

المقدمة:

تولي المملكة العربية السعودية اهتمام كبير بتعزيز المهارات الرقمية لدى الأجيال القادمة، ومن هذا المنطلق اهتمت وزارة التعليم بالعديد من المشاريع التي تلبي حاجات الكوادر التعليمية ومن هذه المشاريع مشروع "الاستثمار الأمثل ". وهو مشروع يهدف إلى رفع كفاءة المعلمين والمعلمات وتطويرهم في تخصصات جديدة واستثمار قدراتهم لتطوير مخرجات التعليم. جاء هذا المشروع تلبية للحاجات الأساسية للمعلمين والمعلمات، وذلك من خلال تعزيز قدراتهم على ممارسة أدوارهم المتجددة، وقد أوكلت وزارة التعليم الجامعات الحكومية بتنفيذ عدد من البرامج، وتعد كليات التربية واحدة من الكليات التي قامت بتنفيذ بعض من هذه البرامج ومنها برنامج دبلوم المهارات الرقمية.

ويمثل برنامج المهارات الرقمية أحد البرامج المهمة، حيث أكدت الأبحاث والدراسات على ضرورة تطوير مهارات المعلمين والمعلمات في هذا الجانب منها دراسة محمد ورجب (٢٠٢٢) حيث أكدت على ضرورة الاهتمام به وتطويره على المستوى الشخصي والمهني، حيث يحقق التميز وينمي الثقافة الرقمية للمعلمين والمعلمات بما ينعكس إيجابيا على طلبتهم، وأن معلم الحاضر والمستقبل عليه أن يمتلك الحد الأدنى من هذه المهارات، ويسعى لتطوير ذاته فنياً ومهنياً ورقمياً.

وأوضحت دراسة حسن (٢٠٢١) أنه من الضروري على مؤسسات التعليم أن تتبنى برامج التعلم المستحدثة خاصة برامج إعداد المعلم، وأن توظف المستحدثات الرقمية ضمن برامج تنشئة المعلم وتمهينه، وذلك لتواجه التحديات التي والتغيرات السريعة التي طرأت على مختلف جوانب الحياة الثقافية والتعليمية والاجتماعية.. الخ، وأشار يونس (٢٠١٨) بالدور الذي تقدمه كليات التربية، لكونها تعنى بإعداد المعلم

لمتطلبات العصر الرقمي، من خلال تدريبه على المهارات اللازمة لتحقيق الأهداف المعاصرة للتربية.

كما أشارت دراسة (٢٠٢٠) Abrah & Al-Zudaidy إلى أن التطور المتسارع الذي طرأ على عمليتي التعليم والتعلم يستدعي تدريب المعلمين على طرق توظيف الاستراتيجيات والأساليب الحديثة، ومنحهم مهارات رقمية تساعدهم على خلق بيئة تعليمية تناسب هذه التغيرات المتسارعة.

ومن خلال مراجعة توصيات عدد من المؤتمرات والملتقيات التي تعنى بالمعلم تبين أن معظمها يشير إلى ضرورة تطوير مهارات المعلم الرقمية مثل (الملتقى التربوي الثاني "معلم العصر الرقمي"، ٢٠١٦)، و(المؤتمر الثامن لوزارة التعليم بالكويت "المعلم العربي بين التكوين الناجح والتمكن المهني"، ٢٠١٢)، واللذان أكدا على ضرورة تنظيم المعارف والموضوعات والمقررات والبرامج التي يحتاجها المعلم ليصبح مؤهلاً وقادراً على تحقيق أهداف التربية المعاصرة، مع التوصية بضرورة تدريب المعلمين أثناء خدمتهم بما يعود إيجابياً على استمرارية تنميتهم المهنية المستمرة.

وللوقوف على تطوير برنامج دبلوم المهارات الرقمية فلابد أن يكون وفق منهجية محددة تنطلق من التحليل الجيد لهذه البرامج من حيث معرفة نقاط قوة البرنامج ونقاط الضعف، وبالإضافة الى معرفة فرص نجاح البرنامج والتهديدات التي يواجهها البرنامج، حيث يعطي ذلك رؤية مناسبة لصناع القرار ليقوموا بالجهود اللازمة لتطوير البرامج، ويسمى هذا الأسلوب بأسلوب التحليل الرباعي SWAT ويمكن اعتماده من أجل التخطيط على الأمد القصير والمتوسط والطويل. (عبد الله، ٢٠٢١)

ويستهدف هذا الأسلوب إجراء تحليل داخلي يظهر نقاط القوة والضعف وتحليل خارجي يظهر ماهو متاح من فرص وكذلك التحديات التي تواجهها المؤسسة، وقد استخدم هذا الأسلوب في المجال التجاري لسنوات عدة أولاً ثم تم استخدامه في العديد من المجالات، وجاء هذا المسمى SWAT اختصاراً للحروف الأولى لكل بعد من أبعاده وهي: القوة Strengths، الضعف Weaknesses، الفرص Opportunities، والتحديات Threats (choy, Yim, Sedhu, 2019) .

وأظهرت دراسة السيد (٢٠٢٠) أهم المتطلبات لتحقيق التمكين الرقمي لدى المعلمين بمدارس المرحلة الثانوية في محافظة المنوفية بجمهورية مصر العربية، وتقديم عدة آليات مقترحة لتحقيق متطلبات التمكين الرقمي للمعلم، واستخدمت الدراسة لتحقيق أهدافها المنهج الوصفي، وتم اعداد استبانة وتطبيقها على ٢٥٦ معلم بالمحافظة، للتعرف على متطلبات التمكين الرقمي من وجهة نظرهم، وتوصلت الدراسة الى أن هذه المتطلبات التي من شأنها أن تحقيق التمكين الرقمي للمعلمين تتمثل في: متطلبات معرفية، مهارية، تقنية، بشرية، أمنية، وادارية، وقدمت الدراسة عدد من الآليات المقترحة لتحقيق هذه المتطلبات مما يمكن المعلمين رقميا.

ويتبين بعد مراجعة الأبحاث والدراسات في مجال اعداد المعلم أن جميعها أكد على أهمية المهارات الرقمية للمعلمين، ودورها في تنمية مهارات التدريس، كما أكدت هذه الأبحاث والدراسات على ضرورة أن يكون هناك تخطيط وفق استراتيجية تتوافق مع اهداف التربية المعاصرة لبناء وتصميم البرامج الأكاديمية.

وتشكل هذه الدراسة إضافة إلى الدراسات المرتبطة بالتحليل الرباعي والمهارات الرقمية، حيث تأتي في سياق تقييم ودراسة للعوامل الداخلية والخارجية المتعلقة ببرنامج دبلوم المهارات الرقمية المقدم من قبل كليات التربية بالجامعات

السعودية. وانطلاقاً مما سبق تأتي الدراسة الحالية للوقوف على واقع برامج دبلوم المهارات الرقمية في ضوء نموذج التحليل الرباعي سوات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

مشكلة الدراسة:

يعد دبلوم المهارات الرقمية من البرامج المستحدثة في الجامعات السعودية، وتساعد هذه البرامج في تزويد أصحاب القرار ببعض التوصيات والسبل التي تحقق أهدافها، بما يتماشى مع مشروع الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، كذلك فإن الارتقاء في هذه البرامج من حيث النوعية وجودة البرامج من شأنه أن ينعكس على المخرجات التعليمية؛ لأن هذه البرامج تمنح المعلم القدرات والمهارات اللازمة للتعليم الرقمي.

وبالرغم من الاهتمام الكبير من المملكة العربية السعودية بالتعلم الرقمي، وتخصيص الكثير من البرامج لهذا النوع من التعلم، إلا أن المعلم لازال بحاجة إلى تدريب وتطوير بهذا المجال، ويقع على عاتق المؤسسات الأكاديمية العبء الأكبر في إعداد المعلم على مهارات التعلم الرقمي، إلا أن هناك عوامل كثيرة أثرت في دور المؤسسات الأكاديمية وحالت دون قدرتها على تزويد المعلم بمختلف الموضوعات والمهارات اللازمة لتحسين المهارات الرقمية.

كما تكمن مشكلة الدراسة في أن برامج دبلوم المهارات الرقمية تعد برامج مستحدثة، وفي حدود علم الباحثة لم يتم تقييمها حتى هذه الدراسة، لذا يمكن تحسين مخرجات هذا البرنامج من خلال نقاط القوة والضعف لهذه البرامج ومعرفة أهم التحديات والفرص المتاحة، وذلك من أجل الوصول إلى سبل لتعزيزها وتحسين

مخرجاتها؛ حيث إن هذه المخرجات تنعكس على رؤية المملكة (٢٠٣٠) الرامية لتحسين مخرجات التعليم.

أسئلة الدراسة:

يمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: **ما واقع برنامج دبلوم المهارات الرقمية في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء التحليل الرباعي (SWAT)؟**

ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

- ما نقاط قوة برنامج دبلوم المهارات الرقمية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؟
- ما نقاط ضعف برنامج دبلوم المهارات الرقمية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؟
- ما الفرص المتاحة لبرنامج دبلوم المهارات الرقمية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؟
- ما أهم التحديات التي يواجهها برنامج دبلوم المهارات الرقمية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؟
- ما السبل المقترحة لتحسين مخرجات برنامج دبلوم المهارات الرقمية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؟

هدف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تقييم واقع برنامج دبلوم المهارات الرقمية في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس في ضوء التحليل الرباعي (SWAT)؛ وذلك من خلال معرفة نقاط قوة وضعف برنامج دبلوم المهارات الرقمية بالإضافة الى الفرص المتاحة للبرنامج والتحديات التي يواجهها.

أهمية الدراسة:

تعد الدراسة مهمة للمبررات التالية:

- تعد الدراسة من أوائل الدراسات – في حدود علم الباحثة – التي تستهدف تقييم برنامج دبلوم المهارات الرقمية في كليات التربية بالجامعات السعودية.
- حداثة دبلوم المهارات الرقمية وأهميته تطوير مهارات المعلمات الرقمية.
- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية الأساتذة القائمين على تدريس مقررات البرنامج بنقاط القوة والضعف لتحسين مخرجات البرنامج.
- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية المسؤولين في وزارة التعليم بتطوير البرنامج.
- قد تفيد الدراسة الباحثين والمختصين والمهتمين بواقع هذا البرنامج ويتيح لهم الفرص لعمل دراسات مستقبلية لتطويره.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة فيما يلي:

الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على بحث واقع برنامج دبلوم المهارات الرقمية في ضوء التحليل الرباعي SWAT (نقاط القوة، ونقاط الضعف، الفرص، والتحديات).

الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة خلال العام (١٤٤٤هـ/ ٢٠٢٣م).

الحدود المكانية: تم تطبيقه في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

الحدود البشرية: أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية –جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن–واللاتي قمن بتدريس مقررات البرنامج.

مصطلحات الدراسة:

المهارات الرقمية

عرفتها دراسة محمد ورجب (٢٠٢٢) بأنها "مجموعة من المعارف والمهارات ذات العلاقة بالأساليب التدريسية الحديثة والتي تقوم على الأدوات الرقمية وتشمل: مهارات تصميم المحتوى الرقمي، ومهارات التعامل مع الفصول الافتراضية، ومهارات التعامل مع أنظمة إدارة التعلم الرقمي، ومهارات تصميم الأنشطة التفاعلية الرقمية، ومهارات توظيف الاستراتيجيات الرقمية للتدريس، وتصميم الكتب الإلكترونية وتوظيف أساليب التقويم الرقمي"، (ص. ١٩٥-١٩٦).

دبلوم المهارات الرقمية

هو أحد برامج مشروع الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية المقدم من وزارة التعليم بالمملكة، والذي يستهدف معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية والاجتماعية واللغة العربية، وهو برنامج نوعي وتطبيقي يهدف إلى إكساب المعلم المهارات المهنية الرقمية، ويمنح ملتحقيه شهادة الدبلوم العالي في المهارات الرقمية من إحدى كليات التربية بالجامعات السعودية. (وزارة التعليم، ٢٠٢٢)

التحليل الرباعي SWAT

ويمكن تسميته بالتحليل البيئي كذلك ويعرف بأنه "أداة لتحليل البيئة الخارجية والداخلية من خلال تحديد نقاط القوة والضعف (البيئة الداخلية)، وتحديد الفرص والتهديدات (البيئة الخارجية) لمنظمة أو برنامج محدد" (عبد الله، ٢٠٢١: ٤٩٨).

وتعرفه الدراسة الحالية بأنه أحد عناصر التخطيط الجيد التي يمكن من خلاله الحصول على نقاط ضعف يمكن علاجها، ونقاط قوة لتعزيزها، وفهم الفرص الممكنة

في البيئة الخارجية واستثمارها، وتحديد التحديات التي يواجهها برنامج دبلوم المهارات الرقمية، بما يساعد في وضع الخطط اللازمة لها.

الإطار النظري للدراسة:

أشارت الكثير من الدراسات الحديثة إلى أهمية الثقافة الرقمية التي تركز على المهارات الرقمية ولاسيما التي يحتاجها معلمي المستقبل، حيث يتطلب منهم التفكير باستمرار في القدرات والاحتياجات الحالية والمستقبلية والاستجابة للبيئات التعليمية المتغيرة بسرعة، والفرص التي تتيحها الابتكارات التكنولوجية، لذا يشكل التطوير المهني في العصر الرقمي حاجة ملحة للمعلمين لمواكبة التطورات المتسارعة. (List, Brante & Klee, 2020)

وفي ظل هذه التطورات السريعة والمتلاحقة للتكنولوجيا أصبح المعلمون مطالبين بأدوار ومسؤوليات جديدة تتناسب مع تغيرات العصر الرقمي، حيث من المهم إعدادهم بطريقة تمكنهم من اكتساب مهارات جديدة تعينهم على القيام بهذه الأدوار والمسؤوليات باعتباره أحد المحركات الهامة في التعليم والمرشد الايجابي لطلابه في التعامل مع متغيرات التكنولوجيا المستحدثة، والمراقب الفعال لسير عملية التعليم من خلال تلك التقنيات الحديثة. (علي، ٢٠١٩)

وأصبح من الضروري على مؤسسات التعليم أن تأخذ المستحدثات في مجال التعليم خاصة برامج إعداد المعلم، وأن تضيف التطورات الرقمية ضمن مقرراتها وأدواتها في تنشئة المعلم وتمهينه، وذلك لتواجه التحديات التي والتغيرات السريعة التي طرأت على مختلف جوانب الحياة الثقافية والتعليمية والاجتماعية. إلخ. (حسن، ٢٠٢١)

وتعد كليات التربية واحدة من هذه المؤسسات التي تقوم بدور كبير في إعداد المعلم، حيث إنها معنية بإعداد المعلم لمتطلبات العصر الرقمي، وأن تمنحهم

المهارات اللازمة لتحقيق الأهداف المعاصرة للتربية، وأن تولي التعليم في العصر الرقمي أهمية خاصة في تصميم البرامج. (يونس،٢٠١٨)

ويعد التطور المتسارع الذي طرأ على عمليتي التعليم والتعلم أحد أهم الأسباب التي تستدعي تدريب المعلمين على طرق توظيف الاستراتيجيات والأساليب الحديثة، ومنحهم مهارات رقمية تساعدهم على خلق بيئة تعليمية تناسب هذه التغيرات المتسارعة. (Abrah & Al-Zudaidy, 2020)

وفي ظل التطور الذي حدث في حقل التربية فإن هناك حاجة لتطوير مهارات المعلم الرقمية، وأن يتم ذلك من خلال التعليم والتدريب المستمر للمعلم، وأن يكون قادراً على توظيف مهاراته في استخدام التكنولوجيا الحديثة في غرفة الصف. (Biletska, Paladieva, Avchinnikova, & Kazak, 2021)

وقد حمل القرن الحادي والعشرون كثيرًا من التطورات والتغيرات، وكان في مقدمة هذه التطورات وآخرها الأجهزة الرقمية، التي لا يمكن إغفال دورها في التربية، وهذا جعل المعلم بحاجة إلى مهارات رقمية مختلفة، وكلما تقدم الزمن كلما زادت الحاجة لهذه المهارات المختلفة. (Rubach, & Lazarides, 2021)

وفي عصرنا الحالي وما يتميز به من تطور تقني فإن المعلم التقليدي لا يستطيع تجاوز معوقات التعليم؛ لذا فإنه يحتاج لتنمية وتدريب مهاراته الرقمية التي يستطيع خلالها توظيف التقنيات الحديثة وتطبيق عملية التعليم الإلكتروني، حيث تنتقل المدارس من التقليدية في عملية التعليم إلى الرقمية. (González Fernández, 2021)

كما أصبحت وظيفة المعلم في ضوء التعليم الرقمي تتطلب توظيف التكنولوجيا الحديثة في تصميم عملية التعليم وتنفيذها وتقويمها وبذلك يختلف تمامًا عن دور المعلم سابقًا، والذي يقتصر على التلقين. وهنا أصبحت عملية إعداد المعلم

لتصميم عملية التعليم، ولتوظيف التقنيات الحديثة مطلبًا علميًّا ومهنيًّا، وأصبح استخدام الاجهزة والمعدات في تصميم التعليم وتنفيذها وتقويمها ضرورة حتمية للمعلم.

مفهوم المهارات الرقمية:

تعرف المهارات الرقمية بأنها عبارة عن مجموعة من المعارف والمهارات التي تمكن الفرد من الاستخدام الأمثل والإبداعي للتكنولوجيا الحديثة. (Welsh, ٢٠١٦)

كما أن المهارات الرقمية ليست مجرد القدرة على تشغيل الأجهزة الرقمية، بل هي امتلاك مجموعة من المهارات المعرفية التي تمكن الفرد من أداء المهام في بيئة رقمية، مثل تصفح الشبكة العالمية واستخدام واجهات المستخدم بشكل صحيح، والقدرة على العمل مع قواعد البيانات، والدردشة والمحادثات الرقمية. (الدقن، ٢٠٢٠)

مستويات المهارات الرقمية:

للمهارات الرقمية عدة مستويات يمكن تصنيفها كما جاءت في (وثيقة الاتحاد الدولي للاتصالات، ٢٠١٨) على النحو التالي:

- **المهارات الأساسية:**

يعد هذا المستوى الأدنى من مستويات المهارات الرقمية، وتتمثل في مهارات بسيطة لاستخدام الحواسيب والانترنت، مثل استخدام لوحة المفاتيح وتشغيل تقنية لمس الشاشة، استخدام البرامج الأساسية في الحاسب مثل معالج النصوص وإدارة الملفات وإعدادات الخصوصية في الهواتف المتنقلة، والعمليات الأساسية عبر الإنترنت كاستخدام البريد الإلكتروني أو البحث أو استيفاء استبانة عبر الإنترنت، وهذه

المهارات الأساسية من شأنها أن تمكن الفرد من التفاعل مع الآخرين والوصول إلى الخدمات الحكومية والتجارية والمالية.

- **المهارات المتوسطة:**

تمكن المهارات المتوسطة الفرد من استخدام التقنيات الرقمية بأساليب أكثر فائدة وجدوى، بما في ذلك القدرة على تقييم الناقد للتكنولوجيا أو استحداث المحتوى وهي مهارات جاهزة لفرص العمل فعلياً حيث تشمل المهارات اللازمة لأداء مهام مرتبطة بالعمل، مثل النشر المكتبي والتصميم البياني الرقمي والتسويق الرقمي. ويعد هذا المستوى مهم جدا حيث إن إحدى خصائصه يمكنه التوسع واستيعاب ما يطرأ من تغيرات في التكنولوجيا. مثل مهارات التعامل مع البيانات نظراً للتطور الحاصل في ثورة البيانات، مما يولد الطلب على المهارات اللازمة لتحليلها وتفسيرها وتصورها.

- **المهارات المتقدمة:**

ويعد المستوى الأعلى وتشمل المهارات التي يحتاجها المتخصصون في مهن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مثل البرمجة الحاسوبية وإدارة الشبكات الذكاء الاصطناعي والبيانات الضخمة والتشفير والأمن السيبراني وإنترنت الأشياء وتطوير التطبيقات المتنقلة، وعلى الصعيد العالمي، سوف تشهد السنوات المقبلة عشرات الملايين من فرص العمل التي تتطلب مهارات رقمية متقدمة. ويتم عادة اكتساب المهارات المتقدمة من خلال التعليم الرسمي المتقدم.

ويعد التخطيط للبرامج الأكاديمية من أهم الخطوات التي تسهم في نجاح هذه البرامج؛ ودبلوم المهارات الرقمية من البرامج التي استحدثت مؤخرا ولم يتم تقييمه من قبل الباحثين والمختصين، ونظرا للدور الكبير الذي يؤديه المعلم في إعداد النشء، فإن المعلم يعد من الركائز الأساسية في منظومة التعليم، حيث يجب أن يتمتع بمعايير

عالية من المهنية لتمكنه من القيادة التربوية، لذا نجد اهتمام مختلف المؤسسات والمجتمعات بمهاراته وقدراته، وتضع الحلول لتطويره وتعزيز قدراته التعليمية والفنية والرقمية ليكن قادراً على مواصلة النجاح. (صالح، ٢٠٢٣)

وللوقوف على تطوير برنامج دبلوم المهارات الرقمية فلابد أن يكون وفق منهجية محددة تنطلق من التحليل الجيد لهذه البرامج من حيث معرفة نقاط قوة البرنامج ونقاط الضعف، وبالإضافة إلى معرفة فرص نجاح البرنامج والتهديدات التي يواجهها البرنامج، حيث يعطي ذلك رؤية مناسبة لصناع القرار ليقوموا بالجهود اللازمة لتطوير البرامج، ويسمى هذا الأسلوب بأسلوب التحليل الرباعي SWAT. (عبد الله، ٢٠٢١)

مفهوم تحليل سوات الرباعيSWOT :

يسمى تحليل سوات أو «أداة التحليل الرباعي»: وهو إطار تحليل يُستخدم لتقييم أي منظمة ويحدد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات التي تتعرض لها. يُعدّ تحليل سوات نموذجًا تقييميًا أساسيًا يقيس ما يمكن ولا يمكن للمنظمة القيام به، بالإضافة إلى فرصها والتهديدات المحتملة التي تواجهها، ويقدم هذا الأسلوب أفكاراً حول كيفية تحسين العمل، ويساعد في كيفية أداء الأعمال الجديدة. (Harmon, 2020)

أهمية تحليل سوات SWOT :

ذكر عبدالعال (٢٠١٧) والكرخي (٢٠١٤) بأن أسلوب التحليل الرباعي SWOTيساعد المؤسسات على تحسين عملها من خلال:

١- تحديد نقاط القوة والاستفادة منها لتحقيق أهداف المنظمة.

٢- تحديد نقاط ضعف ومنح الفرصة لمعالجتها.

٣- اكتشاف الفرص المتاحة والمتوفرة للمنظمة للاستفادة منها في تطوير أدائها.

٤- اكتشاف التحديات التي تهدد عمل المنظمة ومحاولة وضع الخطط لتخطيها.

٥- يشجع على وضع الخطط البديلة لحالات الطوارئ.

٦- يضيف أفكارًا ابداعية إلى استراتيجياتها لتساعد على مواجهة الصعاب.

عناصر تحليل سوات SWOT :

تتكون كلمة SWOT من أول حرف لأربع كلمات بالإنجليزية تمثل العناصر التي تقوم عليها عملية التحليل، وهذه العناصر كما وضحها (إبراهيم، ٢٠٠٣) هي كما يلي:

- نقاط القوة Strengths
- نقاط الضعف Weaknesses
- الفرص Opportunities
- التحديات Threats.

وتتعلق تلك الكلمات بتحليل البيئة الداخلية والخارجية، ويمكن اعتماده من أجل التخطيط على الأمد القصير والمتوسط والطويل، ويستهدف هذا الأسلوب اجراء التحليل الداخلي يظهر نقاط القوة والضعف وتحليل خارجي يظهر ما هو متاح من فرص وكذلك التحديات التي تواجهها المؤسسة، واستخدم في المجال التجاري لسنوات عدة ثم انتقل لبقية المجالات.

الدراسات السابقة:

وهناك العديد من الدراسات التي أشارت إلى الاستنارة بمعايير الجودة وأدوات التحليل الرباعي للكشف عن واقع البرامج الأكاديمية لتقويمها في ضوء أحدث التوجهات التربوية ومنها:

أولا: الدراسات التي تناولت تحليل SWAT

–دراسة الحمداني والخولاني (٢٠١٨) والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات المديرين نحو تطبيق مصفوفة SWAT والعوامل المؤثرة فيها في تحقيق الميزة التنافسية في مراكز الوزارات الأردنية ، وتكون مجتمع الدراسة من المديرين والمديرات في ٢٣ وزارة في الأردن لعام ٢٠١٥، وشملت عينة الدراسة ٣٠٠ مدير ومديرة، وكانت من أهم نتائجها بأن هناك علاقة إيجابية بين القيام بعملية التحليل البيئي SWAT والميزة التنافسية في مراكز الوزارات الأردنية، وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها أنه يمكن للإدارات العليا الاعتماد على أسلوب سوات في إدارة الجودة على المستوى التنظيمي، حيث يعد أداة فعالة لتحقيق ميزة تنافسية باعتبارها الأداة الدافعة لخلق كفاءات متميزة عن طريق الاستفادة من الفرص التي تتيحها الجهات.

–دراسة Phadermrod; Crowder; Wills (2019) والتي هدفت إلى دراسة حالة لمؤسسات التعليم العالي في تايلاند من خلال تطبيق تحليل سوات SWAT على رضا العاملين في المؤسسة ، وتم تطبيق الدراسة على قسم هندسة الحاسب الآلي ، أكدت على ضرورة أن يبنى تحليل SWAT وفق المهام أو الأداء المتوقع من الموظف، ولا يترك التحليل بمثابة العصف الذهني والذي قد تدخل فيه الآراء المختلفة والتحيز، لذا يمكن تحديد عوامل التحليل البيئي SWAT التي ينبغي المحافظة عليها وتحسينها بشكل واضح استناداً إلى وجهات نظر العملاء ، وعلى ذلك الأساس تستطيع المؤسسة أن تقوم بعملية التخطيط بكفاءة.

–دراسة الشلاش (٢٠٢٠) هدفت إلى معرفة واقع المزايا التنافسية للكليات الأهلية بالسعودية باستخدام التحليل الرباعي سوات SWOT ، وسبل تحسينها في ضوء مدخلي التخطيط الاستراتيجي والجودة الشاملة، وتم الاعتماد على المنهج التحليلي

الوصفي، وكان من أبرز النتائج إلى أن نقاط القوة تمثلت في توفر الموارد المادية والبنية التحتية والتقنية، ووحدات فاعلة للتخطيط الاستراتيجي والجودة بالكليات، وهياكل تنظيمية مرنة، أما نقاط الضعف فتمثلت بتركيز بعض الجامعات على الربح، وضعف الشراكة مع مؤسسات المجتمع المدني، وقد جاءت أبرز الفرص تزايد الطلب على التعليم الجامعي والإقبال على مختلف أنواع التخصصات خاصة الدبلوم، وإلغاء نظام التعليم الموازي، كذلك كانت التهديدات تتمثل بمعايير الجودة العالمية والمنافسة، وارتفاع سقف المطالب، أما بالنسبة للاستراتيجيات التي قدمتها الدراسة فكانت عبارة عن استغلال الفرص المتاحة، ومعالجة نقاط الضعف، والاعتماد على نقاط القوة لتقليل التهديدات، وتقليل نقاط الضعف، وضمن هذه الاستراتيجيات وضعت الدراسة مجموعة من السبل والمبادرات.

-دراسة أبا زيد (٢٠٢١) والتي هدفت إلى إعداد خطة استراتيجية لمنهج الجغرافيا بالصف الأول الثانوي لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين باستخدام التحليل الرباعي SWAT ، وتم إعداد قائمة بمهارات القرن ٢١ ، وأدوات التحليل للبيئة الداخلية والخارجية للمنهج ، وطبقت على عينة مكونة من ٤٧ من أعضاء هيئة التدريس بتخصص الجغرافيا والمناهج وطرق تدريس الجغرافيا بكليتي التربية والآداب، وموجهي ومعلمات الجغرافيا بالمرحلة الثانوية للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠، وتم تحديد الوضع الراهن بالنسبة لقائمة المهارات من خلال التحليل الرباعي وتوصل الدراسة لعدة نتائج كان من أهمها انخفاض في جوانب القود بالمنهج مقابل ارتفاع في جوانب الضعف ، ووجود عدد من الفرص والتهديدات، وفي ضوء ذلك تم تقديم عدة توصيات منها ضرورة تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، ونشر ثقافة

التخطيط الاستراتيجي وتوفير المتطلبات اللازمة لضمان جودته في تخطيط المناهج، واقتراح عدة أبحاث في مجال التخطيط الاستراتيجي.

-دراسة العودان (٢٠٢١) والتي هدفت إلى التعرف على واقع برنامج التعلم الإلكتروني في جامعة الأميرة نورة من وجهة نظر خريجاته، وهن خريجات برنامج الدبلوم العالي في التعلم الالكتروني وعددهن ٢٩ طالبة، وتم استخدام أسلوب التحليل البيئي SWAT، وتم وتوصلت إلى أن الخريجات قد وافقن على بعض نقاط قوة البرنامج من أعلاها أن أعضاء هيئة التدريس ذات خبرات علمية عالية، وتوافق البرنامج مع احتياج سوق العمل، فيما يتعلق بنقاط الضعف والفرص فقد اتخذت الخريجات جانب الحياد تجاهها بصفة عامة، كما وافقن على التحديات جميعها. وأكدت على أن تحليل سوات من الأساليب التي يمكن الاعتماد عليها في تقييم المؤسسات التعليمية بدءاً من النماذج النظرية مروراً بدراسات الحالة وصولاً إلى الخبرة العملية.

ثانيا: الدراسات التي تناولت المهارات الرقمية

لقد تناولت العديد من الدراسات المهارات الرقمية، منها:

-دراسة السويد (٢٠١٤) والتي هدفت إلى تحقيق هدف رئيس يتمثل في بناء مصفوفة من الخيارات الاستراتيجية للتنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، اعتماداً على أسلوب SWAT، واستخدم الباحث الدراسة الوثائقية للوثائق والتقارير والإحصاءات التي صدرت من جهات رسمية ، والدراسة الميدانية من أجل تحديد أهم عوامل البيئة الداخلية والخارجية المؤثرة على فعالية برامج التنمية المهنية، وقدمت الدراسة منظومة تتكون من أربعة خيارات استراتيجية وكل خيار

احتوى على حزم من السياسات والمبادرات، وجاءت الخيارات تعزيز جوانب القوة من خلال استثمار الفرص، ومعالجة جوانب الضعف من خلال تحدي التهديدات.

-دراسة السيد (٢٠٢٠) هدفت لتحديد أهم المتطلبات لتحقيق التمكين الرقمي لدى المعلمين بالمدارس الثانوية في محافظة المنوفية بجمهورية مصر، وتقديم عدة آليات مقترحة يمكن من خلال اتباعها وتنفيذها في الواقع، واستخدمت الدراسة لتحقيق أهدافها المنهج الوصفي، وتم اعداد استبانة وتطبيقها على عينة من المعلمين بالمحافظة، للتعرف على متطلبات التمكين الرقمي من وجهة نظرهم، والتي بلغت (٢٧٦) معلمًا، وتوصلت الدراسة إلى أن هذه المتطلبات التي من شأنها أن تحقق التمكين الرقمي للمعلمين تتمثل في: متطلبات معرفية، مهارية، تقنية، بشرية، أمنية، وإدارية، وقدمت الدراسة عددًا من الآليات المقترحة لتحقيق هذه المتطلبات مما يمكن المعلمين رقميًا.

-دراسة (Gewerc, Persico, & Rodés-Paragarino 2020) هدفت إلى معرفة احتياج المعلمين من الكفاءة الرقمية في التعليم والتدريب، وذلك في الوقت الذي أجبرت فيه جائحة COVID-19 أنظمة التعليم على التحول للتعليم عن بعد، وقد أشارت الدراسة إلى أن التدريب على المهارات الإلكترونية ومهارات التعلم عن بعد حاجة ضرورية لمختلف التخصصات والمراحل الدراسية، وأن المهارات الرقمية التي يكتسبها المعلم ويوظفها في المواقف التعليمية تعد من أسس التعليم عن بعد وتطبيقاته المختلفة.

-دراسة حسن (٢٠٢١) والتي هدفت للتعرف على واقع القراءة الرقمية لدى الطالب المعلم ودورها في نموه المهني، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي والبحث المكتبي، وأشارت النتائج إلى أن القراءة الرقمية تحظى بأهمية كبيرة؛ لأنها تسد الفجوة

المعرفية بين ما يقدم بالقاعات الدراسية وحاجات المعلمين، وتساعد في كيفية عرض المواد، والتعرف إلى أحدث استراتيجيات التدريس والاستفادة منها، وكانت أبرز صعوبات القراءة الرقمية التي يعاني منها الطالب والمعلم عدم تشجيع الأعضاء ، وعدم توفر الإمكانات داخل المدارس، وضعف مهارات الطلاب المعلمين في استخدام المصادر الرقمية، وعدم تحديد الهدف من القراءة الرقمية.

–دراسة عبدالله (٢٠٢١) والتي هدفت لتقديم إطار مستقبلي لبرنامج إعداد المعلم في ضوء نموذج التحليل الرباعي، وأجريت الدراسة في كلية التربية بالإسكندرية ، واعتمدت المنهج التحليلي الوصفي ، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن (٥) استبانات ومقابلة للتعرف على الآراء حول البيئة الخارجية والداخلية، وطبقت على أعضاء الهيئة التدريسية بالكلية، وبعض الطلبة المعلمين في تخصص العلوم، وبعض خريجي البرنامج، وتوصلت الدراسة إلى أن التخطيط المستقبلي لبرامج إعداد المعلمين يجب أن يكون وفق تحليل رباعي للعوامل الخارجية والداخلية ، وأن يستهدف تطوير أداء المعلمين في جوانب التربية، وأن يؤخذ بعين الاعتبار المهارات الحديثة اللازمة للمعلم.

التعليق على الدراسات السابقة:

وبعد مراجعة الأدبيات والبحوث والدراسات يتبين أن جميعها أكد على أهمية المهارات الرقمية للمعلمين، ودورها في الارتقاء بالأداء التدريسي لديهم، كما أكدت الدراسات السابقة على ضرورة أن يكون هناك تخطيط وفق استراتيجية مدروسة وبناء خيارات وفق هذا التخطيط عند تصميم البرامج الأكاديمية.

لكن جميع هذه الدراسات لم تأتِ لأجل تحليل برنامج محدد من برامج كليات التربية، وبالتالي تشكل هذه الدراسة إضافة إلى الإرث الأدبي المرتبط بالتحليل الرباعي

والمهارات الرقمية، حيث إنها تأتي في سياق تقييم ودراسة للعوامل الداخلية والخارجية المتعلقة ببرنامج دبلوم المهارات الرقمية الذي تقدمه كليات التربية بالجامعات السعودية في سياق استراتيجية وطنية لأجل ذلك. وانطلاقاً مما سبق تأتي الدراسة الحالية للوقوف على واقع برامج دبلوم المهارات الرقمية في ضوء نموذج التحليل الرباعي سوات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمد منهج الدراسة على الوصفي التحليلي؛ لمناسبته لخصائص الدراسة وأهدافها، حيث يمكن من خلال هذا المنهج وصف وتفسير موضوع التحليل الرباعي باستخدام أداة (**SWOT**)، وتناول كافة أبعادها والآراء التي طرحت حولها، ومن ثم جمع البيانات والمعلومات اللازمة من مصادرها، والتفاعل مع هذه البيانات بالتبويب والتصنيف والتحليل وصولاً لنتائج وتعميمات وعلاقات جديدة تثري الدراسة وتعالج مشكلتها.

مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة تكون من جميع أعضاء الهيئة التدريسية اللاتي درسن مقررات برامج دبلوم المهارات الرقمية في كلية التربية بالجامعة، والبالغ عددهن (١٧) عضوة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة بطريقة الحصر الشامل وهن١٧ عضوة من أعضاء قسم تقنيات التعليم بكلية التربية بجامعة الأميرة نورة أي إن العينة تمثل ١٠٠% من المجتمع، أرسلت إليهن أداة الدراسة إلكترونياً، وتم متابعة الردود فتم جمع (١٧) رداً، وهو العدد الكامل للمجتمع.

أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة على بطاقة تقييم لأبعاد التحليل الرباعي SWAT، وجاءت البطاقة مصممة وفق سلم تدرج ثلاثي (موافق، محايد، غير موافق)، وكانت البطاقة في صورتها الأولية عبارة عن (٤٥) عبارة، تنقسم على أربعة أبعاد: نقاط القوة (١٤ عبارة)، نقاط الضعف (١١ عبارة)، الفرص (١٠ عبارات)، التحديات (١٠ عبارة). وتم التحقق من صدقها وثباتها من خلال مجموعة من الإجراءات والأساليب فيما يلي:

- **صدق بطاقة التقييم:**

أ/ صدق المحتوى:

اعتمدت الباحثة على صدق المحتوى كأسلوب للتحقق من صدق بطاقة التقييم، وتم ذلك من خلال المراجعة الواسعة للتحليل الرباعي واستخداماته وأبعاده وتعريفها وموقعها في التخطيط الاستراتيجي للجامعات والبرامج الأكاديمية، ومن ثم التعرف إلى بعض الأدوات المعتمدة في الدراسات السابقة على التحليل الرباعي، والاستفادة منها في صياغة البطاقة الحالية.

ب/ صدق المحكمين:

عُرضت البطاقة بشكلها الأولي على بعض من الخبراء المحكمين في المجال، وتم إجراء عدد من التعديلات بعد اتفاقهم عليها، حيث تم تعديل بعض العبارات من ناحية الصياغة، أو المحتوى، أو حذف، أو إضافة، وجاءت البطاقة في صورتها بعد التحكيم عبارة عن (٤٥ عبارة)، بواقع نقاط القوة (١٢ عبارة)، نقاط الضعف (١٣ عبارة)، الفرص (١٠ عبارات)، التحديات (١٠ عبارة).

ج/ صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من اتساق عبارات البطاقة الداخلي من خلال حساب معاملات ارتباط عبارات كل بعد من الأبعاد مع درجته الكلية، وذلك من خلال تحليل بيانات العينة الفعلية للدراسة، نظراً لصغر حجم الدراسة، وفيما يلي توضيح للنتائج:

جدول (١): معاملات الارتباط وقيم الاحتمال بين فقرات بطاقة التقييم والدرجة الكلية للبعد

م٠	معامل الارتباط	قيمة الاحتمال	م٠	معامل الارتباط	قيمة الاحتمال
	نقاط القوة			نقاط الضعف	
١٠	**.884	.000	١٠	*.536	.027
٢٠	**.638	.006	٢٠	**.767	.000
٣٠	**.685	.002	٣٠	**.641	.006
٤٠	**.809	.000	٤٠	*.491	.046
٥٠	*.512	.036	٥٠	*.489	.046
٦٠	**.884	.000	٦٠	*.518	.033
٧٠	**.723	.001	٧٠	**.524	.031
٨٠	**.751	.001	٨٠	**.757	.000
٩٠	**.748	.001	٩٠	**.608	.010
١٠٠	**.728	.001	١٠٠	**.808	.000
١١٠	**.694	.002	١١٠	**.859	.000
١٢٠	**.676	.003	١٢٠	**.565	.018
			١٣٠	**.676	.000
م٠	معامل الارتباط	قيمة الاحتمال	م٠	معامل الارتباط	قيمة الاحتمال
	الفرص			التحديات	
١٠	**.692	.002	١٠	**.613	.009
٢٠	**.747	.001	٢٠	*.544	.024
٣٠	*.540	.025	٣٠	*.594	.012
٤٠	**.673	.003	٤٠	*.499	.041
٥٠	**.736	.000	٥٠	**.666	.004

.٦	.790**	.000	.٦	.508**	.038
.٧	.554*	.021	.٧	.743**	.001
.٨	.554*	.021	.٨	.825**	.000
.٩	.540*	.025	.٩	.831**	.000
.١٠	.614**	.009	.١٠	.623**	.008

يوضح الجدول أن جميع قيم الاحتمال (.Sig) جاءت أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يدلل على أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وأن العبارات جاءت دالة وصادقة لما وضعت لأجل قياسه.

- **ثبات البطاقة:**

تم التحقق من ذلك من خلال عدة طرق وأساليب فيما يلي:

أ/ الثبات بألفا كرونباخ:

جرى حساب معاملات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور البطاقة، وجاءت النتائج كما في الجدول (٢).

ب/ الثبات بالتجزئة النصفية:

تم حساب الثبات عن طريق ارتباط الفقرات الفردية والزوجية لكل محور من البطاقة، ثم تم تصحيح المعامل باستخدام معادلتي سبيرمان وجتمان، وجاءت نتائجها على النحو التالي:

جدول (٢): ثبات الاستبانة بطريقة كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية

البيان	نقاط القوة	نقاط الضعف	الفرص	التحديات
عدد الفقرات	12	13	10	10
معامل كرونباخ ألفا	.902	.912	.923	.872
معامل ارتباط الفقرات فردية رتب مع الدرجة الكلية	.808	.889	.759	.869
معامل ارتباط الفقرات زوجية رتب مع الدرجة الكلية	.860	.871	.809	.841

البيان	نقاط القوة	نقاط الضعف	الفرص	التحديات
معامل الارتباط بين الفقرات فردية الرتب والزوجية	.773	.814	.833	.696
معامل الارتباط المصحح بطريقة سبيرمان بروان	.872	.898	.908	.820
معامل الارتباط المصحح بعد تعديل الطول باستخدام جتمان	.871	.889	.908	.820

يبين الجدول (٢) أن معاملات الارتباط جاءت ذات دلالة إحصائية، وجميعها مؤشرات على ثبات بطاقة التقييم.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

١- المتوسط الحسابي (mean) وهو من أهم مقاييس النزعة المركزية حيث من خلاله يمكن التعرف على متوسط استجابات أفراد العينة.

٢- الانحراف المعياري لتحديد مدى تشتت استجابات أفراد العينة حول المتوسط الحسابي

٣- اختبار مربع كا٢ chi square test للمقارنة بين التكرار الواقعي المشاهد والتوزيع التكراري المتوقع للعينة.

٤- اختبار(ت) لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في إجابات أفراد العينة وفقا لمتغير الدراسة ثنائية التصنيف.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: **"ما نقاط القوة لبرنامج دبلوم المهارات الرقمية؟"**. تم استخدام دالة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والرتب لفقرات بعد نقاط القوة، فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٣): الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والدرجة والترتيب لفقرات البعد الأول "نقاط القوة"

م.	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	تطبيق البرنامج في كليات عريقة	2.706	0.588	90.20	5
٢	توفر البنية التحتية اللازمة لتنفيذ البرنامج مثل القاعات والمعامل والإنترنت	2.588	0.712	86.27	7
٣	بناء البرنامج جاء وفق تخطيط استراتيجي	1.941	0.556	64.70	12
٤	توفر إداريين على درجة عالية من الخبرة والمهارة	2.471	0.624	82.37	9
٥	توفر أعضاء هيئة تدريس تتناسب تخصصاتهم مع مقررات البرنامج	2.710	0.588	90.33	3
٦	تنوع مقررات البرنامج ما بين نظرية وتطبيقية	2.710	0.625	90.33	4
٧	يقدم البرنامج في الفترة المسائية	2.235	0.903	74.50	11
٨	اعتماد البرنامج على التعليم المدمج	2.647	0.606	88.23	6
٩	حصول الخريجات على شهادات معتمدة من المركز الوطني للتعليم الإلكتروني ووزارة الموارد البشرية	2.529	0.624	8430	8
١٠	تقديم البرنامج مجاناً للمعلمات	2.882	0.332	96.07	1
١١	تنوع آليات وطرق تقييم المخرجات	2.412	0.618	80.40	10
١٢	تنمية الاستراتيجيات الحديثة لدى المعلمات	2.824	0.393	94.13	2
جميع فقرات البعد		30.647	2.74	85.131	

يبين الجدول أن برنامج دبلوم المهارات الرقمية يتمتع بالعديد من نقاط القوة، حيث جاء الوزن النسبي للدرجة الكلية لهذه النقاط (٨٥,١٣١%)، وحصلت الفقرة رقم (١٠) على المرتبة الأولى والتي نصت على: "تقديم البرنامج مجاناً للمعلمات"، بوزن نسبي كبير جداً (٩٦,٠٧%)، يليها بالمرتبة الثانية الفقرة رقم (١٢)، والتي نصت على: "تنمية استراتيجيات التدريس الحديثة لدى المعلمات"،

بوزن نسبي كبير جداً (٩٤,١٣%)، ثم جاءت الفقرة رقم (٥) والتي نصت على: "توفر أعضاء هيئة تدريس تتناسب تخصصاتهم مع مقررات البرنامج"، بوزن نسبي كبير جداً (٩٠,٣٣%). بينما جاءت أدنى نقاط القوة الفقرة رقم (٧)، والتي تنص على: ""، بوزن نسبي (٧٤,٥٠%) حيث جاءت بالمرتبة ما قبل الأخيرة، ويليها الفقرة رقم (٣) بالمرتبة الأخيرة، والتي نصت على: "بناء البرنامج جاء وفق تخطيط استراتيجي"، بوزن نسبي (٦٤,٧٠%).

وتفسر الباحثة حصول فقرة: "إتاحة البرنامج مجانا " على المرتبة الأولى بين نقاط القوة أن ذلك يشكل دافعًا وحافزًا للالتحاق والحصول على الدبلوم، كذلك فإن البرنامج يستهدف تحسين الأداء التدريسي للمعلمات مما منحهن استراتيجيات حديثة كون البرنامج يتعلق بالمهارات الرقمية، والتي أصبحت ذات أهمية كبيرة في عصر المعلوماتية وثورة التقنيات، ومن خلال المهارات الرقمية يمكن للمعلمات التحرر من التعليم التقليدي والاعتماد على استراتيجيات تدريس تعتمد على التطبيقات والبرامج الرقمية، كما جات: ""توفر أعضاء هيئة تدريس تتناسب تخصصاتهم مع مقررات البرنامج " بدرجة عالية، وهذا يتوافق مع دراسة (العودان، ٢٠٢١).

كما حصلت الفقرة المتعلقة بالتخطيط الاستراتيجي للبرنامج على وزن نسبي ضعيف، وربما يكون نقطة من النقاط التي تؤخذ على البرنامج، وتفسر الباحثة ذلك في ضوء أن تطوير البرنامج جاء كرد فعل للظروف والتغيرات التي طرأت، وأنه لابد من إشراك المختصين في الجامعات بصياغة الأهداف الرئيسة للبرنامج، والاعتماد على أنشطة وفعاليات لضمان نجاحه وتوظيف الإمكانات اللازمة لذلك لتحسين مستوى تخطيط البرنامج الاستراتيجي وخطط تنمية المعلمات مهنيا. وهذه

النتائج تتفق مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة مثل (السويد، ٢٠١٤؛ والشلاش، ٢٠٢٠).

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: **"ما نقاط ضعف برنامج دبلوم المهارات الرقمية؟"**. تم استخدام دالة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والرتب لفقرات بعد نقاط الضعف، فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والدرجة والترتيب لفقرات البعد الثاني "نقاط الضعف"

م.	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة
١	عدم تفعيل أدوات تقييم البرنامج	2.294	0.686	76.47	8
٢	الاستخدام المحدود للتعلم الرقمي في المناهج	1.765	0.629	58.83	12
٣	تشابه محتوى بعض مقررات البرنامج	2.235	0.753	74.50	9
٤	شروط القبول عامة ولا تخدم نوعية البرنامج	2.412	0.618	80.40	5
٥	عدم تفريغ المعلمات بشكل كامل من عملهن	2.882	0.332	96.07	1
٦	ضعف الحوافز المرتبطة بالبرنامج	2.471	0.717	82.37	3
٧	كثافة المعلومات والمهارات التي يستهدفها البرنامج مقارنة مع المدة الزمنية لتطبيقه	2.353	0.702	78.43	7
٨	إمكانية تكليف المعلمات بتدريس التخصصات الأساسية بالإضافة الى تخصصاتهن الجديد	2.412	0.510	80.40	4

م.	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة
٩	تفاوت مستويات وخبرات المعلمات الملتحقات بالبرنامج	2.647	0.606	88.23	2
١٠	التركيز على الجانب النظري في أغلب المقررات	2.118	0.697	70.60	11
١١	اعتماد أساليب تدريس تقليدية	1.765	0.752	58.83	13
١٢	المشاكل التقنية	2.235	0.831	74.50	10
١٣	المشاكل الإدارية	2.412	0.795	80.40	6
جميع فقرات البعد		30.0	3.81	76.92	

يبين الجدول أن برنامج المهارات الرقمية لديه العديد من نقاط الضعف، حيث جاء الوزن النسبي للدرجة الكلية لنقاط الضعف (٧٦,٩٢%)، وجاءت أبرز هذه النقاط في العبارة (٥)، والتي كان نصها على: "عدم تفريغ المعلمات بشكل كامل من عملهن"، بوزن نسبي كبير جداً (٩٦,٠٧%)، يليها العبارة (٩)، والتي نصها: "تفاوت مستويات وخبرات المعلمات الملتحقات بالبرنامج"، بوزن نسبي كبير جداً (٨٨,٢٣%)، ثم العبارة (٦)، والتي تنص على: "ضعف الحوافز المرتبطة بالبرنامج"، بوزن نسبي كبير (٨٢,٣٧%).

بينما جاءت أدنى نقاط الضعف في الفقرة رقم (٢) والتي جاءت بالمرتبة ما قبل الأخيرة، وتنص على: "الاستخدام المحدود للتعلم الرقمي في المناهج"، بوزن نسبي متوسط (٥٨,٨٣%)، فيما جاءت الفقرة رقم (١١) على المرتبة الأخيرة والتي تنص على: "اعتماد أساليب تدريس تقليدية"، بوزن نسبي (٥٨,٨٣%).

وترى الباحثة أن معظم نقاط الضعف الواردة تتعلق بحداثة البرنامج والخبرات السابقة للمعلمات، لكن مع مرور الوقت وتقدم البرنامج وتقييمه وتحديد الانحرافات وعلاجها سيخفض معدلات نقاط الضعف، وأن عدم تفرغ المعلمات يرجع إلى أن المهارات الرقمية برزت حديثاً وأصبحت من المتطلبات الأساسية لنجاح عملهن، وبالتالي من الصعب على المؤسسات التعليمية أن تمنحهن الإجازات الخاصة بفترة البرنامج، لكن يمكن إجراء بعض التسهيلات في هذا الجانب من خلال خفض عدد الحصص الدراسية للمشاركات، كذلك أن تفاوت خبرات ومهارات المعلمات يرجع إلى الفروق الفردية والفروق بين أعمارهن وخبراتهن؛ لاسيما وأن القدرات الرقمية تتفاوت عند مختلف الفئات ومنها المعلمات، وعلى البرنامج أن مراعاة فروقهن الفردية وأن يأخذ المختصين ومخططي البرنامج التفاوت في الخبرات والمعارف السابقة بعين الاعتبار، وأن يكون البرنامج ذاته غير مرتبط بجوانب تتعلق بالتحصيل بقدر أن يكون مرتبط باكتساب المهارات والتطبيق الفعلي للمعارف من البرنامج. كذلك جاءت هذه النتائج على توافق مع دراسة (السويد، ٢٠١٤؛ والشلاش، ٢٠٢٠).

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على: **"ما الفرص المتاحة لبرنامج دبلوم المهارات الرقمية؟"**. تم استخدام دالة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والرتب لفقرات بعد الفرص والدرجة الكلية:

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والدرجة والترتيب لفقرات البعد الثالث "الفرص"

م.	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة
١	يتماشى البرنامج مع توجهات المملكة ورؤيتها ٢٠٣٠	2.882	0.332	96.07	1
٢	تعاون الجامعات مع وزارة التعليم لأجل تحقيق أهداف البرنامج	2.824	0.393	94.13	3
٣	طبيعة التغيرات والتطورات التي طرأت على التعليم والتوجه نحو التعليم الرقمي	2.588	0.618	86.27	5
٤	توفر قوانين ولوائح لضمان التزام الملتحقات بالبرنامج	2.529	0.717	84.30	6
٥	يحاكي البرنامج حاجات المعلمات من المهارات والمعارف الرقمية	2.590	0.712	86.33	4
٦	توفر آليات تواصل مع إدارة التدريب والابتعاث	2.00	0.710	66.67	10
٧	احتساب شهادة البرنامج ضمن نقاط المفاضلة بين المعلمات في عدد من المزايا مثل الترقية والنقل	2.412	0.795	80.40	8
٨	إتاحة فرصة التبادل بين المؤسسات التعليمية	2.353	0.702	78.43	9
٩	إكساب الخريجات خبرات لتوظيف التكنولوجيا في حل المشكلات	2.882	0.332	96.07	*٢
١٠	وعي المجتمع بأهمية المساهمة التكنولوجية في بناء الاقتصاد المعرفي	2.471	0.717	82.37	7
جميع فقرات البعد		25.529	3.243	85.10	

يبين الجدول أن الفرص المتاحة في البيئة السعودية لنجاح برنامج المهارات الرقمية للمعلمات جاءت متعددة وبنسب مرتفعة، حيث جاء الوزن النسبي لجميع هذه الفرص (٨٥,١٠%)، وهي نسبة كبيرة جداً، وجاءت أهم هذه الفرص في العبارة (١)، والتي نصت على: "يتماشى البرنامج مع توجهات المملكة ورؤيتها ٢٠٣٠"، بوزن نسبي كبير جداً (٩٦,٠٧%)، ثم العبارة (٩)، والتي نصت على: "إكساب الخريجات خبرات لتوظيف التكنولوجيا في حل المشكلات"، بوزن نسبي كبير جداً (٩٦,٠٧%)، يليها العبارة (٢) والتي تنص على: "تعاون الجامعات مع وزارة التعليم لأجل تحقيق أهداف البرنامج"، بوزن نسبي كبير جداً (٩٤,١٣%).

بينما جاءت أدنى هذه الفرص في العبارة (٨)، والتي نصت على: "إتاحة الفرصة لتبادل الخبرات بين مؤسسات التعليم"، بوزن نسبي (٧٨,٤٣%)، وهي نسبة كبيرة أيضاً، وجاءت العبارة (٦) بالمرتبة الأخيرة وتنص على: "توفر آليات تواصل مع إدارة التدريب والابتعاث"، وبوزن نسبي متوسط (٦٦,٦٧%).

وتأتي هذه النتائج على ضوء رؤية بلادنا التي تدعم البرامج التعليمية بشكل عام، حيث تنبثق من التنمية الإنسانية وتعزيز القدرات والمهارات، وتحظى المنظومة التعليمية على أهمية خاصة بالنسبة لرؤية المملكة، مما شكل أهم فرص نجاح البرنامج، كذلك فإن اكتساب المعارف والمهارات الرقمية يعزز الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا التي أصبحت تنتشر بسرعة البرق في مختلف المؤسسات ومنها التعليمية، كذلك فإن طبيعة التعاون بين الجامعات ووزارة التعليم يسهم بشكل كبير في تحسين فرص نجاح البرنامج، ويدعم البرنامج بطرق وأدوات وإمكانات ويوجه البرنامج نحو سياسات الوزارة وسياسات المملكة العربية السعودية، لكن أشارت النتائج أن آليات الاتصال والتدريب والابتعاث لم تكن فرصة بالنسبة للبرنامج، وبالتالي على المؤسسات

التعليمية أن تفعل أنظمة الابتعاث والتدريب لأجل ضمان نجاح البرامج الأكاديمية بشكل عام وبرامج المهارات الرقمية على وجه الخصوص. وتتفق هذه النتائج مع بعض الأدبيات السابقة مثل (السويد، ٢٠١٤؛ والشلاش، ٢٠٢٠؛ وعبدالله، ٢٠٢١).

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على: **"ما التحديات التي تواجهه برنامج دبلوم المهارات الرقمية؟"**. تم استخدام دالة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والرتب لفقرات بعد التحديات والدرجة الكلية:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والدرجة والترتيب لفقرات البعد الرابع ""التحديات""

م.	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة
١	تراجع الأداء التدريسي للمعلمات أثناء الالتحاق بالبرنامج	1.882	0.696	62.73	10
٢	ميول كثير من المعلمات نحو التعليم التقليدي	2.353	0.786	78.43	7
٣	ضرورة التجديد المستمر في محتوى مقررات البرنامج	2.647	0.493	88.23	2
٤	صعوبة اكتساب المهارات المستهدفة خلال فترة البرنامج	2.353	0.606	78.43	6
٥	تفاوت الخبرات بين المشاركين في تطوير البرنامج	2.529	0.717	84.30	5
٦	تقييم جودة مخرجات البرنامج قد يتطلب تطبيقه لعدة سنوات	2.710	0.588	90.33	1
٧	التغيرات المستمرة في مناهج التعليم بالمملكة	2.647	0.702	88.23	3

م.	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة
٨	الفاقد التعليمي في حال انســـحاب بعض المعلمات من البرنامج	2.294	0.772	76.47	8
٩	حداثة موضوعات المهارات الرقمية على المعلمات	2.00	0.791	66.67	9
١٠	الفروق الفردية بين الملتحقات بالبرنامج	2.588	0.618	86.27	4
جميع فقرات البعد		24	3.984	80.0	

يبين الجدول أن برنامج المهارات الرقمية يواجه بعض التحديات، حيث حصلت هذه التحديات على تقدير كبير بوزن نسبي (٨٠%)، وجاءت أبرز هذه التحديات العبارة (٦)، والتي نصت على: "تقييم جودة مخرجات البرنامج قد يتطلب تطبيقه لعدة سنوات"، بوزن نسبي جداً (٩٠,٣٣%)، يليها بالمرتبة الثانية العبارة (٣)، والتي نصت على: "ضرورة التجديد المستمر في محتوى مقررات البرنامج"، بوزن نسبي كبير جداً (٨٨,٢٣%)، ثم العبارة (٧)، والتي نصت على: "التغيرات المستمرة في المناهج التعليمية بالمملكة"، بوزن نسبي كبير جداً (٨٨,٢٣%). بينما جاءت أدنى هذه التحديات في الفقرة رقم (٩)، والتي تنص على: "حداثة موضوعات المهارات الرقمية على المعلمات"، بوزن نسبي متوسط (٦٦,٦٧%)، يليها بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (١)، والتي نصت على: "تراجع الأداء التدريسي للمعلمات أثناء الالتحاق بالبرنامج"، بوزن نسبي (٦٢,٧٣%).

ويمكن تفسير هذه النتائج على ضوء أن الاستثمار في العنصر البشري يتطلب وقتاً طويلاً، وتقييم مخرجات البرنامج يحتاج إلى وقت بعد انتهاء البرنامج واستخدام المعلمات للتقنيات والمعرفة التي تم الحصول عليها، لكن هذا التحدي لا يمكن أن يشكل عائق أمام تقييم البرنامج وعلى الكليات أن توفر أدوات تقويم

مستمرة وحاضرة ومستقبلية، وأن التجديد المستمر في البرنامج من المتطلبات الرئيسية لنجاحه ليواكب التطورات وهذا يشكل تحدي على الكليات أن تأخذه بعين الاعتبار وأن يكون لديها المرونة الكافية لإجراء التغيرات اللازمة ، كذلك فإن التغيرات التي تطرأ على مناهج التعليم غالباً تكون مخططة، وقد تتطلب من الكليات أن توفر موضوعات أكثر حداثة بمعنى أن التغيير والتحسين المستمر أسلوب وثقافة وليس قرارات وتطبيقها. وتتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسة (السويد، ٢٠١٤؛ والشلاش، ٢٠٢٠؛ وعبد الله، ٢٠٢١). وبعد عرض لتحليل الرباعي لبرنامج دبلوم المهارات الرقمية للمعلمات الذي تقدمه كليات التربية بالجامعات الحكومية تعرض الباحثة الشكل التالي لتوضيح أبرز نقاط الضعف والقوة والفرص والتحديات المرتبطة بالبرنامج:

المصدر/ إعداد الباحثة في ضوء نتائج بطاقة التقييم

النتائج الخاصة بالسؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس والذي نص على: **"ما السبل المقترحة لتحسين مخرجات دبلوم المهارات الرقمية؟"** تم مناقشة نتائج التحليل الرباعي لبرنامج مهارات الدبلوم الرقمية، وعلى ضوء هذه النتائج وبعد مشورة ذوي الاختصاص توصلت الدراسة لعدد من الطرق الممكنة لتحسين مخرجات الدبلوم، وهي على النحو التالي:

١- بناء خطط استراتيجية لبرامج دبلوم المهارات الرقمية يتوافق مع الرؤية (٢٠٣٠) ووفق الإمكانات ودراسة لمختلف العوامل الخارجية والداخلية في الكليات.

٢- تحديد المهارات التقنية والرقمية الحاضرة والمستقبلية الواجب تنميتها للمشاركات في برنامج الدبلوم، وتضمينها في المقررات النظرية والتطبيقية.

٣- توفير أدوات قياس لمهارات المعلمات الرقمية وتطبيقها عليهن، وتحديد نقاط القوة والضعف.

٤- مراجعة التجارب الناجحة في برامج دبلوم المهارات الرقمية في الجامعات العالمية، والعمل على محاكاتها بطرق تتوافق مع البيئة السعودية.

٥- منح المعلمات الملتحقات ببرامج دبلوم المهارات الرقمية تسهيلات خاصة بعدد الحصص الدراسية، وأن يكون الدبلوم مخصصًا ومحددًا، ولا تحصل المعلمات على موضوعات متكررة.

٦- وضع نظام حوافز يتناسب مع شروط الالتحاق ويحقق الرغبة الذاتية للتعلم عند المعلمات.

٧- مشاركة مختلف الأطراف في تصميم وتخطيط برامج ومقررات برنامج دبلوم المهارات الرقمية: مشرفين تربويين، مخططي المناهج التربوية، أعضاء الهيئة التدريسية بكليات التربوية، صناع القرار بالوزارة.

٨- أن تبنى سياسات البرامج الخاصة بالمهارات الرقمية للمعلمين والمعلمات بطرق مرنة ليتسنى تطويرها وتغييرها عند الحاجة.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

هدفت الدراسة لمعرفة واقع برنامج دبلوم المهارات الرقمية في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة، وذلك من خلال التحليل الرباعي SWAT، واعتمدت الدراسة على منهج الوصف التحليلي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن بطاقة لتقييم أبعاد التحليل الرباعي: نقاط القوة، الضعف، الفرص، والتحديات. تم تصميمها من قبل الباحثة ثم تم عمل تحكيم لها من قبل مجموعة من المختصين، وطبقت على ١٧ عضوة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية واللاتي قمن بتدريس البرنامج، وبعد عمل الأساليب الإحصائية على نتائج الدراسة وتحليلها أسفرت على عدد من النتائج فيما يلي:

١- برنامج دبلوم المهارات الرقمية يحظى بأهمية كبيرة، ويمكن أن يشكل رافعة حقيقية لأداء المعلمات المدرسي، وأن يعزز قدراتهن على توظيف المهارات في الأنشطة والطرائق والاستراتيجيات التدريسية.

٢- تأتي برامج دبلوم المهارات الرقمية في سياق التغيرات والتطورات العالمية، وبما يتماشى مع الرؤية (٢٠٣٠)، كما يشكل دعامة رئيسة لهذه الرؤية.

٣- من أبرز نقاط القوة لبرامج دبلوم المهارات الرقمية: مجانية البرنامج، ينمي استراتيجيات التدريس الحديثة، يشرف عليه أعضاء هيئة تدريس متخصصون، يتضمن مقررات نظرية وتطبيقية متنوعة وهادفة، ويطبق بكليات تربية عريقة تتمتع بسمعة أكاديمية جيدة.

٤- أسفرت نتائج التحليل الرباعي عن وجود بعض نقاط الضعف، وأبرزها: عدم تفرغ المعلمات، وتفاوت مستويات المشاركات في برنامج دبلوم المهارات

الرقمية، وتكليف المعلمات بتدريس مقررات خارجة عن تخصصهن، وضعف الحوافز التي يقدمها البرنامج، وشروط القبول بحاجة إلى إعادة تنظيم وصياغة.

٥- تبين أن برنامج دبلوم المهارات الرقمية لديه فرص كبيرة ليحقق النجاح، كونه يتماشى مع رؤية المملكة العربية السعودية، ويكسب المشاركات مهارات وخبرات تقنية وتكنولوجية، ويحاكي حاجاتهن، ويعزز إجراءات التغيير والتحسين المستمر.

٦- تبين أن برنامج دبلوم المهارات الرقمية قد يواجه بعض التحديات وأبرزها أن تقييم جودته قد يتطلب وقتاً طويلاً، ويتطلب التجديد المستمر، وهناك تغيرات مستمرة في المناهج، والفروق الفردية بين الملتحقات، إضافة إلى التفاوت الكبير بين خبرات المشاركات.

٧- وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أهمها ما يلي:

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن اقتراح التوصيات التالية:

١- استثمار أدوات التحليل الرباعي SWAT في الكشف عن واقع البرامج الاكاديمية في جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن ضوء التوجهات التربوية.

٢- الاستفادة من النتائج الحالية في تطوير برنامج دبلوم المهارات الرقمية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن عن طريق الأخذ بالسبل التي وضعتها الباحثة لضمان نجاح البرنامج.

٣- التنسيق الشامل المتكامل بين وزارة التعليم وكلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن لضمان سير البرنامج وفق ما هو مخطط له، وأن يتم تفريغ المعلمات وعدم منحهن عدد حصص دراسية مرتفع.

٤- توفير الإمكانات اللازمة لبرنامج دبلوم المهارات الرقمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؛ لضمان نجاح البرنامج وتشجيع المعلمين والمعلمات على الالتحاق به من خلال الحوافز والمكافآت المناسبة.

٥- تطوير نظام خاص بتقييم المعلمين والمعلمات في المدارس بشكل متتابع ومستمر.

كما طرحت الدراسة عدة مقترحات فيما يلي:

مقترحات الدراسة:

بناء على نتائج وتوصيات الدراسة تقترح الباحثة عدد من الدراسات فيما يلي:

١- دراسة واقع دبلوم المهارات الرقمية في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة من وجهة نظر المعلمات الملتحقات بالبرنامج.

٢- دراسة واقع دبلوم المهارات الرقمية في الكليات التربوية بالجامعات السعودية الأخرى.

٣- دراسة واقع برنامج آخر من برامج الاستثمار الأمثل والمنفذة في الجامعات بالسعودية.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً المراجع العربية:

أبا زيد، أميرة محمد. (٢٠٢١). التخطيط الاستراتيجي لمنهج الجغرافيا بالصف الأول الثانوي باستخدام التحليل الرباعي Analysis SWAT لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين. المجلة التربوية لكلية التربية، جامعة سوهاج، ٣(٨٩)، ١٠٦٠-١٢٢١

إبراهيم، عبدالباري. (٢٠٠٣). تكنولوجيا الأداء البشرى في المنظمات -الأسس النظرية-ودلالاتها في البيئة العربية المعاصرة. المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

حسن، سناء محمد. (٢٠٢١). القراءة الرقمية ضرورة للتنمية المهنية للطالب المعلم: الواقع والمأمول. المجلة التربوية -جامعة سوهاج. (٨٩)، ١ — ١٣.

الحمداني، صبا؛ الخولاني، محمد .(٢٠١٨). اتجاهات المديرين في مراكز الوزارات الأردنية نحو تطبيق مصفوفة SWOT والعوامل المؤثرة فيها ودورها في تحقيق الميزة التنافسية. مجلة الراسخون، جامعة المدينة العالمية. ٣(٢). ١-١٩

السويد، محمد بن ناصر الشهيل. (٢٠١٤). بناء مصفوفة الخيارات الاستراتيجية للتنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية باستخدام أسلوب (SWOT). مجلة التربية — جامعة الأزهر. ٤(١٦١)، ٢٠٥ — ٢٦٢.

السيد، سماح. (٢٠٢٠). متطلبات التمكين الرقمي لمعلمي المدارس الثانوية العامة بمحافظة المنوفية من وجهة نظرهم. مجلة البحث العلمي في التربية. ٢١(١٣)، ٤٧ — ١١٤.

الشلاش، عبد الرحمن بن سليمان. (٢٠٢٠). واقع المزايا التنافسية للجامعات والكليات الأهلية بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية باستخدام التحليل

الرباعي SWOT سوات وسبل تحسينها في ضوء مدخلي الجودة الشاملة والتخطيط الاستراتيجي. المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط، ٣٦(١١)، ١ – ٣٠.

صالح، دينا محمد يوسف. (٢٠٢٣). تصور مقترح لإعداد معلم مدرسة المستقبل في مصر في ضوء خبرة فلندا. دراسات تربوية ونفسية. كلية التربية بجامعة الزقازيق. ١٢١. ٣٧١-٤١٨

عبد العال، عنتر محمد أحمد. (٢٠١٧). دراسة تحليلية لأدوات التحليل البيئي المستخدمة في التخطيط الاستراتيجي في ضوء الادبيات الإدارية الحديثة. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، ٤١(٤٩)، ٣٥١-٤٣٥

عبد الله، عزة شديد. (٢٠٢١). إطار مستقبلي لبرنامج إعداد معلم العلوم بالدبلوم العام في التربية وفق نموذج التحليل الرباعي "سوات SWOT". مجلة البحث العلمي في التربية. ٢٢(٢)، ٤٩٢ – ٥٤٦.

علي، زينب محمود أحمد. (٢٠١٩). معلم العصر الرقمي: التحديات والطموحات. مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج. ٩٨. ٣١٠٥- ٣١١٤.

العودان، هيفاء إبراهيم (٢٠٢١). واقع برنامج الدبلوم العالي في التعليم الإلكتروني بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الخريجات :دراسة حالة. مجلة الشمال للعلوم الإنسانية. جامعة الحدود الشمالية –مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة-. ٦(٢). ٢٦٧-٢٩٠

الكرخي، مجيد. (٢٠١٤). التخطيط الاستراتيجي المبني على النتائج. وزارة الثقافة والفنون والتراث، قطر.

محمد، شرين السيد؛ رجب، وفاء محمود. (٢٠٢٢). نمطا حشد المصادر (الداخلي/ الخارجي) ببيئات التدريب الإلكترونية وأثرهما على تنمية مهارات المعلم الرقمي والذكاء الجمعي لدى معلمي العلوم. مجلة تكنولوجيا التعليم –الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. ٣٢(١)، ١٧٩ – ٢٨٨.

يونس، مجدي. (٢٠١٨). المهارات اللازمة للمعلم في العصر الرقمي، مسترجع من الرابط: (/akhbar-elnharda.com/2018/11/27)، تاريخ الزيارة: ١١/ نوفمبر/ ٢٠٢٢م.

وزارة التعليم. (٢٠٢٢). برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية. https://edu.moe.gov.sa/Qunfothah/Documents/proj-alestthmar-alamthel-FAQ.pdf

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Aba Zayd, A. (2021). Strategic Planning of the Geography Curriculum in the First Secondary Grade Using SWOT Analysis to Develop 21st Century Skills. The Educational Journal of the Faculty of Education, Sohag University, (in Arabic), 3 (89), 1060-1221

Abdualal, A. (2017). Analytical Study of Environmental Analysis Tools Used in Strategic Planning in Light of Modern Management Literature. Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences, Ain Shams University, (in Arabic).41(49),351-435,

Abdullah, A. (2021). A Future Framework for the Science Teacher Preparation Program for the General Diploma in Education in Light of the "SWOT" Analysis Model. Journal of Scientific Research in Education (in Arabic). 22(2), 492-546

Al-Ḥamadani, Ṣ. & Al-Khawlani, M. (2018). Manager's Trends in the Jordanian Ministries Centers towards the Application of the Matrix "SWOT" and the Factors Affecting it and its Role in Achieving Competitive Advantage: An Empirical Study. Al-Rasikhon Magazine (in Arabic), Al-Madinah International University. 3(2). 1-19

Ali, Z. (2019). The Digital Age Teacher: Ambitions and Challenges. Journal of the Faculty of Education (in Arabic), Sohag University. 98. 3105- 3114.

Al-Karkhi, M. (2014). Results-based Strategic Planning. (in Arabic). Ministry of Culture, Arts and Heritage, Qatar.

Al-Sayyid, S. (2020). Digital Empowerment Requirements for General Secondary School Teachers in Menoufia Governorate from their Point of View. Journal of Scientific Research in Education (in Arabic). 21(13), 47-114

Alshlash, A. (2020). The Reality of Competitive Advantages for Private Universities and Colleges in The Kingdom of Saudi Arabia: Analytical Study Using SWOT Analysis and Ways to Improve Them in Light of the Two Approaches to Total Quality and Strategic Planning. Scientific Journal of the Faculty of Education - Assiut University (in Arabic). 36 (11), 1-30.

Al-Suwayd, M. (2014). Building a Strategic Options Matrix for the Professional Development of Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia Using the (SWOT) Method. Education Journal - Al-Azhar University. 4(161), 205-262.

Al-Odan, H. (2021). The Reality of Postgraduate Diploma Program in e-Learning at Princess Nourah Bint Abdulrahman University from the Point of View of Graduates: Case Study. Northern Journal of Humanities (in Arabic). Northern Border University - Scientific Publishing, Authoring and Translation Center -. 6(2). 267-290.

Biletska, I. O., Paladieva, A. F., Avchinnikova, H. D., & Kazak, Y. Y. (2021). The Use of Modern Technologies by Foreign Language Teachers: Developing Digital Skills. Linguistics and Culture Review, 5(S2), 16-27.

Choy, C, Yim, C., Sedhu, S. (2019). Pre-service Teachers' Reflection on Reflective Practices: A Malaysian Perspective. Universal Journal of Educational Research, 7(12A), 18-26.

Gewerc, A., Persico, D., & Rodés-Paragarino, V. (2020). Guest Editorial: Challenges to the Educational Field: Digital Competence the Emperor Has No Clothes: The COVID-19 Emergency and the Need for Digital Competence. IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologias del Aprendizaje, 15(4), 372-380.

González Fernández, M. O. (2021). Digital skills of the High School Teacher in the Face of Emergency Remote Teaching. Apertura (Guadalajara, Jal.), 13(1), 6-19.

Harmon, A. (2020). SWOT Analysis. Salem Press Encyclopedia. Retrieved from: https://ar.wikipedia.org/wiki/

Hasan, S. (2021). Digital Reading a Requirement for the Professional Development of the Student-teacher: Reality and Expectation. Educational Journal (in Arabic) - Sohag University. (89), 1-13.

Ibrahim, A. (2003). The Technology of Human Performance: The Theoretical Foundations and its Implications in the Contemporary Arab Environment. Arab Administrative Development Organization, (in Arabic).

List, A., Brante, E. W., & Klee, H. L. (2020). A Framework of Pre-service Teachers' Conceptions about Digital Literacy: Comparing the United States and Sweden. Computers & Education, 148, 103788.

Muhammad, Sh.; Rajab, W. (2022). The Two Patterns of Crowdsourcing (Internal/External) in Electronic Training Environments and their Impact on Developing Digital Teacher Skills and Collective Intelligence among Science Teachers. Education Technology Journal (in Arabic) - Egyptian Society for Educational Technology. 32(1), 179-288.

Phadermrod, B., Crowder, R., & Wills, G. (2019). Importance-Performance Analysis based SWOT analysis, International Journal of Information Management, 44, 194-203

Rubach, C., & Lazarides, R. (2021). Addressing 21st-Century Digital Skills in Schools–Development and Validation of an Instrument to Measure Teachers' Basic ICT Competence Beliefs. Computers in Human Behavior, 118, 106636.

Saliḥ, D. (2023). A Proposed Conception for Preparing the Future School Teacher in Egypt in the Light of Finland's Experience. Educational and Psychological Studies (in Arabic). Faculty of Education, Zagazig University. 121. 371-418.

The Ministry of Education (2022). The Optimal Investment in Educational Staff Program.

https://edu.moe.gov.sa/Qunfothah/Documents/proj-alestthmar-alamthel-FAQ.pdf

Yunus, M. (2018). The Skills Required for Teachers in the Digital Age, retrieved from the link: (akhbar-elnharda.com/2018/11/27/) (in Arabic), the date of the visit: November 11, 2022 AD

فعالية برنامج تدريبي لتحسين مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية

د. أسماء بنت إبراهيم الحربي

قسم مهارات تطوير الذات – عمادة السنة المشتركة

جامعة الملك سعود

فعالية برنامج تدريبي لتحسين مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية

د. أسماء بنت إبراهيم الحربي

قسم مهارات تطوير الذات – عمادة السنة المشتركة
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ١٤/ ١٠/ ١٤٤٤هـ **تاريخ قبول البحث:** ١١/ ٠٣/ ١٤٤٥هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لتحسين مهارات اللغة الاستقبالية ومهارات اللغة التعبيرية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٣١) من تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم ، وتمَّ تقسيمهن لمجموعتين (ضابطة -تجريبية) بواقع (١٥) تلميذة لكل مجموعة، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس المهارات اللغوية (مهارات اللغة الاستقبالية، ومهارات اللغة التعبيرية، والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، البعدي) على مقياس المهارات اللغوية (مهارات اللغة الاستقبالية، ومهارات اللغة التعبيرية، والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي، ولا توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي، التتبعي) على مقياس المهارات اللغوية (مهارات اللغة الاستقبالية، ومهارات اللغة التعبيرية، الدرجة الكلية).

الكلمات المفتاحية: مهارات (الاستماع-التحدث) – صعوبات (نمائية-أكاديمية).

The Effectiveness of a Training Program for Enhancing Receptive and Expressive Language Skills of Primary School Female Students with Learning Difficulties

Dr. Asma Ibrahim Hamad Alharbi
Department Self-Development Skills - Common First Year Deanship
King Saud University

Abstract:

The current study aimed to detect the effectiveness of a training program in improving receptive and expressive language skills for female students with learning difficulties in primary school. The study used the semi-experimental approach. The study sample consisted of (31) female students with learning difficulties who were divided into control and experimental groups, each comprising (15) students. The study results showed differences between the average score ranks of the control and experimental groups in both the pre-and post-measurements on the scale of language skills (including receptive and expressive language skills and the total score) in favor of the experimental group. In addition, there were no differences between the average score ranks of the control and experimental groups in both the post- and follow-up measurement on the scale of language skills (including receptive and expressive language skills and the total score).

key words: skills (listening-speaking) - difficulties (developmental-academic).

المقدمة:

تعد فئة صعوبات التعلم من الفئات الحديثة نسبياً، بالقياس بالفئات التقليدية الأخرى، لكنها تشكل نسبة كبيرة تفوق كل نسب فئات التربية الخاصة، إلا أن هذه الفئة شائكة لتعدد أسبابها ومظاهرها، فقد يكون أحد التلاميذ لديه صعوبة من صعوبات التعلم لسبب ما، وقد يكون لسبب آخر مع فرد آخر لنفس الصعوبة (أي أن الصعوبة نفسها قد تكون مع شخصين ولكن الأسباب مختلفة) (عبد الحميد؛ محمد، ٢٠١٨).

فقد يكون التلميذ من ذوي صعوبات التعلم متأخراً في مظهر أو أكثر، لكنه قد يكون مبدعاً في جوانب أخرى، والدليل على ذلك العديد من المشاهير الذين خدموا العالم مثل: اينشتاين، وأديسون، ودافنشي، واندرسون، ورودن، وبيل، وغيرهم (السيد، ٢٠٢٠؛ Alanazi, 2017).

كما أنه قد يعاني بعض التلاميذ الأذكياء جداً من مشكلات في التحصيل؛ وذلك في حال عدم حصولهم على الدعم المناسب لقدراتهم، وتظهر صعوبات التعلم في الصعوبات التي تظهر في جانب أو أكثر من الجوانب النمائية أو الأكاديمية (البتال، ٢٠١٦). فبعضهم لا يستطيعون تعلم القراءة، وبعضهم عاجز، أو غير قادر على تعلم الكتابة، وبعضهم الآخر يرتكب أخطاء متكررة، ولأن هؤلاء التلاميذ ينجحون في تعلم بعض المهارات ويخفقون في تعلم مهارات أخرى، فإن لديهم اختلافات في القدرات التعليمية، التباين يوجد بين التحصيل الأكاديمي والذكاء (البتال، ٢٠١٦؛ مصطفي، ٢٠١٨).

لذا وصف خبراء التربية وعلم النفس والصحة النفسية صعوبات التعلم بأنها: إعاقة خفية محيرة؛ فالتلاميذ الذين يُعانون من هذه الصعوبات يمتلكون: قدرات

تُخفي جوانب الضعف في أدائهم؛ فهم يسردون قِصصاً رائعة بالرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة–ينجحون في تأدية مهارات معقدة جداً رغم أنهم قد يخفقون في اتباع التعليمات البسيطة –يبدون عاديين تماماً بل وأذكياء أيضاً وليس في مظهرهم أي شيء يوحي بأنهم مختلفين عن الأطفال العاديين (الحوامدة،٢٠١). فالمشكلة الرئيسة المميزة لصعوبات التعلم هو التفاوت بين الأداء والقابلية. (Alqahtani , 2017)

وتعد اللغة المظهر المميز الذي يميّز الإنسان عن باقي المخلوقات فهي عامل مهم في التعبير عن المشاعر والأفكار والاحتياجات وفي تبادل المعلومات مع الآخرين والتعامل معهم. (الخريبي، ٢٠٢١). حيث توجد أشكال عدة للتواصل مع الآخرين: كاللغة (اللفظية، وغير اللفظية)، إلا أن اللغة اللفظية تظل أكثر أشكال الاتصال والتفاهم شيوعاً بين الناس (فراج، ٢٠٢٠).

كما يُشير أيرو وأخرون (Aro,et al: 2016) إلى أن اللغة بوصفها أداة أساسية نفسية لازمة لاكتساب السلوك والإدراك والعاطفة وبهذا تكون المهارات اللغوية عنصرًا مهمًا في التفاعل الاجتماعي الناجح، وأن العجز في اللغة سوف ينعكس على الجوانب النفسية للتلميذ، كما أن هناك عوامل تساعد على اكتساب المهارات اللغوية مثل الممارسة والتكرار بحيث تمارس اللغة بصورة طبيعية وفي مواقف حياتية متجددة, (Karra, 2019)

لذا من الضروري اتخاذ جميع الإجراءات للكشف المبكر عن شتى أنواع اضطرابات التواصل التي تُقدَّر نسبة هذه الاضطرابات بحوالي (٥,٣ %)، ومن هذه الاضطرابات التواصلية: اضطرابات النطق واللغة والصوت والطلاقة، التي ترتبط بالعوامل العضوية والاجتماعية والنفسية التي هي محصلة التفاعل بين عوامل البيئة والوراثة. (الهويدي، ٢٠١٩).

كما ترى الباحثة: أن ذوي صعوبات التعلم في أمس الحاجة للبرامج التنموية والتدريبية لتحسين وتنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لديهم، حيث أن تلك البرامج تساعد ذوي صعوبات التعلم على اكتساب العديد من الممارسات والمهارات التي بدورها تنمي مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية ليهم.

مشكلة الدراسة:

تعد مشكلة صعوبات التعلم أحد أهم المشاكل التي تواجه التلاميذ والمعلمين في مناخ الفصل الدراسي، التي تُلقي بظلالها على صعوبات في تعلم مهارات اللغة، غير أن المشاكل الوظيفية التي يعاني منها تلاميذ ذوي صعوبات التعلم تشكل عائقاً أمام تعلم مهارات اللغة بشكل فعّال كبقية التلاميذ، لذا فهم بأمس الحاجة إلى العديد من الطرق، والأساليب، والاستراتيجيات والبرامج التدريبية المناسبة لإمكاناتهم وقدراتهم لتمكنهم من اكتساب مهارات اللغة سواء الاستقبالية أو التعبيرية (Lundberg, Ingvar,2021).

ويذكر الفار ومصطفي (٢٠١٨): أنه توجد العديد من الأنماط المختلفة للمشكلات اللغوية التي يعاني منها تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تتصل هذه المشكلات بقدرة المتعلم على استقبال المعلومات أو بقدرته على التعبير، تتمحور تلك المشكلات في نوعين هما: مشكلات اللغة الاستقبالية، مشكلات اللغة التعبيرية.

وهذا ما أكدت عليه العديد من البحوث والدراسات السابقة إلى وجود مشكلات في اللغتين الاستقبالية والتعبيرية لدى التلاميذ العاديين ذوي صعوبات التعلم ومنها: دراسة البنوي والسويري (٢٠١٨)، دراسة (Geraldine & Butler, 2019) ، دراسة السيد (٢٠٢١).

كما لاحظت الباحثة من خلال خبرتها الميدانية في التدريس لذوي صعوبات التعلم، أن صعوبات التعلم تعكس وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي (الدراسي) في القراءة والكتابة، وغالبًا ما يسبق ذلك مؤثرات، مثل: صعوبات في تعلم اللغة الشفهية (المنطوقة)؛ وبالتالي يُبدي التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تأخرًا في اكتساب اللغة.

وقد دفع ذلك الباحثين إلى البحث عن حلول تربوية لتحسين المهارات اللغوية لذوي صعوبات التعلم من خلال البرامج التدريبية أو التعليمية القائمة على الاستراتيجيات الحديثة ومنها: دراسة الحيلة وغنيم (٢٠١٨)، دراسة عبد الحميد ومحمد (٢٠١٨)، دراسة محمد وسليمان ووردة (٢٠٢١) والتي أشارت إلى فاعلية تلك البرامج في تنمية المهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات التعلم.

حيث يرجع نجاح التلاميذ بصفة عامة والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة في اكتساب مهارات اللغة إلى مدى الانسجام والتفاعل بين الطلاب والبيئة الصفية والمعلمين وطرق التدريس المستخدمة من قبل المعلم، إضافةً إلى استخدام الوسائل التعليمية المساندة في الفصل؛ حيث يظهر نتائج أفضل كلما زاد تفاعل التلاميذ وانسجامهم (العدل، ٢٠١٩)، ومن هنا كان الإحساس بمشكلة الدراسة التي يُمكن أن تُصاغ في التساؤل الرئيس التالي:

ما فعالية برنامج تدريبي في تحسين مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من تلميذات المرحلة الابتدائية بالرياض؟

أسئلة الدراسة:

يتفرَّع من السُّؤال الرَّئيس لمشكلة الدِّراسة الأسئلة التالية:

- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (الضابطة، التجريبية) في القياس البعدي على مقياس المهارات اللغوية (مهارات اللغة الاستقبالية، مهارات اللغة التعبيرية، الدرجة الكلية)؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، البعدي) على مقياس المهارات اللغوية (مهارات اللغة الاستقبالية، ومهارات اللغة التعبيرية، الدرجة الكلية)؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي، التتبعي) على مقياس المهارات اللغوية (مهارات اللغة الاستقبالية، ومهارات اللغة التعبيرية، الدرجة الكلية)؟
- ما حجم تأثير البرنامج التدريبي في تحسين مهارات اللغة لدى تلميذات الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية من ذوات صعوبات التعلم بمدينة الرياض؟

أهداف الدِّراسة:

- الكشف عن فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
- التعرف على استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بعد توقف البرنامج.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

- يمكن الاستفادة من الدراسة والبرنامج في تطوير مناهج التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم.
- قد تسهم الدراسة الحالية في التخطيط الجيد لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم على التفاعل الإيجابي داخل البيئة المدرسية.
- تقديم نتائج الدراسة إلى المعنيين بالعملية التعليمية ومتخذي القرار عند إعداد برامج تنمية مهارات اللغة لذوي صعوبات التعلُّم، بما يوفَّر فرص النمو الشامل والمتكامل.
- تعد مهارات اللغة (الاستقبالية، التعبيرية) من أهم الموضوعات التي ينبغي الاهتمام بها لذوي صعوبات التعلم؛ نظرًا لارتباط مهارات اللغة بمختلف نواحي ومواد التعلُّم لدى المتعلِّمين.
- كما تتضح الأهمية في إمداد الباحثين والمهتمين بدراسة مهارات اللغة (الاستقبالية، التعبيرية) لدى ذوي صعوبات التعلُّم؛ بما يساعدهم في وجود حصيلة معرفية عن مهارات اللغة، وصعوبات التعلُّم.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

- تكمن أهمية الدراسة في أنها تُعدُّ دليلًا لواضعي المناهج وصانعي الخطط التعليمية للمرحلة الابتدائية التي ينبغي أن تتضمن البرامج والأنشطة التي تُساعد على تنمية مهارات اللغة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم.
- تقديم برنامج تربوي وفقاً لخصائص وسمات فئة تلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم لتنمية (الاستقبالية، التعبيرية).

– تقديم مقياس للمهارات اللغوية (المهارات الاستقبالية، المهارات التعبيرية) للتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم.

حدود الدراسة:

حدود بشرية: اقتصرت عينة الدراسة على تلميذات الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية من التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم بشمال مدينة الرياض (المملكة العربية السعودية)، ويتراوح أعمارهن من سن (٩– ١٠) عاما.

حدود مكانية: تمَّ تطبيق الدِّراسة في مدارس المرحلة الابتدائية بشمال مدينة الرياض (المملكة العربية السعودية)، (الصف الرابع)، (مدرسة الابتدائية ٢٥٠، مدرسة الابتدائية ١١، مدرسة الابتدائية ٢٢٨، مدرسة الابتدائية ١١٤)، وجميع المدارس المذكورة تتضمن برنامج صعوبات التعلُّم.

حدود زمانية: تمَّ تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الدراسي (٢٠٢٢م، ٢٠٢٣م)، (١٤٤٤هـ، ١٤٤٥هـ)، وقد استغرق تطبيق البرنامج ثلاثة أشهر بواقع جلستين أسبوعياً.

مصطلحات الدراسة:

عرفت الباحثة مصطلحات الدراسة إجرائياً بالآتي:

البرنامج التدريبي: مجموعة من الجلسات التدريبية التي تقوم على أسس وإجراءات وطرائق تدريبية تهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التدريبية، وتُنظم بتسلسل منطقي في خلال فترة زمنية محددة.

المهارات اللغوية: هي مجموعةٌ القدراتِ الواجب على الفردِ تَعلُمها عند رغبتهِ في اكتساب لغة جديدة، أو ممارسة اللغة الأم، حيثُ تسمح له هذه المهاراتِ بممارسةِ أي لغة، وتكوينِ كلمات وجمل والتواصلِ الفعَّالِ مع الأشخاصِ

الآخرين، كما تمكِّنُهُ أيضًا من الفهمِ السليمِ الواضحِ لما يتناقلهُ الآخرون، وتمكِّنُ الآخرينَ من التواصلِ المفهومِ والواضح معهُ، وتنقسمُ هذه المهاراتُ إلى المهارات (مهارات اللغة الاستقبالية، مهارات اللغة التعبيرية).

أ- المهارات الاستقبالية: (مهارات الاستماع والفهم والاستيعاب، وهي قدرة التلميذ على تلقى الأصوات والإشارات والكلمات والحروف والجمل من الآخرين على قدر فهمه لها واستيعابه لمعانيها).

ب- المهارات التعبيرية: (مهارة التحدث والتعبير عن الأفكار، والتواصل اللغوي، كل هذه المهارات تساعد التلميذ على التواصل اللغوي والاجتماعي مع البيئة المحيطة، وتعني قدرة التلميذ على القيام بأداءات معينة تعينه على الاسترسال والتعبير عن افكاره أمام الآخرين ونقلها إليهم.

صعوبات التعلم: هي تعني تدنٍّ مستمر في التحصيل الأكاديمي للتلميذ مقارنة مع أقرانه في الصف الدراسي، السبب لا يعود إلى وجود إعاقة بصرية، أو حركية، أو سمعية، أو الإصابة بالتخلف العقلي، أو عدم الاستقرار النفسي، أو وجود الظروف الأسرية والاجتماعية، بينما يظهر التدني في مهارة أو أكثر من مهارات التعلم المختلفة كالمهارات الابتدائية للقراءة، والكتابة أو المهارات الحسابية، أو العمليّات الفكريّة (الذاكرة، والتمييز، والتركيز)، أو القدرة على الكلام، أو الاستماع، أو الإدراك والتفكير.

الإطار النظري للدراسة

أولاً: صعوبات التعلم:

زاد اهتمام الباحثين والتربويين وعلماء النفس والصحة النفسية بفئة ذوى صعوبات التعلم، وخاصة بعد إدراجها ضمن فئات التربية الخاصة، فأجريت العديد

من البحوث والدراسات في المجال، اهتم البعض بالجانب الأكاديمي، بينما اتجه البعض الآخر نحو خصائص شخصيات ذوي صعوبات التعلم، في شتى جوانب نموها، حيث إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد يعانون مشكلات تربوية، نفسية، اجتماعية؛ التي تؤثر في الفرد، وتؤثر على علاقته بالآخرين من المحيطين به من أفراد أسرته، وأقرانه، وزملائه، كما شهد مجال صعوبات التعلم اهتماما كبيراً، وذلك نظراً لزيادة الوعي لدى أفراد المجتمع وشعورهم بأهمية وأحقية الجميع في التعليم وتحقيق توفير فرص تعليميه متكافئة لجميع الأفراد. (الأعصر، ٢٠١٧)

– خصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلُّم:

يتصف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بتلك الخصائص (أو ببعض منها)، ومن هذه الخصائص: ما هو متعلق بالجانب المعرفي، أو الجانب الأكاديمي، أو الجوانب الاجتماعية والسلوكية للتلاميذ، ففيما يتعلق بالجانب المعرفي نجد أن هؤلاء التلاميذ يجدون صعوبة في التمييز بين المفاهيم المختلفة مثل مفاهيم (الحجم، واللون، والشكل، والوقت)، كذلك يتصفون بضعف القدرة على التفكير المجرد وضعف مهارات التنظيم كما يعد ضعف القدرة على التذكر من الخصائص المعرفية البارزة لهؤلاء التلاميذ (الزيات، ٢٠١٥).

كما أن تدنى مستوى الأداء الأكاديمي يُعد من أبرز الخصائص الأكاديمية التي تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما أن معاناتهم من الصعوبات الإدراكية والحركية تجعلهم يقرؤون أو يكتبون بشكل معكوس كما تؤثر على قدرتهم على نسخ الأشكال والنماذج بشكل دقيق وواضح. (الظفيري، ٢٠١٨).

أما الخصائص السلوكية والاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ فهم يتصفون بـ (ضعف العلاقات الاجتماعية والاندفاعية، وعدم التفكير بعواقب

الأعمال التي يقومون بها، ويتصرَّفون بطريقةٍ غير ملائمة للموقف، ويُسيئون فهم التلميحات الاجتماعية غير اللفظية، ويحبطون بسهولة ويكونون سلبيين، ويجدون صعوبة في الانتقال من مثير إلى آخر، أو من نشاط إلى آخر، أو من فكرة إلى أخرى) (العزة، ٢٠١٧)، ويمكن إجمال هذه الخصائص الأكاديمية المعرفية، والخصائص السلوكية والاجتماعية في الجدول.

جدول (١): خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

الخصائص الاكاديمية والمعرفية	الخصائص السلوكية والاجتماعية
الاختلاف والتباين بين القدرات العقلية والتحصيل.	عدم نضج المهارات الاجتماعية
عدم القدرة على حل المشكلات.	سلوكيات غير مقبولة اجتماعيا
تدني التحصيل الأكاديمي بشكل ملحوظ.	الفهم السيء للتلميحات الاجتماعية غير اللفظية
التفاوت في قدراتهم التحصيلية.	الصعوبة في اتخاذ القرار
انعدام النشاط في أداء المهام الأكاديمية.	عدم القدرة على التنبؤ بنتائج السلوك
الضعف الملحوظ في اللغة، والنمو المعرفي.	الاستخدام الخاطئ لأنماط وأساليب اجتماعية
تدنى اكتساب مهارات الاستيعاب، والقراءة الأساسية.	رفض من قبل الأقران
تدنى التمييز بين مفاهيم الحجم، اللون، الشكل، الوقت.	الثقة الساذجة المطلقة بالآخرين
ضعف في مهارات التنظيم.	الخجل والانسحاب الاجتماعي
ضعف القدرة على التذكر.	موقع الضبط يكون خارجياً
	يكون العزو سلبيًا (يعزون نجاحهم إلى الحظ وفشلهم إلى نقص في قدراتهم)

(الدوسري، ٢٠١٥)

– أنواع صعوبات التَّعلُّم:

أكد البعض في مجال صعوبات التعلم بأن مشكلات القراءة، ومهارات اللغة تعتبر أساس صعوبات التعلم، في حين أن هناك بعض الباحثين الآخرين أشاروا

إلى أن الصعوبة في الانتباه تعتبر الأساس الذي ينبغي أن تُؤخذ بعين الاعتبار، وقد أشار قسم آخر إلى أن الاضطرابات النفسية الأخرى، مثل: مشكلات الذاكرة، وإدراك الشكل والخلفية، أو مشكلات الإدراك البصرية، أو السمعية هي الأساس أيضاً (مهران، ٢٠١٧).

كما أن صعوبات التعلُّم النمائية الذَّاتية تُعدُّ أحد أهم العوامل التي تُفسَّر انخفاض التحصيل الدراسي؛ حيث يتضمَّن الاضطرابات في فاعلية الذاكرة والإدراك، والانتباه والتفكير واللغة؛ التي تؤدى إلى صعوبات تعوق التقدم الأكاديمي نتيجة لعملية نفسية، أو عصبية داخلية، أو مجموعة من الاضطرابات التي تظهر في شكل صعوبات واضحة في اكتساب مهارات القراءة والكتابة (القحطاني، ٢٠١٩).

كما يظهر نوعان أساسيان لصعوبة التعلُّم الأول: يتضمَّن صعوبة الذاكرة، والانتباه، والتفكير والإدراك واللغة، ويُطلق عليه صعوبة التعلَّم النَمائية، الثاني: صعوبات القراءة والكتابة والحساب والتهجِّي ويُطلق عليها صعوبات التعلُّم الأكاديمي (صديق، ٢٠١٨). وتُقسَّم صعوبات التعلُّم إلى ما يلي:

أ–صعوبات التعلم النمائية: تشمل صعوبات التعلم النمائية على: مهارة الانتباه، والذاكرة، والإدراك تلك المهارات التي يحتاجها ذوو صعوبات التعلم بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية؛ كي يتعلم التلميذ كتابة اسمه لابد أن يطور كثيراً من المهارات الضرورية في الإدراك والتناسق الحركي، وتناسق حركة العين واليد، والتسلسل والذاكرة وغيرها، وحتى يتعلم الطفل الكتابة أيضاً فلابد أن يمتلك تميزاً بصرياً وسمعياً مناسباً، وذاكرة سمعية وبصرية ولغة مناسبة وغيرها من العمليات، ولحسن الحظ فإن هذه الوظائف تتطور لدرجة كافية لدى معظم الأطفال لتمكينهم من تعلم الموضوعات الأكاديمية، فحين تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة وواضحة ويعجز

الطفل عن تعويضها من خلال وظائف أخرى عندئذ تكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة، أو التهجئة، أو أجراء العمليات الحسابية (Miniutt, 2019).

ب –صعوبات التعلُّم الأكاديمية: تُعدّ صعوبات التعلُّم الأكاديمية هي التي تظهر من قبل أطفال رياض الأطفال، تلاميذ المدارس، ويشتمل هذا المصطلح على الصعوبات الخاصة بالقراءة، الصعوبات الخاصة بالكتابة، الصعوبات الخاصة بالتَّهجئة والتعبير الكتابي، الصعوبات الخاصة بالحساب، عندما يُبدي التلميذ قدرة كامنة على التعلُّم، ويفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له؛ فينبغي أن يُؤخذ في الاعتبار أن التلميذ لديه صعوبة خاصة في تعلُّم القراءة والكتابة، والتهجئة والتعبير الكتابي، وإجراء العمليات الحسابية. (السمارة، ٢٠١٨).

ثانياً: المهارات اللغوية:

– تصنيف مهارات اللغة:

من حيث أشكال اللغة: يذكر يورو (٢٠١٧) أن علماء اللغة قسموا اللغة إلى نوعين من أشكال اللغة، وهما:

أ–اللغة غير المنطوقة: وهي تتضمَّن (أصوات بسيطة غير مقطعية، وحركات، وإيماءات كإيماءات الوجه، أو تعبيراته في أثناء الحديث، أو غير ذلك من اللغات قبل لغة العيون، ولغة الأذان، ولغة الحركة، ولغة الشم، ولغة الانفعالات، وهذا النوع مُشترك بين الإنسان والحيوان.

ب–اللغة المنطوقة: هي الكلمات، الجمل، العبارات ذات المدلول والمعنى المتعارف عليه من قبل أفراد النوع الواحد، أو الجماعة، وتكون ثابتة نسبياً مثل الكلام البشري.

من حيث طبيعة اللغة: يذكر المطيري (٢٠١٧) أن من مهارات اللغة من حيث طبيعة اللغة ما يلي:

أ– مهارة اللغة الاستقبالية :(مهارات الاستماع): تُعدّ مهارة الاستماع المدخل الأول للغة، ويُقصد بها تمرين التلاميذ على الانتباه، وحُسن الإصغاء والإحاطة بمعنى ما يسمع، كما لا يمكن أن يتعلَّم الإنسان مهارات اللغة الأخرى ما لم يسبقها الاستماع، بالإضافة إلى أن مهارة الاستماع تُعدُّ أولى المهارات اللغوية من حيث النشأة لدى الطفل؛ إذ يكتسبها الطفل خلال عامه الأول من مراحل نموه، كما أنها أكثر المهارات اللغوية استخداماً طول حياة الإنسان؛ حيث ترجع أهمية اكتساب هذه المهارة لكونها أساس كل تعلُّم، يزداد الاستماع بمجرد السمع؛ لأنها مهارة إيجابية نشطة تتطلَّب الانتباه، ويُصاحبها الإدراك والفهم لما نسمع.

كما يذكر كل من (Lauence B,2016؛Aro, 2016) أن مهارات الاستماع يمكن تحديدها فيما يلي: التَّمييز السَّمعي، والتَّصنيف، واستخلاص الأفكار الرَّئيسة، والتَّفكير الاستنتاجي، والحكم على صدق المحتوى، وتقويم المحتوى، كما تتحدد مهارات الاستماع المناسبة للتلميذ ذوى صعوبات التعلُّم العقلية، حين يكون لديه القدرة في إنجاز ما يلي: الإجابة عن أسئلة مُرتبطة بتفاصيل قصةٍ ما، أو موضوع ما، أو اختيار عنوان مناسب لقصة ما أو موضوع ما، أو وصف شخصيات القصة، وفهم معاني الكلمات الواردة في الكلام المسموع، وتذكر بعض الأحداث والمعلومات التي يستمع إليها التلميذ بنفس الترتيب، والحكم على شخصيات القصة.

ب– مهارة اللغة التعبيرية (مهارة التحدث): يذكر (Melanie, 2018) أن الكلام (مهارة التحدث) هي المهارة الثانية من مهارات اللغة الأربع بعد الاستماع، وهو ما يُعبَّر به اللسان عما تعلَّمه الإنسان عن طريق الاستماع، والقراءة والكتابة، كما تُعدّ مهارة التحدث من أهم المهارات اللغوية، التي تعدُّ من أهم وسائل التنفيس للفرد عما يعانيه، ويمتص انفعالاته، وكذلك للتعبير عما يدور بمشاعره وإحساساته

بكلام منطوق، وترجمة ذلك في أسلوب جميل، وفكرة واضحة، وهو ما يطلق عليه في العملية التعليمية بالتعبير الشفهي، الذي يُعدُّ أسلوبًا إيجابيًّا يُكسب الطفل المهارة في اللغة.

وأشارت هدى الناشف (٢٠١٧) إلى بعض أهداف مهارات التحدث، التي تتمثَّل في: (نمو المفردات التي يحتاجها الطفل للتعبير عن الأشياء والأفعال والأحاسيس التي يُشعر بها النطق الصحيح للكلمات، والنطق السليم لمخارج الحروف، والتكلم في جمل سليمة غير مبتورة حسب قواعد اللغة، واكتساب مهارة ترتيب الأفكار؛ ليفهم معنى الكلام، كذلك يستطيع الطفل أن يتواصل مع الآخرين).

ج- مهارة القراءة: تذكر هبة حبيب (٢٠١٧) أن مهارة القراءة تُعرف على أنها "عملية عقلية معقدة تتضمَّن العديد من العمليات، وهي: عملية تفسير الرموز التي يتلقَّاها القارئ عن طريق عينيه، وتقتضي هذه العملية فهم المعنى والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني، ومن هنا فإنها تُعدُّ عمليتين متصلتين، العملية الأولى: تتعلق بالاستجابات الفسيولوجية كما هو مكتوب والعملية الثانية: عملية عقلية تتم من خلالها تفسير المعنى وتتضمن تلك العملية التفكير والاستنتاج.

د- مهارة الكتابة: تُعرف كريمان بدير وإميلي (٢٠١٤) الكتابة على أنها أحد وسائل الاتصال التي تُمكِّن التلميذ أن يُعبِّر عن أفكاره وأن يكتسب مهارة الكتابة، وإذا قدمت الأدوات والدعم المناسب والملائم للتلميذ؛ سنجد كل التلاميذ يمرون بنفس تتابع المراحل في تعليم أنفسهم أن يكتبوا.

وتذكر (Stetter & Hughes, 2016؛Tasdemir,2018) أن الكتابة تُمثِّل المهارة الرابعة من مراحل تطور النمو اللغوي لدى الطفل، كما أنها المهارة المقابلة

للقراءة من حيث الأهمية في بناء المعرفة لدى الفرد، كما أنها تُعدّ عنصراً أساسياً في العملية التربوية.

كما أشار (Goorhuis, Brouwer & Knijff, 2018) إلى ثلاث مراحل في تعلم الكتابة كما يلي: المرحلة الأولى: يقوم المعلم بكتابة الكلمات بخط كبير، ويطلب من التلميذ أن يمر بإصبعه على الكلمات عدة مرات، ثم يحاول التلميذ كتابة نفس الكلمات بالمحاكاة، المرحلة الثانية: يكتب المعلم الكلمات، ويطلب المعلم من التلميذ كتابة الكلمات بالمحاكاة، ثم كتابة نفس الكلمات من الذاكرة عدة مرات، المرحلة الثالثة: يكتب المعلم جملة قصيرة، ويطلب من التلميذ كتابة نفس الجملة بالمحاكاة، ثم كتاباتها من الذاكرة.

مهارات اللغة لدي ذوي صعوبات التعلم:

إن من أهم الجوانب النمائية في مرحلة التعليم الأساسي النمو اللغوي التعبيري والاستقبالي، حيث إن نمو الطالب في هذه المرحلة يكون سريعاً ولديه استعداد للتعلم وخاصة في مجال التفاعل اللفظي اللغوي، حيث تعدُّ اللغة من أهم العناصر في عمليات اكتساب المعلومات والاتصال مع الآخرين، فهي أساس تعلم العديد من المهارات اللغوية، حقيقة الأمر إن جميع المهارات اللغوية متداخلة ومتشابكة، وأي مهارة يكتسبها الطالب تساعده على اكتساب المهارات الأخرى، فالطفل ذوي صعوبات التعلم في الحوار والتحدث يكتسب مفردات ومهارات جديدة(العرود، ٢٠١٧)

قد تكون أسماء لأشياء يرى صورها ويقارن الصورة بالاسم المكتوب الدال عليها، يميز بين الأشكال بصرياً، ويدرك التشابه والاختلاف في الصورة والصوت واللفظ والكلمة المطبوعة، وكلها مهارات تدخل في عمليات اكتساب الطالب لمهارة

القراءة، وأن اللغة يمكن النظر إليها على أنها لغة استقبالية تتمثل في قدرة الطالب على سماع اللغة وفهمها دون تنفيذها أو نطقها، ولغة تعبيرية في اللغة المنطوقة والمكتوبة ولغة الإشارة، وتظهر في قدرة الطالب على نطق اللغة وكتابتها (عبدالحميد؛ محمد: ٢٠١٨).

لذا قصور طلاب صعوبات التعلم في المهارات اللغوية التعبيرية والاستقبالية يترتب عليه تلقى هؤلاء الطلاب تغذية راجعة سلبية من الأقران والمعلمين وتكوين علاقات غير مرضية مع الآخرين (فراج، ٢٠٢٠).

الدِّراسات السَّابقة:

-هدفت **دراسة الجزار والقحطاني (٢٠١٨)** إلى التعرف على فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية بعض المهارات الأساسية للقراءة لدى تلميذات ذوات صعوبات التعلم في الصف الأول الابتدائي، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الصف الأول الابتدائي بمنطقة الجبيل، تم تقسيمهن عشوائيا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية تضمنت كل مجموعة (١٠) تلميذات، وتوصلت نتائج الدراسة إلي : استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية كان له أثر في رفع مستوى التلميذات التحصيلي بالمقارنة مع التلميذات اللاتي لم يستخدمن الألعاب التعليمية الإلكترونية، كما أن الألعاب التعليمية الإلكترونية لها تأثير جيد في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة التعليم الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية؛ مما ينبغي اعتماد الألعاب التعليمية اللغوية الإلكترونية في معالجة الصعوبات القرائية، الألعاب التعليمية الإلكترونية لها أثر فعال على تحصيل التلميذات لما تتميز به من المتعة و توفير عنصر التشويق والتفاعل مع التلميذات.

-هدفت **دراسة الحيلة وغنيم (٢٠١٨)** إلى الكشف عن أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادية في معالجة صعوبات التعلم القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٤٨) طالباً وطالبة، وتمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين (٢٤) كمجموعة ضابطة، (٢٤) كمجموعة تجريبية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في صعوبات التعلم القرائية لصالح المجموعة التجريبية.

-هدفت **دراسة البنوي والسويري (٢٠١٨)** إلى التعرف إلى المشكلات المتعلقة باللغتين التعبيرية والاستقبالية لدى التلاميذ العاديين ذوي صعوبات التعلم اللغوية في مدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) تلميذاً وتلميذة، (١٥٠) تلميذاً وتلميذة ذوي صعوبات التعلم، و (١٥٠) تلميذاً وتلميذة من العاديين، توصلت نتائج الدراسة إلى: أنه من أكثر مشكلات اللغة الاستقبالية شيوعاً لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللغوية، تتمثل في: فقرات الاستماع ضمن مجموعة، واستيعاب معاني الكلمات، واتباع التعليمات، واستيعاب المناقشة الصفية، وتذكر المعلومات، وتمييز حروف الجر، والفهم، بينما كانت أكثر مشكلات اللغة التعبيرية شيوعاً لديهم: الفقرات من حيث (ضبط شدة الصوت ونوعيته، والمفردات، والقواعد، وتذكر الكلمات، وتسمية حروف الجر، وتسمية الأفعال من الصور، والتهجئة، والتعبير عن النفس، والمشاركة في المناقشات الصفية، ورواية القصص والخبرات الخاصة، والتعبير عن الأفكار، والتعبير الكتاب، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات

دلالة إحصائية في الأداء على بعدي اللغة الاستقبالية والتعبيرية لصالح التلاميذ العاديين.

-هدفت **دراسة عبد الحميد ومحمد (٢٠١٨)** التعرف على فعالية برنامج قائم على الألعاب الذكية باستخدام الحاسوب لتحسين النطق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكوَّنت العينة من (٣٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة الذين لديهم عيوب بالنطق، تم تقسيمهم إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية تضم (١٥) تلميذًا وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم القراءة الذين لديهم عيوب بالنطق تعرضوا للبرنامج التدريبي، ومجموعة ضابطة تضم (١٥) تلميذًا وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم القراءة الذين لديهم عيوب بالنطق لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي، تراوحت أعمارهم ما بين (٩-١٢) عامًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: فعالية البرنامج التدريبي في تحسين النطق وتحسين القراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وكذلك تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مقدار التحسن على مقاييس (صعوبات تعلم القراءة-تقييم النطق) بعد تعرض المجموعة الأولى للبرنامج التدريبي

-هدفت **دراسة أحمد (٢٠١٨)** إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على الألعاب التعليمية لخفض عسر القراءة لدى الموهوبين بالمرحلة الابتدائية، وأثر البرنامج بعد فترة المتابعة، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٨) تلاميذ (٥ إناث و٣ ذكور) بالصفوف الرابع، والخامس، والسادس الإبتدائي بمتوسط عمر زمني (١١ .٤) سنة، جميعهم من الموهوبين الذين يعانون من اضطراب عسر القراءة، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٥)

بين رتب متوسطات درجات القياسات القبلية والبعدية علي مقياس العسر القرائي لصالح القياس البعدي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين رتب متوسطات درجات القياس البعدية والتتبعية (بعد مرور شهرين) من انتهاء البرنامج العلاجي.

-هدفت **دراسة** (Geraldine & Butler, 2019) إلى الكشف عن التراكيب اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكوَّنت العينة من (١٢٠) تلميذاً وتلميذة، منهم (٦٠) ذوي صعوبات تعلم، و(٦٠) تلميذاً وتلميذة من العاديين تتراوح أعمارهم (٧-١١) عاما، وتوصلت الدراسة إلى ضعف قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الإجابة عن الجمل الطويلة، وفهم الأحداث الطويلة، والبطء إنجاز الواجبات المدرسية، بالإضافة إلى البطء في اكتساب مهارات الاستيعاب والقراءة الأساسية.

-هدفت **دراسة محمد وسليمان ووردة (٢٠٢١)** إلى الكشف عن فعالية برنامج في تنمية المهارات اللغوية لذوي صعوبات التعلُّم، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكوَّنت العينة من (٣٢) من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوى صعوبات التعلم، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين متساويتين الأولى المجموعة (التجريبية)، وعددها (١٦) تلميذاً، والثانية المجموعة (الضابطة)، وعددها (١٦) تلميذاً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في المهارات اللغوية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين القياسين (البعدي، والتتبعي) للمجموعة التجريبية؛ مما يدل على استمرارية أثر البرنامج في تحسين المهارات اللغوية.

-هدفت **دراسة السيد (٢٠٢١)** إلى الكشف عن الفروق في مهارات اللغة البرجماتية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين، واستخدمت المنهج المقارن، وتكوَّنت العينة من (٢٠٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي، وتمَّ تقسيمهم كالتالي: و (١٠٠) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع والخامس الابتدائي، و(١٠٠) تلميذاً من التلاميذ العاديين بالصف (الرابع، الخامس)، من التلاميذ الملتحقين بالمدارس الابتدائية بشرق الرياض، الذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩-١٢) عام، وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر قصوراً من التلاميذ العاديين في مهارات اللغة البراجماتية.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة في تناولها تنمية بعض المهارات لدى ذوي صعوبات التعلم، ولكنها اختلفت مع الدراسة الحالية في تناول نفس مهارات اللغة (الاستقبالية- والتعبيرية) وتنميتها، فمثلاً دراسة الجزار والقحطاني (٢٠١٨)، التي تناولت تنمية بعض المهارات الأساسية للقراءة لدى ذوي صعوبات التعلم؛ دراسة الحيلة وغنيم (٢٠١٨)، التي تناولت معالجة صعوبات التعلم؛ ودراسة البنوي والسويري (٢٠١٨)، التي تناولت أكثر مشكلات اللغة الاستقبالية شيوعاً لدى ذوي صعوبات التعلُّم؛ ودراسة عبد الحميد ومحمد (٢٠١٨)، التي تناولت تحسين النطق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات التعلُّم؛ ودراسة أحمد (٢٠١٨)، التي تناولت خفض عسر القراءة لدى الموهوبين بالمرحلة الابتدائية؛ دراسة (Geraldine & Butler, 2019)، التي تناولت الكشف عن التراكيب اللغوية لذوي صعوبات التعلم؛ ودراسة السيد (٢٠٢١) التي تناولت للمقارنة بين العاديين وذوى صعوبات التعلم في مهارات اللغة البرجماتية.

إلا أن هناك بعض الدراسات اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث المنهج المستخدم "المنهج شبه التجريبي" مثل: دراسة الجزار والقحطاني (٢٠١٨)؛ ودراسة الحيلة وغنيم (٢٠١٨)؛ ودراسة عبد الحميد ومحمد (٢٠١٨)؛ ودراسة أحمد (٢٠١٨)؛ ودراسة محمد وسليمان ووردة (٢٠٢١).

كما اختلفت بعض الدراسات استخدمت منهج مخالف لمنج الدراسة فمثلاً : دراسة البنوي والسويري (٢٠١٨)، التي تناولت المنهج الوصفي، ودراسة (Geraldine & Butler, 2019)، التي استخدمت المنهج الوصفي؛ ودراسة السيد (٢٠٢١) التي استخدمت المنهج المقارن، كما اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في نوع الأساليب وتكنيك البرنامج المستخدم فمثلاً: دراسة الجزار والقحطاني (٢٠١٨)، التي تناولت برنامج الألعاب الالكترونية، ودراسة الحيلة وغنيم (٢٠١٨) التي تناولت برنامج الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة؛ ودراسة عبدالحميد ومحمد (٢٠١٨) التي تناولت برنامج قائم على الألعاب الذكية باستخدام الحاسوب، ودراسة أحمد (٢٠١٨) التي تناولت برنامج قائم على الألعاب التعليمية.

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وجدت الباحثة أن دراستها الحالية قد اتفقت مع الدراسات السابقة في بعض الجوانب من ناحية، واختلفت في بعض الجوانب من ناحية أخرى، وبالتالي فإن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة التي تمَّ عرضها في أنها:

–تتناول موضوع تنمية المهارات لدى ذوي صعوبات التعلم.

–تتفق مع بعض الدراسات، وإن كانت قليلة في تناولها تنمية المهارات اللغوية كمتغير تابع، ولكن هذه الدراسات لم تتناول مهارات اللغة (الاستقبالية–التعبيرية)، كما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

–قامت الباحثة بتصميم أدوات الدراسة وهي عبارة عن برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة (الاستقبالية– التعبيرية) لذوي صعوبات التعلم، ومقياس مهارات اللغة (الاستقبالية– التعبيرية) لذوي صعوبات التعلم.

– ولقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة أسئلة الدراسة وأهدافها وفروضها وكذلك بالأساليب الإحصائية المستخدمة في تلك الدراسات، واستفادت منها في إعداد أدوات الدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس المهارات اللغوية وأبعاده (مهارات اللغة الاستقبالية، ومهارات اللغة التعبيرية، الدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس المهارات اللغوية (مهارات اللغة الاستقبالية، ومهارات اللغة التعبيرية، الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي، التتبعي) على مقياس المهارات (مهارات اللغة الاستقبالية، ومهارات اللغة التعبيرية، الدرجة الكلية).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة: (شبه التجريبي)؛ لملائمته لطبيعة الدراسة، وتمَّ استخدام التصميم التجريبي (قبلي، بعدي) لمجموعتين متكافئتين ومتجانستين (تجريبية، ضابطة).

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع مدارس المرحلة الابتدائية بشمال مدينة الرياض (المملكة العربية السعودية)، (الصف الرابع)، (المدرسة الابتدائية ٢٥٠، المدرسة الابتدائية ١١، المدرسة الابتدائية ٢٢٨، المدرسة الابتدائية ١١٤)، وجميع المدارس المذكورة تتضمَّن برنامج صعوبات التعلُّم.

عينة الدراسة:

تكوَّنت عينة الدراسة من (٥٢) تلميذة من تلميذات الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية من ذوات صعوبات التعلُّم بشمال الرياض، وتمَّ تطبيق مِقياس مهارات اللغة (الاستقبالية، التعبيرية)، وكان عدد من حصل على درجة أقل من المتوسط على مقياس مهارات اللغة (الاستقبالية، التعبيرية) من التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم، من تلميذات العينة (٣١)، تراوحت أعمارهم بين (٩- ١٠) عام، وبمتوسط عمر زمني (٩,١٣٨) وانحراف معياري (٠,٩١٥)، وقسمت العينة (١٥) تلميذة من ذوي صعوبات التعلُّم بالمرحلة الابتدائية (كمجموعة ضابطة)، (١٦) تلميذة من ذوي صعوبات التعلُّم بالمرحلة الابتدائية (كمجموعة تجريبية)، وتمَّ التأكد من تكافؤ المجموعتين في: العمر الزمني، نسبة الذكاء (التي تمّ الحصول عليها من سجلات

المدارس)، القياس القبلي لمهارات اللغة (الاستقبالية – التعبيرية) كما هو موضح بجدول (٢)،(٣)، (٤).

جدول (٢): قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة البحث في (نسب الذكاء – العمر الزمني)

القياسات / المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر الزمنى	٩,١٣٨	٠,٩١٥
نسبة الذكاء	٩٨,٥٥٢	٥,٦٨٦

من الجدول السابق يتضح أن متوسطات درجات عينة البحث في العمر الزمني والذكاء، جاءت بمتوسط حسابي للعمر الزمني (٩,١٣٨)، ومتوسط حسابي للذكاء (٩٨,٥٥٢) وانحراف معياري للعمر الزمنى والذكاء على التوالي (٠,٩١٥)، (٥,٦٨٦)، وهذا يدل على اعتدالية البيانات في القياس القبلي.

جدول (٣): قيم (مان وتني) للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في (نسب الذكاء والعمر الزمني)

مجموعات / المتغيرات	المجموعة الضابطة ن=١٥		المجموعة التجريبية ن=١٦		مان وتني	قيمة ي	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مج الرتب	متوسط الرتب	مج الرتب			
العمر الزمنى	١٥,٣٩٣	٢٠١,٥٠٠	١٦,٥٦٧	٢٣٣,٥٠٠	٩٦,٥٠٠	٠,٤٠٤	٠,٦٨٦
نسبة الذكاء	١٥,٦٧٩	٢٠٥,٥٠٠	١٦,٣٠٠	٢٢٩,٥٠٠	١٠٠,٥٠٠	٠,٢٠٤	٠,٨٣٨

– قيمة (ي) الجدولية عند مستوى دلالة ٠٥ .، قيمة (مان وتني) الجدولية عند مستوى دلالة ٠٥ .

من الجدول السابق يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني والذكاء، حيث جاءت قيمة (ي): (٠,٤٠٤)، (٠٢٠٤) على التوالي أي أقل من قيمتها الجدولية (١,٩٦٢)، وبالتالي تعتبر قيمة (ي) غير دالة، وهذا يدل على التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي.

جدول (٤): قيم (مان وتني) للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي على مهارات اللغة (الاستقبالية – التعبيرية)

المجموعات / الأبعاد	مجموعة الضابطة ن= ١٥		مجموعة التجريبية ن= ١٦		مان وتني	قيمة ي	مستوى الدلالة
	متوسط رتب	مج الرتب	متوسط رتب	مج الرتب			
مهارات اللغة الاستقبالية	١٦,٥٧٢	٢١٨,٠٠٠	١٥,٤٦٨	٢١٧,٠٠٠	٩٧,٠٠٠	٠,٣٥٥	٠,٧٢٣
مهارات اللغة التعبيرية	١٥,٢٥١	١٩٩,٥٠٠	١٦,٧٠١	٢٣٥,٥٠٠	٩٤,٥٠٠	٠,٤٧٠	٠,٦٣٩
الدرجة الكلية	١٥,٧١٥	٢٠٦,٠٠٠	١٦,٢٦٨	٢٢٩,٠٠٠	١٠١,٠٠٠	٠,١٧٧	٠,٨٦٠

– قيمة (ي) الجدولية عند مستوى دلالة ٠٥ .، قيمة (مان وتني) الجدولية عند مستوى دلالة ٠٥ .

من الجدول السابق يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اللغة (الاستقبالية، التعبيرية) أبعاد، ودرجة كلية (مهارات اللغة الاستقبالية، مهارات اللغة التعبيرية، الدرجة الكلية)؛ حيث جاءت قيمة (ي): (٠,٣٥٥)، (٠,٤٧٠)، (٠,١٧٧) على التوالي أي أقل من قيمتها الجدولية (١,٩٦٢)، وبالتالي تعدُّ قيمة (ي) غير دالة، وهذا يدل على التكافؤ بين المجموعتين.

أدوات الدراسة:

- مقياس مهارات اللغة (الاستقبالية، التعبيرية) لتلميذات الصف الرابع بمرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم بالرياض (إعداد الباحثة).
- برنامج تدريبي (إعداد الباحثة).

وفيما يلي وصف للأدوات المستخدمة في الدراسة:

١- مقياس مهارات اللغة (الاستقبالية، التعبيرية):

قامت الباحثة بإعداد مقياس مهارات اللغة (الاستقبالية، التعبيرية) لتلميذات الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم بالرياض، وقد اتبعت الباحثة في بناء المقياس الخطوات التالية:

أ- التعريف الإجرائي لمهارت اللغة (الاستقبالية، التعبيرية)

ب- تحديد أبعاد المقياس: قامت الباحثة بتحديد أبعاد مهارات اللغة (الاستقبالية، التعبيرية)، كما يتضمَّنها المقياس الحالي بناءً على:

١- الإطار النظري والدراسات السابقة بما تتضمَّنه من تعريفات مختلفة لمهارات اللغة، وكذلك خصائص تلميذات الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلُّم.

٢- بعض المقاييس التي تناولت قياس مهارات اللغة (الاستقبالية، التعبيرية): الدوسري (٢٠١٥)، أحمد (٢٠١٦)، السيد (٢٠١٧)، أسماء الأعصر (٢٠١٧)، البنوي والسويري (٢٠١٨)، ومرفت العلي (٢٠١٩)، السيد (٢٠٢١)، محمد وسليمان ووردة (٢٠٢١).

ج- صياغة مفردات المقياس: يتكون مقياس مهارات اللغة (الاستقبالية، التعبيرية) من (٤٨) مفردة صاغتها الباحثة اعتماداً على المصادر السابقة، بمعدَّل (٢٤) مفردة لكل بُعد، وبناءً على تعريف كل بُعد من أبعاد مقياس مهارات اللغة (الاستقبالية، التعبيرية).

د- طريقة الاجابة على المقياس وتقدير الدرجة: تحديد درجة انطباق المفردة على التلميذات بالصف الرابع بالمرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم، باختيار بديل

واحد من (٣) بدائل (نعم إلى حد ما–لا)، وجاء التدريج للدرجات كالآتي بالترتيب للإجابة المقياس (٣– ٢– ١) على التوالي للتدريج (نعم– إلى حد ما– لا)، تتراوح درجة المفحوص بين (١–٣) درجة لكل مفردة، حيث يعطى البديل نعم (٣ درجات)، البديل إلى حد ما (٢ درجة)، البديل لا (١ درجة).

٣- الإجراءات السيكومترية لمقياس مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لتلميذات الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم.

أولاً: الاتساق الداخلي لمقياس مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لتلميذات الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلُّم:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لمقياس مهارات اللغة (الاستقبالية، التعبيرية)، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥): قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس مهارات اللغة (الاستقبالية والتعبيرية) (ن=٥٢)

مهارات اللغة (الاستقبالية)						مهارات اللغة (التعبيرية)					
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٨٨٤	٩	٠,٨٣٦	١٧	٠,٦٤٧	١	٠,٨٨٢	٩	٠,٨٣٨	١٧	٠,٦٧٣
٢	٠,٩١٠	١٠	٠,٨٨٦	١٨	٠,٧٣٨	٢	٠,٩١٥	١٠	٠,٨٣١	١٨	٠,٧٦٧
٣	٠,٨٨٨	١١	٠,٧١٨	١٩	٠,٥٩٣	٣	٠,٨٣٩	١١	٠,٦١١	١٩	٠,٩٤٤
٤	٠,٧١٨	١٢	٠,٨٧٣	٢٠	٠,٥١٠	٤	٠,٧٣٣	١٢	٠,٨٧٤	٢٠	٠,٦١٦
٥	٠,٨٧٥	١٣	٠,٨٥٧	٢١	٠,٧٣٦	٥	٠,٧٠٧	١٣	٠,٨١٨	٢١	٠,٧٠٣
٦	٠,٩٠٠	١٤	٠,٨٩٨	٢٢	٠,٨٣٦	٦	٠,٩٠٢	١٤	٠,٨٨٥	٢٢	٠,٧٦٢
٧	٠,٨٦٥	١٥	٠,٥٤٨	٢٣	٠,٨٣٩	٧	٠,٨٢٧	١٥	٠,٧٠٠	٢٣	٠,٧١٣
٨	٠,٨٨٣	١٦	٠,٦٩٥	٢٤	٠,٦٩٧	٨	٠,٨٦٧	١٦	٠,٦٣٦	٢٤	٠,٩٤٨

دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه دالة عند (٠,٠١)؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات البعد الأول: مهارات اللغة (الاستقبالية)، والدرجة الكلية للبعد (٠,٥١٠)، (٠,٩١٠)، وبالنسبة للبعد الثاني: مهارات اللغة (التعبيرية) تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد بين (٠,٦١١)، (٠,٩٤٨)؛ مما يدل على ملائمة وانتماء كل مفردة من مفردات المقياس للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦): قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس مهارات اللغة (الاستقبالية والتعبيرية)

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مهارات اللغة الاستقبالية	٠,٨١٢	٠,٠١
مهارات اللغة التعبيرية	٠,٩٠٢	٠,٠١

دال عند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (٠,٨١٢)، (٠,٩٠٢)؛ وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على تمتع مقياس مهارات اللغة (الاستقبالية والتعبيرية) بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثانيًا: ثبات المقياس: تمَّ التحقق من ثبات المقياس من خلال:

أ–طريقة إعادة التطبيق: قامت الباحثة بتطبيق مقياس مهارات اللغة (الاستقبالية والتعبيرية) لتلميذات الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلُّم بالرياض، ثم إعادة التطبيق على نفس العينة بفارق زمني أسبوعين بين التطبيقين،

وحساب مُعامل الارتباط بين متوسط درجات التطبيقين، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط لأبعاد المقياس، والدرجة الكلية.

جدول (٧): معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني لمقياس مهارات اللغة (الاستقبالية والتعبيرية) (ن =٥٢)

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مهارات اللغة الاستقبالية	٠,٧٥٠	٠,٠١
مهارات اللغة التعبيرية	٠,٧٦٧	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٨٣٠	٠,٠١

دال عند مستوى دلالة (٠,٠١).

من الجدول السابق يتضح وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين التطبيقين (الأول، والثاني) لدرجات أبعاد مقياس مهارات اللغة (الاستقبالية والتعبيرية)، وكذلك الدرجة الكلية؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٧٥٠)، (٠,٨٣٠)؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

أ–طريقة ألفا كرونباخ: استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ كطريقة من طُرق حساب ثبات المقياس؛ وذلك لإيجاد معامل ثبات المقياس؛ حيث يوضح جدول (٨) قيم معاملات ألفاكرونباج لأبعاد مِقياس مهارات اللغة (الاستقبالية والتعبيرية)، وكذلك الدرجة الكلية.

جدول (٨): معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس مهارات اللغة (الاستقبالية والتعبيرية)

البعد	معامل الارتباط
مهارات اللغة الاستقبالية	٠,٧٨٣
مهارات اللغة التعبيرية	٠,٨٠١
الدرجة الكلية	٠,٨٥٥

دال عند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ألفا كرونباخ دالة ومناسبة من حيث قيمتها، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجةٍ مقبولة من الثبات.

ثالثًا: صدق المقياس: تمَّ حساب صدق المقياس بالطرق الآتية:

أ- الصدق الظاهري: قامت الباحثة بعرض مفردات المقياس في صورته الأولية، وعددها (٥٤) مفردة على (١٠) محكمين من المتخصصين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس بكليات التربية؛ بهدف الحكم على:

- مدى ملاءمة وارتباط البعد بالمقياس.
- مدى انتماء المفردات لكل بعد من أبعاد المقياس.
- مدى ملاءمة صياغة المفردات لعينة الدراسة.

ومن خلال ملاحظات ومقترحات السادة المحكمين قامت الباحثة بتعديل صياغة بعض المفردات التي أشار إليها المحكمين، وقامت الباحثة بحذف بعض المفردات التي نالت نسبة اتفاق أقل من ٨٠%، هي (٤) مفردات نالت نسبة اتفاق أقل من ٨٠% في البعد الأول (اللغة الاستقبالية)، أما البعد الثاني (اللغة التعبيرية) (٢) مفردة فنالت نسبة اتفاق أقل من ٨٠%، وقد قامت الباحثة بحذف هذه المفردات، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (٤٨) مفردة يتكون منها المقياس بعد التحكيم، وهي المفردات التي نالت نسبة اتفاق ٨٠% فأكثر. (٢٤) مفردة للبعد الأول، (٢٤) مفردة للبعد الثاني.

ب- صدق المحك: قامت الباحثة بالتحقق من صدق مقياس مهارات اللغة (الاستقبالية والتعبيرية) لتلميذات الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية من ذوات صعوبات التعلم باستخدام صدق المحك؛ حيث طبقت الباحثة مقياس مهارات اللغة لـ (البنوي والسويري، ٢٠١٨)، وكان المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق

والثبات، ومقياس مهارات اللغة لتلميذات الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية من ذوات صعوبات التعلم (إعداد الباحثة)، على عينة التقنين (٥٢) تلميذة بالصف الرابع من المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلُّم، وتمَّ حساب معامل الارتباط بين متوسط درجات عينة التقنين على المقياسين، وكانت معاملات الارتباط على النحو التالي:

جدول (٩): معاملات الارتباط بين درجات مقياسي مهارات اللغة (الاستقبالية والتعبيرية) للباحثة، والمحك (البنوي والسويري، ٢٠١٨)

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مهارات اللغة الاستقبالية	٠,٧٩٢	٠,٠١
مهارات اللغة التعبيرية	٠,٧٢٦	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٨٨١	٠,٠١

دال عند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند (٠,٠١) بين درجات مقياسي مهارات اللغة (الاستقبالية والتعبيرية) (إعداد الباحثة، إعداد طايل الوهيدى، ٢٠١٧)؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٧٢٦)، (٠,٨٨١)؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ج- الصورة النهائية للمقياس: تكوَّن المقياس في صورته النهائية من (٤٨) مفردة، وقد تمَّ توزيع هذه المفردات بصورة دورية بالنسبة للأبعاد من (١ - ٢٤) لبعد مهارات اللغة الاستقبالية، ومن (١ - ٢٤) لبعد مهارات اللغة التعبيرية.

٢- برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة (الاستقبالية، والتعبيرية) لتلميذات الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم بالرياض.

تمَّ تصميم البرنامج في ضوء الهدف من الدراسة الحالية، وتمَّ عرض البرنامج على (١٠) محكمين من أساتذة (التربية الخاصة، علم النفس)، للحكم على صلاحية

البرنامج وإجراءاته ومهامه في تنمية مهارات اللغة (الاستقبالية، التعبيرية) لتلميذات الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم بالرياض، واتفق المحكمون على مدى ملاءمة ومناسبة الأهداف، ومدى ملاءمة ومناسبة محتوى الأنشطة، وأهداف كل نشاط، والوقت المحدد لكل نشاط، والوقت المحدد للجلسة، ومدى ملاءمة ومناسبة الوسائل والأدوات المستخدمة، ومدى مناسبة الأدوار التي يقوم بها (الباحثة، التلميذات تلميذات العينة)، ومدى ملاءمة ومناسبة التقييم داخل المجموعة (بطاقة الملاحظة، كراسة الأنشطة، كراسة التكليفات المنزلية)، وكانت خطوات إعداد البرنامج كما يلي:

أولاً: الحدود الإجرائية للبرنامج:

الحدود البشرية: تمَّ تطبق البرنامج على عينه من تلميذات الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم بمدينة الرياض، تتراوح أعمارهن بين (٩– ١٠ عاماً).

الحدود الزمنية: تمَّ تنفيذ البرنامج على مدى (١٢) أسبوعاً بمعدَّل (٢) جلسة أسبوعياً بخلاف الجلسة التمهيدية وتستغرق الجلسة (٩٠) دقيقة.

الحدود المكانية: المتمثلة في وزارة التعليم من خلال إدارة تعليم منطقة الرياض، المدارس الابتدائية الأربعة، حيث تمَّ تنفيذ جلسات البرنامج بإحدى القاعات المجهزة بالأدوات اللازمة لإنجاح البرنامج التدريبي لتنمية مهارات اللغة (الاستقبالية، التعبيرية).

ثانياً: عناصر عرض الجلسة في البرنامج:

وتتضمَّن ما يلي: "عرض أهداف الجلسة، المفاهيم الجديدة، الأساليب والفنيات المستخدمة في الجلسة، ولأنشطة والإجراءات، وتقييم الجلسة، التكليفات المنزلية".

ثالثاً: خطوات بناء البرنامج:

١-مصادر البرنامج: تمَّ إعداد البرنامج من خلال الاستعانة بالأُطر المتمثَّلة في النظريات والدِّراسات النفسية التي تناولت تنمية مهارات اللغة (الاستقبالية، التعبيرية)، كما تمَّ الاستعانة بتوجيهات المتخصَّصين من ذوي الخبرة.

٢-تمَّ عرض البرنامج في صورته الأولية على المحكمين وذوي الخبرة من أساتذة الجامعة (التربية الخاصة، علم النفس)؛ وذلك للتحقق من ملاءمة البرنامج لتلميذات العينة، وصحة الإجراءات التطبيقية.

٣- الفئة المستفيدة من البرنامج: هن تلميذات الصف الرابع من تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلُّم بمدينة الرياض.

جدول (١٠): يوضح عناوين الجلسات، الأهداف، الفنيات، الأنشطة بالبرنامج.

رقم الجلسة وموضوعها	الأهداف الإجرائية	الفنيات	الأنشطة
(١) تمهيد وتعارف	- أن يتعرف تلميذات العينة على بعضهم البعض، وتوطيد التعارف بين تلميذات العينة وبعضهم البعض، وبين الباحثة وتلميذات العينة. - الالتزام بقواعد العمل المنظم للجلسات لخلق جو من الألفة بين الباحثة وتلميذات العينة وبين تلميذات العينة وبعضهم البعض. - مد جسور الثقة بينها وبين تلميذات العينة.	المناقشة والحوار، العصف الذهني، التقليد والنمذجة، اللعب الجماعي والتعاوني، التغذية الراجعة والتعزيز، الترديد.	- نشاط عرف نفسك. - نشاط وضع قواعد العمل. - نشاط تقسيم تلميذات العينة إلى مجموعات وشرح طريقة العمل التعاوني. - نشاط استمارة الثلاثة تاء. -نشاط استمارة تقييم مهارات اللغة وأهميتها.

(٢) مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية (تعلم حروف الهجاء بالاستماع) (أ).	- أن تستمع التلميذات (تلميذات العينة) لحروف الهجاء ويرددوها. - أن تربط التلميذات (تلميذات العينة) بين الحرف والشكل الدال عليه ويرددوه. - أن تميز التلميذات (تلميذات العينة) بين الحروف وبعضها البعض عند الاستماع للصوت الترديد.	العصف الذهني، المناقشة والحوار، التعلم بال (اللعب الموجه)، التعلم بالنمذجة، الترديد- التغذية الراجعة- التعزيز.	- نشاط (أنشودة ردد معي) - نشاط (أنشودة ربط الحروف بالأشكال) - نشاط استمارة تقييم للتأكد من معرفة التلميذات للحروف شكل وصوت.
(٣) مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية (تعلم حروف الهجاء بالحركات الثلاثة) (ب)	- أن تستمع التلميذات (تلميذات العينة) لحروف الهجاء مُشَكلة بالحركات الثلاثة (الفتحة، الكسرة، الضمة). - أن تربط التلميذات (تلميذات العينة) بين الحرف بحركته والكلمة التي تحتوي على نفس الحرف بنفس الحركة. - أن تميز التلميذات (تلميذات العينة) بين الحروف وبعضها البعض مُشَكلة بالحركات الثلاثة (الفتحة، الكسرة،	العصف الذهني، المناقشة والحوار، التعلم بال (اللعب الموجه)، التعلم بالنمذجة، الترديد- التغذية الراجعة — التعزيز.	- نشاط (أنشودة ردد معي). - نشاط (أنشودة ربط الحروف بالأشكال). - نشاط استمارة تقييم للتأكد من معرفة التلميذات للحروف شكل وصوت.

	الضمة). عند الاستماع للصوت والترديد.		
(٤) مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية (تعلم حروف الهجاء بالحركات الثلاثة) (أ).	- أن تستمع التلميذات (تلميذات العينة) لحروف الهجاء مُشَكلة بالحركات الثلاثة (الفتحة، الكسرة، الضمة). - أن يربط التلميذات (تلميذات العينة) بين الحرف بحركته والكلمة التي تحتوي على نفس الحرف بنفس الحركة. - أن يميز التلميذات (تلميذات العينة) بين الحروف وبعضها البعض مُشَكلة بالحركات الثلاثة (الفتحة، الكسرة، الضمة). عند الاستماع للصوت والترديد.	العصف الذهني، المناقشة والحوار، التعلم بالـ (اللعب الموجه)، التغذية الراجعة، التعلم بالنمذجة، التمييز البصري، الترديد – التغذية الراجعة – التعزيز.	- نشاط التعلم بالنمذجة. - نشاط صورة وصوت. - نشاط الطفل المعلم - نشاط زاوج شارك. - نشاط استمارة تقييم للتأكد من نطق المجموعات بحركاتها الثلاثة.
(٥) مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية (تعلم حروف الهجاء بالحركات الثلاثة) (ب).	- أن تستمع التلميذات (تلميذات العينة) لحروف الهجاء مُشَكلة بالحركات الثلاثة (الفتحة، الكسرة، الضمة). - أن تربط التلميذات (تلميذات العينة) بين الحرف بحركته والكلمة	العصف الذهني، المناقشة والحوار، التعلم بالـ (اللعب الموجه)، التغذية الراجعة، التعلم بالنمذجة، التمييز البصري، الترديد – التغذية الراجعة – التعزيز.	- نشاط التعلم بالنمذجة. - نشاط صورة وصوت. - نشاط الطفل المعلم. - نشاط زاوج شارك. - نشاط استمارة تقييم للتأكد من نطق المجموعات بحركاتها الثلاثة.

	التي تحتوي على نفس الحرف بنفس الحركة. - أن تُميّز التلميذات (تلميذات العينة) بين الحروف وبعضها البعض مُشَكلة بالحركات الثلاثة (الفتحة، الكسرة، الضمة). عند الاستماع للصوت والترديد.		
(٦) مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية (تعلُّم المد بأشكاله الثلاثة (الألف– الياء– الواو) (أ).	- أن تستمع التلميذات (تلميذات العينة) للمد الطويل بأشكاله الثلاثة (الألف– الياء– الواو). - أن تربط التلميذات (تلميذات العينة) بين حركات الحروف المد القصير (فتح– كسر– ضم)، المد الطويل (ألف– ياء– واو). - أن تميز التلميذات (تلميذات العينة) بين المد بأشكاله الثلاثة (الألف– الياء– الواو).	العصف الذهني – النمذجة – المناقشة الجماعية – العمل الجماعي والتعاوني – الترديد– التعلم بالـ (اللعب الموجه) – التغذية الراجعة – التعزيز.	- نشاط (كما بالمثال). - نشاط (تأمل وردد). - نشاط (دقق واختار). - نشاط (زاوج شارك). - نشاط استمارة تقييم عن الحروف بحركاتها الثلاثة.
(٧) مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية (تعلُّم المد بأشكاله الثلاثة (الألف– الياء– الواو) (ب).	- أن تستمع التلميذات (تلميذات العينة) للمد الطويل بأشكاله الثلاثة (الألف– الياء– الواو). - أن تربط التلميذات (تلميذات العينة) بين	العصف الذهني – النمذجة – المناقشة الجماعية – العمل الجماعي والتعاوني – الترديد– التعلم بالـ (اللعب الموجه) –	- نشاط (كما بالمثال). - نشاط (تأمل وردد). - نشاط (دقق واختار). - نشاط (زاوج شارك). - نشاط استمارة تقييم عن الحروف بحركاتها الثلاثة.

	حركات الحروف المد القصير (فتح- كسر- ضم)، المد الطويل (ألف- ياء- واو). - أن تميز التلميذات (تلميذات العينة) بين المد بأشكاله الثلاثة (الألف- الياء- الواو).	التغذية الراجعة – التعزيز.	
(٨) مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية (تعلم التنوين بأشكاله الثلاثة (الفتح – الكسر – الضم)	- أن تستمع التلميذات (تلميذات العينة) للتنوين بأشكاله الثلاثة (الفتح– الكسر- الضم). - أن تربط التلميذات (تلميذات العينة) بين التنوين بحركته وسماعه، والحروف المنونة بحركاته الثلاثة. - أن تميز التلميذات (تلميذات العينة) بين التنوين بأشكاله الثلاثة (الفتح- الكسر- الضم).	الترديد، التمييز البصري – المناقشة والحوار الجماعي– التعلم ب (اللعب الموجه) اللعب الجماعي. التغذية الراجعة- التعزيز.	نشاط (ردد معي). نشاط (معرض كروت الحروف المنونة). نشاط (لعبة الحروف المنونة). نشاط (استمارة التقييم تسجيل الحروف بحركاتها الثلاثة والتنوين).
(٩) مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية. (تعلم أشكال الحروف حسب موقعها من الكلمة (أول الكلمة	- أن تحدد التلميذات (تلميذات العينة) شكل الحروف حسب موقعه بالكلمة (أول الكلام – وسط الكلام – آخر الكلام).	العرض – المناقشة الجماعية، التعلم ب (اللعب الموجه) – التغذية الراجعة، التعزيز، الاكتشاف الموجه.	نشاط (البطاقات المصورة). نشاط الاكتشاف الموجه (صندوق تجميع الحروف). نشاط (استمارة التقييم حروف أول الكلام – منتصف الكلام – آخر الكلام).

– منتصف الكلمة – آخر الكلمة) (أ).	– أن تربط التلميذات (تلميذات العينة) بين حركات (الفتح – الكسر – الضم) الحروف والشكل حسب الموقع بالكلمة. – أن تميز التلميذات (تلميذات العينة) بين أشكال الحروف حسب موقعها بالكلمة (اول الكلام – وسط الكلام – آخر الكلام).		
(١٠) مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية. (تعلم أشكال الحروف حسب موقعها من الكلمة (أول الكلمة – منتصف الكلمة – آخر الكلمة) (ب).	– أن تحدد التلميذات (تلميذات العينة) شكل الحروف حسب موقعه بالكلمة (أول الكلام – وسط الكلام – آخر الكلام). – أن تربط التلميذات (تلميذات العينة) بين حركات (الفتح – الكسر – الضم) الحروف والشكل حسب الموقع بالكلمة. – أن تُميّز التلميذات (تلميذات العينة) بين أشكال الحروف حسب موقعها بالكلمة (أول	العرض – المناقشة الجماعية، التعلم بـ (اللعب الموجه) – التغذية الراجعة، التعزيز، الاكتشاف الموجه.	– نشاط (البطاقات المصورة). – نشاط (اقرا واختار ولون). – نشاط (استمارة التقييم حروف أول الكلام – منتصف الكلام – آخر الكلام).

	الكلام– وسط الكلام– آخر الكلام).		
(١١) مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية. (التدريب على قراءة الحروف وكتابتها) (أ).	– أن تستطيع التلميذات (تلميذات العينة) قراءة الحروف وكتابتها. – أن تربط التلميذات (تلميذات العينة) بين نطق الحرف مشكل وكتابته بالتشكيل حسب حركته. – أن تميز التلميذات (تلميذات العينة) بين أشكال الحروف حسب حركاتها، الصورة الدالة عليه.	المناقشة الجماعية، العصف الذهني، التعلم بـ (اللعب الموجه) التغذية الراجعة، الترديد – التعزيز.	نشاطات كروت تدريب الحروف الهجائية. نشاط استمارة التقييم (فهم الحروف الهجائية بأشكالها).
(١٢) مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية. (التدريب على قراءة الحروف وكتابتها) (ب).	– أن تستطيع التلميذات (تلميذات العينة) قراءة الحروف وكتابتها. – أن تربط التلميذات (تلميذات العينة) بين نطق الحرف مشكل وكتابته بالتشكيل حسب حركته. – ان يميز التلميذات (تلميذات العينة) بين أشكال الحروف حسب حركاتها، الصورة الدالة عليه.	المناقشة الجماعية، العصف الذهني، التعلم بـ (اللعب الموجه) التغذية الراجعة، الترديد – التعزيز.	– نشاطات كروت – تدريب الحروف الهجائية. – نشاط استمارة التقييم (فهم الحروف الهجائية بأشكالها).

(١٣) مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية. (التدريب على قراءة الحروف وكتابتها) (ج).	– أن تستطيع التلميذات (تلميذات العينة) قراءة الحروف وكتابتها. – أن تربط التلميذات (تلميذات العينة) بين نطق الحرف مشكل وكتابته بالتشكيل حسب حركته. – أن تميز التلميذات (تلميذات العينة) بين أشكال الحروف حسب حركاتها، الصورة الدالة عليه.	المناقشة الجماعية، العصف الذهني، التعلم بـ (اللعب الموجه) التغذية الراجعة، الترديد – التعزيز.	– نشاطات كروت – تدريب الحروف الهجائية. – نشاط استمارة التقييم (فهم الحروف الهجائية بأشكالها).
(١٤) مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية. (التدريب على قراءة الحروف وكتابتها (مُشكلة ومنونة وحسب موقعها بالكلمة) (أ).	– أن تستطيع التلميذات (تلميذات العينة) قراءة الحروف مشكلة، ومنونة وكتابتها. – أن تربط التلميذات (تلميذات العينة) بين نطق الحرف مشكل ومنون وكتابته بالتشكيل أو التنوين حسب حركته. – أن تميز التلميذات (تلميذات العينة) بين أشكال الحروف حسب حركاتها، وحسب شكلها (أول الكلام –	العرض والمناقشة الجماعية، العصف الذهني، التعلم بـ (اللعب الموجه) – الترديد – التغذية الراجعة، التعزيز.	– نشاط (كروت تدريب للحروف الهجائية). – نشاط (تأمل واقرأ). – نشاط (افرز واكتب). – نشاط (فكر وميز). – نشاط (استمارة التقييم) اكتب الحروف بالحركات ومنونة بالأشكال الثلاثة.

	وسط الكلام – آخر الكلام).		
(١٥) مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية. (التدريب على قراءة الحروف وكتابتها (مُشكلة ومنونة وحسب موقعها بالكلمة) (ب).	– أن تستطيع التلميذات (تلميذات العينة) قراءة الحروف مشكلة، ومنونة وكتابتها. – أن تربط التلميذات (تلميذات العينة) بين نطق الحرف مشكل ومنون وكتابته بالتشكيل أو التنوين حسب حركته. – أن تميز التلميذات (تلميذات العينة) بين أشكال الحروف حسب حركاتها، وحسب شكلها (أول الكلام – وسط الكلام – آخر الكلام).	العرض والمناقشة الجماعية، العصف الذهني، التعلم بـ (اللعب الموجه) – الترديد – التغذية الراجعة، التعزيز.	– نشاط (كروت تدريب للحروف الهجائية). – نشاط (زاوج شارك). – نشاط (استمارة التقييم) كتابة الحروف بأشكالها الثلاثة حسب موقعها بالكلمة.
(١٦) مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية. (التدريب على قراءة (مد ألف – مد ياء – مد واو) (أ).	– أن تستطيع التلميذات (تلميذات العينة) قراءة وكتابة المد بأنواعه الثلاثة (مد ألف – مد ياء – مد واو). – أن تربط التلميذات (تلميذات العينة) بين نطق الحرف بحركاته الثلاثة (المد القصير) (فتح – كسر – ضم)،	المناقشة الجماعية، النمذجة، العصف الذهني– الترديد – التعلم بـ (اللعب الموجه) – التغذية الراجعة، التعزيز.	– نشاط (نماذج وأمثلة). – نشاط (اربط وصل) – نشاط (اقرأ ردد). – نشاط (أكمل ردد). – استمارة تقييم (اكتب الحروف بالمد القصير والمد الطويل).

	شكل المد (المد الطويل) (مد ألف – مد ياء مد واو). – أن تميز التلميذات (تلميذات العينة) بين أشكال المد (مد ألف – مد ياء – مد واو).		
(١٧) مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية. (التدريب على قراءة (مد ألف – مد ياء – مد واو) (ب).	– أن تستطيع التلميذات (تلميذات العينة) قراءة وكتابة المد بأنواعه الثلاثة (مد ألف – مد ياء – مد واو). – أن تربط التلميذات (تلميذات العينة) بين نطق الحرف بحركاته الثلاثة (المد القصير) (فتح –كسر – ضم)، شكل المد (المد الطويل) (مد ألف – مد ياء مد واو). – أن تميز التلميذات (تلميذات العينة) بين أشكال المد (مد ألف – مد ياء – مد واو).	المناقشة الجماعية، النمذجة، العصف الذهني– الترديد – التعلم بـ (اللعب الموجه) – التغذية الراجعة، التعزيز.	– نشاط (الربط بين المد القصير والمد الطويل). – نشاط (نماذج وأمثلة). – نشاط (أكمل وانطق). – نشاط (حدد لون). – نشاط (اقرأ لون). – نشاط (وصل زاوج). – نشاط استمارة التقييم (اقرأ المد واكتب النوعين الآخرين للمد لنفس الحرف).
(١٩) مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية.	– أن تستطيع التلميذات (تلميذات العينة) التعرف على شكل الألوان وترديد اللون صوتياً	المناقشة الجماعية، العصف الذهني، الترديد –التعلم بـ (اللعب الموجه) –التغذية الراجعة، التعزيز.	– نشاط (حدد الاسم واللون كتابتاً ونطقاً). – نشاط (جولة معرض). – نشاط (اسم الرقم ولونه). – نشاط (قص حسب اللون).

التدريب على نطق اللون والربط بين شكل اللون واسمه (أ).	– أن تربط التلميذات (تلميذات العينة) بين نطق اللون والصورة المعبرة عنه. – أن تميز التلميذات (تلميذات العينة) بين الألوان المختلفة.		– نشاط (كروت الألوان). – نشاط (استمارة التقييم)، – نشاط فرز وتجنيب الألوان المتشابهة.
(٢٠) مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية. (التدريب على نطق أصوات الحيوانات، والربط بين الشكل والصوت(أ).	– أن تستطيع التلميذات (تلميذات العينة) التعرف على أشكال الحيوانات وترديد صوت كل حيوان. – أن تربط التلميذات (تلميذات العينة) بين نطق صوت الحيوان والصورة المعبرة عنه. – أن تميز التلميذات (تلميذات العينة) بين الحيوانات المختلفة.	المناقشة الجماعية، – التعلم بـ (اللعب الموجه) – النمذجة – الاستماع – الترديد – التغذية الراجعة، التعزيز.	نشاط (رحلة إلى الغابة وبين الحيوانات). – نشاط (حيوانات المزرعة – الغابة). – نشاط (تأمل – حدد – لون). – نشاط (معلوماتك عن الحيوانات). – نشاط (استمع قلد). – نشاط استمارة (الربط بين اسم الحيوان وصوته وشكله).
(٢١) مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية. (التدريب على نطق أصوات الحيوانات، والربط بين الشكل والصوت (ب).	– أن تستطيع التلميذات (تلميذات العينة) التعرف على أشكال الحيوانات وترديد صوت كل حيوان. – أن تربط التلميذات (تلميذات العينة) بين نطق صوت الحيوان والصورة المعبرة عنه.	المناقشة الجماعية، – العصف الذهني – التعلم بـ (اللعب الموجه) – النمذجة – الترديد والتقليد – التغذية الراجعة، التعزيز.	– نشاط (أذكر حيوانات المزرعة). – نشاط (هيا نتذكر الحيوانات). – نشاط (ركز – تأمل – قص – لصق). – نشاط (قلد – ردد – اضحك). – نشاط استمارة التقييم (الربط بين اسم الحيوان وصوته وشكله).

	– أن تميز التلميذات (تلميذات العينة) بين الحيوانات المختلفة.		
(٢٢) مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية. (التدريب على نطق الكلمات ثلاثة حروف بالحركات الثلاثة (فتحة – كسرة – ضمة) وكتابتها (أ).	– أن تستطيع التلميذات (تلميذات العينة) قراءة كلمات من ثلاثة حروف. – أن تربط التلميذات (تلميذات العينة) بين نطق الكلمات وحركاتها (فتحة – كسرة – ضمة). – أن تميز التلميذات (تلميذات العينة) بين حركات الحروف في النطق والكتابة.	المناقشة الجماعية – النمذجة – الترديد – العصف الذهني – التغذية الراجعة، التعلم بـ (اللعب الموجه) التعزيز.	– نشاط (النموذج القرائي). – نشاط (اقرأ واكتب ما تقرأ). – نشاط (صورة وكلمة). – نشاط استمارة التقييم (مهارات القراءة والكتابة للتلميذات). (دقق أكمل اكتب).
(٢٣) مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية. (التدريب على نطق الكلمات ثلاثة حروف بالحركات الثلاثة (فتحة – كسرة – ضمة) وكتابتها. (ب).	– أن تستطيع التلميذات (تلميذات العينة) قراءة كلمات من ثلاثة حروف. – أن تربط التلميذات (تلميذات العينة) بين نطق الكلمات وحركاتها (فتحة – كسرة – ضمة). – أن تميز التلميذات (تلميذات العينة) بين حركات الحروف في النطق والكتابة.	المناقشة الجماعية – النمذجة – الترديد – العصف الذهني – التغذية الراجعة، التعلم بـ (اللعب الموجه) التعزيز.	– نشاط (كون جمع). – نشاط (لاحظ رتب). – نشاط (لاحظ أكمل). – نشاط (أذكر) عصف ذهني. – نشاط استمارة التقييم (مهارات القراءة والكتابة) جمع الحروف تكون كلمات.

(٢٤) مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية. (التدريب على نطق الكلمات ثلاثة حروف بالحركات الثلاثة (فتحة – كسرة – ضمة) وكتابتها. (ج).	– أن تستطيع التلميذات (تلميذات العينة) قراءة كلمات من ثلاثة حروف. – أن تربط التلميذات (تلميذات العينة) بين نطق الكلمات وحركاتها (فتحة – كسرة – ضمة). – أن تميز التلميذات (تلميذات العينة) بين حركات الحروف في النطق والكتابة.	المناقشة الجماعية – النمذجة – الترديد – العصف الذهني – التغذية الراجعة، التعلم بـ (اللعب الموجه) التعزيز.	– نشاط (اقرأ – قص – الصق). – نشاط (لاحظ – اكتب – اقرأ). – نشاط (اقرا اختار). – نشاط (اقرأ وردد صوتياً). – نشاط استمارة التقييم (اقرأ الكلمات وأعد كتابتها بكراسات النشاط).
(٢٥) مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية. (الجلسة الختامية).	– تُلخص الباحثة جلسات البرنامج بشكل عام لتلميذات المجموعة التجريبية. – تُحدد الباحثة مدي استفادة تلميذات المجموعة التجريبية من جلسات البرنامج. – تضع الباحثة آلية للتواصل بينها وبين تلميذات المجموعة التجريبية. – تُطبق الباحثة القياس البعدي للبرنامج على تلميذات المجموعة التجريبية.	المناقشة الجماعية – التعزيز الذاتي – التلخيص – التأمل – التذكر – التغذية الراجعة.	– نشاط (راجع معي). – نشاط (عرض بوربوينت). – نشاط (تطبيق مقياس مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية).

	– تُجيب الباحثة على تساؤلات واستفسارات تلميذات المجموعة التجريبية. – يُعدد تلميذات المجموعة التجريبية ما تعلموه خلال البرنامج.		

– الأساليب الإحصائية:

تمَّ استخدام الأساليب الإحصائية التالية:" مُعامل الارتباط، ومعامل ألفا كرونباخ، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (مان وتني) لدلالة الفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين، واختبار (ويلكوكسون) لدلالة الفروق بين متوسطات القياسات المرتبطة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

أولاً: نتائج الفرض الأول: ينصّ على توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس المهارات اللغوية وأبعاده (مهارات اللغة الاستقبالية، ومهارات اللغة التعبيرية، والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية؛ للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (مان وتني) لدلالة الفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين (مراد، ٢٠٠٠: ٢٥٦)، تتضح دلالة الفروق بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس المهارات اللغوية (أبعاد ودرجة كلية)، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١١).

جدول (١١): قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس المهارات اللغوية (الأبعاد والدرجة الكلية)

المجموعات / الأبعاد	المجموعة الضابطة (ن=١٥)		المجموعة التجريبية (ن=١٦)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات اللغة الاستقبالية	٢٨,٣٦	١,٢٨	٣٤,٤٧	١,٠٦
مهارات اللغة التعبيرية	٢٧,٩٣	١,٢٧	٣٣,١٣	١,١٩
الدرجة الكلية	٥٦,٢٩	١,٨٢	٦٧,٦٠	٢,٠٦

من الجدول السابق يتضح الآتي أن متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس المهارات اللغوية (أبعاد ودرجة كلية) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ جاءت بما يلي (٢٨,٣٦، ٢٧,٩٣، ٥٦,٢٩) على التوالي للمجموعة الضابطة، وجاءت (٣٤,٤٨، ٣٣,١٣، ٦٧,٦٠) للمجموعة التجريبية على التوالي.

جدول (١٢): قيم (مان وتني) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس المهارات اللغوية (الأبعاد والدرجة الكلية)

المجموعات / الأبعاد	مجموعة الضابطة (ن=١٥)		مجموعة التجريبية (ن=١٦)		قيمة مان وتني	قيمة ي	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
مهارات اللغة الاستقبالية	٧,٥٠	١٠٥,٠٠	٢٢,٠٠	٣٣٠,٠٠	٠,٠٠	٤,٦٢*	٠,٠٠
مهارات اللغة التعبيرية	٧,٥٠	١٠٥,٠٠	٢٢,٠٠	٣٣٠,٠٠	٠,٠٠	٤,٦١*	٠,٠٠
الدرجة الكلية	٧,٥٠	١٠٥,٠٠	٢٢,٠٠	٣٣٠,٠٠	٠,٠٠	٤,٦١*	٠,٠٠

قيمة (ي) الجدولية عند مستوى دلالة ٠١.، قيمة (مان وتني) الجدولية عند مستوى دلالة ٠١.

من الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس

المهارات اللغوية (أبعاد، ودرجة كلية) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت قيم (ي) دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يدل على تحقق الفرض الأول بصورة كاملة.

تفسير نتائج الفرض الأول: تحقق الفرض الأول للدراسة؛ حيث أثبت برنامج الدراسة الحالية القائم على تنمية مهارات اللغة لدى تلميذات الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم بمدينة الرياض، وجود فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على نجاح البرنامج في تنمية مهارات اللغة بأبعادها (مهارات اللغة الاستقبالية، مهارات اللغة التعبيرية، الدرجة الكلية) لدى تلميذات العينة (المجموعة التجريبية)، وتُفسر الباحثة هذه النتيجة بتعرض المجموعة التجريبية لجلسات البرنامج التدريبي لتنمية مهارات اللغة (الاستقبالية، والتعبيرية)، ساعدت التلميذات على اكتساب مهارة الاستماع كأحد مهارات اللغة مما حسن من قدرتهم على التعبير وممارسة هذه المهارات، وذلك من خلال تدريبهن على عمليات النطق وتكرار الكلمات والحروف وعرض الحروف مرتبطة بحركة التنوين من خلال برامج الحاسب الآلي، واتباع العديد من استراتيجيات الألعاب التعليمية لتعلم نطق بعض الحروف ومواقعها في الكلمة مما ساهم في تنمية لغتهن الاستقبالية والتعبيرية. وكذلك تنوع الأنشطة العلمية والتطبيقات الحياتية التي تلامس حياتهن الواقعية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الأعصر (٢٠١٧) التي توصلت إلى فاعلية برنامج تدريبي لتحسين القصور اللغوى لدى عينة من الأطفال يعانون من صعوبات تعلم نمائية فى مرحلة ما قبل المدرسة.ودراسة بهنساوي والبنا

وفويلة (٢٠٢٢) التي أشارت إلى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات النفس لغوية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

ثانيًا: نتائج الفرض الثاني: ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي والبعدي) على مقياس المهارات اللغوية (الاستقبالية، التعبيرية، الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي"، للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ويلكوكسون) لدلالة الفروق بين متوسطات القياسات المرتبطة (مراد، ٢٠٠٠: ٢٦٣)، تتضح دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية في القياس (القبلي والبعدي) على مقياس المهارات اللغوية (أبعاد ودرجة كلية)، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٤).

جدول (١٣): قيم نسب التغير بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس المهارات اللغوية (الأبعاد والدرجة الكلية)

القياسات / الأبعاد	القياس القبلي		القياس البعدي		فرق المتوسطات	نسب التغير
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	الانحراف المعياري		
اللغة الاستقبالية	١٩,٤٠	١,٢٤	٣٤,٤٧	١,٠٦	١٥,٠٧	٧٧,٦٦ %
اللغة التعبيرية	١٨,٨٧	١,٧٣	٣٣,١٣	١,١٩	١٤,٢٧	٧٥,٦٢ %
الدرجة الكلية	٣٨,٢٧	١,٧٥	٦٧,٦٠	٢,٠٦	٢٩,٣٣	٧٦,٦٦ %

من الجدول السابق يتضح وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسات القبلية والبعدية على مقياس المهارات اللغوية (أبعاد – ودرجة كلية) في القياس البعدي لصالح القياس البعدي؛ حيث جاءت قيم (نسب التغير) (٧٧,٦٦%، ٧٥,٦٢%، ٧٦,٦٦%) على التوالي.

جدول (١٤): قيم (ويلكوكسون) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس المهارات اللغوية (الأبعاد – الدرجة الكلية)

القياسات / الأبعاد	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة ي	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجم الرتب		
مهارات اللغة الاستقبالية	٠,٠٠	٠,٠٠	٨,٠٠	١٢٠,٠٠	٣,٦٢٤*	٠,٠٠
مهارات اللغة التعبيرية	٠,٠٠	٠,٠٠	٨,٠٠	١٢٠,٠٠	٣,٤١٥*	٠,٠٠
الدرجة الكلية	٠,٠٠	٠,٠٠	٨,٠٠	١٢٠,٠٠	٣,٤١٥*	٠,٠٠

قيمة (ي) الجدولية عند مستوى دلالة ٠١.

من الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسات القبلية والبعدية على مقياس المهارات اللغوية (أبعاد – ودرجة كلية) في القياس البعدي لصالح القياس البعدي؛ حيث جاءت قيم (ي) دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يدل على تحقق الفرض الثاني بصورة كاملة.

تفسير نتائج الفرض الثاني: تحقق الفرض الثاني للدراسة؛ حيث أثبت برنامج الدراسة الحالية القائم على تنمية مهارات اللغة لدى التلميذات (عينة الدراسة) (المجموعة التجريبية) في القياسين (القبلي والبعدي)، التي كانت المقارنة لصالح القياس البعدي بعد تقديم البرنامج للمجموعة التجريبية، الذي أدى لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية؛ حيث أنه بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج وتطبيق مقياس مهارات اللغة على المجموعة التجريبية أصبحت الفروق بين متوسطات درجات القياسين (القبلي والبعدي) دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على نجاح البرنامج في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى تلميذات المجموعة التجريبية تلميذات الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم بمدينة

الرياض، وتُفسر الباحثة هذه النتيجة بتعرض المجموعة التجريبية لجلسات البرنامج القائم على اللعب الجماعي، من خلال التدريب على قراءة الحروف وكتابتها حيث ركَّز على عملية الاستماع، والتعبير، والترديد، الكتابة؛ من خلال الأنشطة للتدريب على نطق وكتابة الحروف الهجائية، على شكل بعض الألعاب الجماعية، بالإضافة إلى التأكيد على فاعلية التلميذات اثناء عملية التعلم والبحث عن المعلومات بانفسهن مما ساهم في تنمية مهاراتهن اللغوية الاستقبالية والتعبيرية، وتعدد استراتيجيات التدريب التي تراعي الفروق الفردية، والوسائل التعليمية المناسبة لمستويات التلميذات.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة محمد، وسليمان ووردة (٢٠٢١) التي توصلت إلى فعالية برنامج حاسوبي في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ودراسة الأعصر (٢٠١٧) التي توصلت إلى فاعلية برنامج تدريبى لتحسين القصور اللغوى لدى عينة من الأطفال يعانون من صعوبات تعلم نمائية فى مرحلة ما قبل المدرسة. ودراسة بهنساوي والبنا وفويلة (٢٠٢٢) التي اشارت إلى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات النفس لغوية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث وتفسيرها: ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي والتتابعي) على مقياس المهارات اللغوية (الاستقبالية، التعبيرية، الدرجة الكلية)، للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ويلكوكسون) لدلالة الفروق بين متوسطات قياسات مرتبطة (مراد، ٢٠٠٠: ٢٧١)، تتضح دلالة الفروق

بين المجموعة التجريبية في القياس (البعدي والتتابعي) على مقياس المهارات اللغوية (أبعاد ودرجة كلية)، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٥).

جدول (١٥): قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتابعي على مقياس المهارات اللغوية (الأبعاد – الدرجة الكلية)

القياسات / الأبعاد	القياس البعدي		القياس التتابعي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات اللغة الاستقبالية	٣٤,٣٧	١,٠٦	٣٤,٨٠	١,٣٧
مهارات اللغة التعبيرية	٣٣,١٣	١,١٩	٣٤,٠٧	١,٤٤
الدرجة الكلية	٦٧,٦٠	٢,٠٦	٦٨,٨٧	٢,١٧

من الجدول السابق يتضح أن متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس المهارات اللغوية (أبعاد ودرجة كلية) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ جاءت بما يلي (٣٤,٤٨، ٣٣,١٣، ٦٧,٦٠) على التوالي للمجموعة الضابطة، وجاءت (٣٤,٨٠، ٣٤,٠٧، ٦٨,٨٧) للمجموعة التجريبية على التوالي.

جدول (١٦): قيم (ويلكوكسون) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتابعي على مقياس المهارات اللغوية (الأبعاد والدرجة الكلية)

القياسات / الأبعاد	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة ي	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
مهارات اللغة الاستقبالية	٣,٧٥	٥٦,٢٥	٤,١٠	٦١,٥٠	١,١٢٧	٠,٢٦
مهارات اللغة التعبيرية	٢,١٥	٣٢,٢٥	٢,٠٠	٣٠,٠٠	٠,٥٧٧	٠,٥٦
الدرجة الكلية	٣,١٧	٤٧,٥٠	٥,٥٠	٧٩,٥٠	١,٢١١	٠,٢٣

قيمة (ي) الجدولية عند مستوى دلالة ٠١.

من الجدول السابق يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسات البعدية والتتابعية على مقياس المهارات اللغوية (أبعاد ودرجة كلية)؛ حيث جاءت قيم (ي) غير دالة عند مستوى (٠.٠١)، وهو ما يدل على تحقق الفرض الثالث بصورة كاملة، مما يؤكد فعالية البرنامج القائم على تنمية المهارات اللغوية لدى تلميذات المجموعة التجريبية، واستمرارية تأثير البرنامج رغم توقف التدخل في تلك الفترة.

تفسير نتائج الفرض الثالث: تحقق الفرض الثالث للدراسة؛ حيث أثبت برنامج الدراسة الحالية القائم على اللعب لتلميذات المجموعة التجريبية مقارنة بين متوسط رتب درجات القياسين (البعدي والتتبعي) للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات اللغة (الاستقبالية والتعبيرية) والفروق بين متوسطات رتب درجاتهما غير دالة، وهذا يدل على نجاح البرنامج التدريبي لتنمية مهارات اللغة (الاستقبالية والتعبيرية) لدى تلميذات الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم، واستمرار أثر البرنامج حتي بعد انتهاء تطبيق البرنامج بفترة، واتضح ذلك من عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي والتتبعي)، مما يدل على بقاء أثر جلسات وفنيات البرنامج واكتساب العديد من مهارات اللغة (الاستقبالية، التعبيرية)، مثل: (تعلم حروف الهجاء بالاستماع ، تعلم حروف الهجاء بالحركات الثلاثة ، تعلم المد بأشكاله الثلاثة (الألف–الياء–الواو) ، تعلم التنوين بأشكاله الثلاثة (الفتح– الكسر– الضم)، تعلم أشكال الحروف حسب موقعها من الكلمة (أول الكلمة–منتصف الكلمة–آخر الكلمة)، التدريب على قراءة الحروف وكتابتها، التدريب على قراءة الحروف وكتابتها (مُشكلة ومنونة وحسب موقعها بالكلمة)، التدريب على قراءة وكتابة (مد ألف– مد ياء– مد واو)، التدريب على نطق اللون والربط بين شكل اللون واسمه، التدريب على نطق أصوات الحيوانات، والربط بين

الشكل والصوت، التدريب على نطق الكلمات ثلاثة حروف بالحركات الثلاثة (فتحة– كسرة– ضمة) وكتابتها، والجدير بالذكر النشاط الذي قدمته الباحثة في الجلسة الخامسة والعشرين (الجلسة الختامية) نشاط (اكتب ما يُملى عليك)، التي كان بمثابة تغذية راجعة لجلسات البرنامج ككل؛ وحققت المجموعات نتائج رائعة وإيجابية التي انعكست على اكتساب مهارات اللغة (الاستقبالية– التعبيرية) واستمرارية أثر البرنامج حتى بعد توقفه.

وقد أثبتت العديد من الدراسات فعالية برامجها واستمرارية الفعالية فى تنمية مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية ومنها دراسة أحمد (٢٠١٨) ؛ دراسة محمد وسليمان ووردة (٢٠٢١)، وقد لاحظت الباحثة فى العديد من المواقف التي تتطلب إظهار المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية لدى العينة التجريبية إظهار مستوي جيد ، والتغلب على المعوقات ؛ ويُعزي ذلك إلى ستمرارية أثر البرنامج.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

في نهاية هذه الدراسة، وبعد أن وصلنا لنهاية الدراسة، بدأت الدراسة حينما شعرت الباحثة بوجود مشكلة أرقت الباحثة حينما طرأت العديد من التساؤلات، والتي تتطلب الإجابة العلمية بالبحث والتقصي، حيث من خلال احتكاك الباحثة لبعض الحالات التي تعاني من صعوبات التعلم ، سواء في اللغة الاستقبالية او التعبيرية، قامت الباحثة بالتقصي والبحث وجمع المعلومات عن صعوبات التعلم وتأثراتها على ذوي صعوبات التعلم ، ووجد البحث من الأدبيات والدراسات السابقة التي توصلت لوجود انخفاض في مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى ذوي صعوبات التعلم، وبناءاً عليه ، قامت الباحثة بأخذ آراء علماء التربية في تخصصات علم النفس، والصحة النفسية، وتوصلت الباحثة: لتبويب المعلومات وترتيبها في تسلسل نقاط البحث من (مقدمة – مشكلة البحث، صياغتها في صورة تساؤلات ، الهدف من البحث، أهمية البحث، وما يعود من البحث على المستوي العلمي، والباحثين، والمسؤلين عن ذوى صعوبات التعلم، والأهمية بالنسبة للمجتمع، الإطار النظري المبسط الذي يساعد القارىء لتفهم موضوع البحث، الدراسات السابقة، ومن الصعوبات التي واجهت الباحثة – في – حدود علم الباحثة – لا توجد من الدراسات التى جمعت متغيرات البحث، مما كان من مبررات القيام بالبحث، وتم بناء الأدوات من مقياس (المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية) ، والبرنامج المقترح لتنمية المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية لدي ذوي صعوبات التعلم من تلميذات المرحلة الابتدائية)، ثم قامت الباحثة بالتطبيق الأول (القبلي) لعمل الصدق والثبات للأدوات، واختيار عينة البحث بما يتوفر فيها (صعوبات التعلم ، وانخفاض مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية)، وتم اختيار العينة، ومن الصعوبات التي واجهت الباحثة عدد العينة كان أقل من (٣٠) تلميذة بالمجموعة التجريبية، ولكن تم التغلب على ذلك بعمل الإحصاء اللابرامتري ، ثم تم تطبيق البرنامج

ومن الصعوبات التي واجهت الباحثة بعض الأعمال الروتينية لاختيار المكان وتجهيزه بما يتناسب مع تكنيك البرنامج، ولكن تم التغلب على ذلك واستمرت جلسات البرنامج على مدي (١٢) أسبوعا، بمعدل جلستين بالأسبوع، ثم تم تطبيق الأدوات التطبيق الثاني (التطبيق البعدي)، وبعد مرور ما يقرب من شهر، تم التطبيق الثالث (التطبيق البعدي)، وفى النهاية **توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:**

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس المهارات اللغوية (أبعاد، ودرجة كلية) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسات القبلية والبعدية على مقياس المهارات اللغوية (أبعاد – ودرجة كلية) في القياس البعدي لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسات البعدية والتتابعية على مقياس المهارات اللغوية (أبعاد ودرجة كلية).

التوصيات والمقترحات: توصي الدراسة بالآتي:

- على المتخصصين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس التربوي، القيام بعقد ندوات أو برامج تدريبية للعاملين بمجال صعوبات التعلم تهدف إكسابهم طرق التعامل وتعليم ذوي صعوبات التعلم كل حسب تخصصه.
- لاحظت الباحثة أن التعلم التعاوني في التدريب على اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى ذوي صعوبات التعلم يجدي ويفيد في اكتساب مهارة اللغة.
- كما لاحظت الباحثة أن طريقة (fun)، المتعة تساعد كثيراً لاكتساب مهارات اللغة لذوي صعوبات التعلم.

بحوث مقترحة:

- فعالية برنامج قائم اللعب التعليمي في تنمية صعوبات التعلم الأكاديمية لدى ذوي التفريط التحصيلي من تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- فعالية برنامج قائم على التعلم التعاوني لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم.

قائمة المراجع:

أولاً :المراجع العربية:

أحمد، حسن محمد. (٢٠١٦). فاعلية برنامج للتدخل المبكر لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم. مجلة كلية التربية، (١٩)، ٣٩٨– ٤٣٤.

أحمد، صابرين شندي. (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على الألعاب التعليمية لخفض عُسر القراءة لدى الموهوبين بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، (٢)، ١٢٩ – ١٤٦.

أحمد، عزيزة محمد. (٢٠١٦). تصميم مقياس المهارات اللغوية لدى ذوي سمات الذاتوية البسيطة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة البحث العلمي في التربية، (١٨)، ١٤٥–١٧١.

البتال، زيد. (٢٠١٦) .دليل التعرف على الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم. ط ٢، أكاديمية التربية الخاصة.

بهنساوي، أحمد فكري أحمد، البنا، وسام علي السيد، & فويلة، أسماء أسامة أحمد يوسف. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات النفس لغوية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد، ٢٣(١)، ٢٧٠-٣١٤

الأعصر، أسماء عيسى. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين القصور اللغوي لدى عينة من الأطفال يعانون من صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة. مجلة كلية التربية. (١٧)، ٢١٠– ٢٣٩.

بدير، كريمان على؛ صادق إميلي. (٢٠١٤). تنمية المهارات اللغوية للطفل، علام الكتب.

البنوي، أحمد الرزاق؛ السويري، عبد العزيز. (٢٠١٨). المشكلات المتعلّقة باللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم اللغوية في مدينة الرياض. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (٩)، ٤١– ٥٢.

الجزار، منى محمد والقحطاني، رشا محمد. (٢٠١٨). فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية على تنمية بعض مهارات القراءة الأساسية لدى تلميذات ذوات صعوبات التعلُّم للصف الأول الابتدائي، مجلة دراسات وبحوث تربوية، (٧)، ٩٣ –١٢١.

حبيب، هبة محمد. (٢٠١٧). أنشطة ومهارات القراءة في المدرستين الإعدادية والثانوية. دار الصفاء للنشر والتوزيع.

الحوامدة، أحمد محمود. (٢٠١٩). استراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلُّم. ابن النفيس للنشر والتوزيع.

الحيلة، محمد وغنيم، محمد. (٢٠١٥). أثر الألعاب التربوية اللغوية المحسوبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. مجلة جامعة النجاح الوطنية، ١٦(٢)، ١٢٤ – ١٥٢.

الخريبي، أماني عبد الفتاح. (٢٠٢١). بنية المفاهيم للمهارات اللغوية وطرق تدريسها لطفل ما قبل المدرسة، ط ٢. دار الفضيلة.

الدوسري، مبارك سعد. (٢٠١٥). المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في معاهد وبرامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية، (٤)، ٢٤٥– ٢٩٢.

ديدييه يورو (٢٠١٧). اضطرابات اللغة. ترجمة: أنطوان الهاشم. ط ٢، بيروت.

السليطي، ظبية سعيد. (٢٠١٧ يوليو ١٠-١١). صعوبات التعلم في دولة قطر بين التحدي والإنجاز. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي السابع "صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج"، جامعة عين شمس، ١٠١-١٣٩.

الزيات، فتحي مصطفي. (٢٠١٥). صعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج، مكتبة الأنجلو المصرية.

السمارة، وصفي عبد الله. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي متلازمة داون. مجلة كلية العلوم التربوية والنفسية، (٢١)، ١٧- ٣٦.

السيد، خالد محمد. (٢٠٢٠). استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة من منظور خدمة الجماعة في زيادة دافعية الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، (١١)، ٣٢٥-٣٥٤.

السيد، عبير محمد. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي في تنمية بعض مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة. مجلة العلوم التربوية، (١١)، ١٠١ – ١٣٧.

السيد، محمد عبده. (٢٠٢١). مستوى مهارات اللغة البراجماتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين: دراسة مقارنة. المجلة السعودية للتربية الخاصة، (١٦)، ٥٣– ٨٢.

شحاته، حسن سيد. (٢٠١٨). المهارات اللغوية الوظيفية اللازمة للتلاميذ المعاقين عقلياً بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، (١)، ٩٦ – ١٢٨.

صديق، لينا عمر. (٢٠١٨). البرامج التربوية للأطفال المضطربين لغويًا من ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، (١٢)، ١١١ – ١٤٢.

الظفيري، نواف ملعب. (٢٠١٨). الحاجات النفسية مدخل للكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لمرحلة ما قبل المدرسة. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، (٤)، ٣٣٦- ٣٤٧.

عبد الحميد، حسينة إبراهيم؛ محمد، سناء على. (٢٠١٨). فعالية برنامج قائم على الألعاب الذكية باستخدام الحاسوب لتحسين النطق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلُّم القراءة. مجلة البحث العلمي في التربية. (١٩)، ٣٥٧-٣٨٨.

العدل، عادل محمد. (٢٠١٩). صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الكتاب الحديث.

العرود، وصفي السمارة. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي متلازمة داون. مجلة كلية العلوم التربوية والنفسية، (٢١)، ١٧- ٣٦.

العزة، سعيد حسني. (٢٠١٧). صعوبات التعلم (المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج). ط ٢، دار الثقافة والنشر والتوزيع.

العلي، مرفت على. (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي مبني على أسلوب التعليم الملطف في تحسين مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية القابلات للتعلم بمدارس الخرج. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، (٦)، ٦٦٣—٦٩٢.

الفار، مصطفي على. (٢٠١٨). الدليل إلى صعوبات التعلم. ط ٢. عمان: دار يافا للطباعة والنشر.

فراج، إيمان محمد. (٢٠٢٠). تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقلياً فئة القابلين للتعلم باستخدام برامج الكمبيوتر. مجلة كلية التربية، (٢٥)، ١٥٥–٢٣١.

القحطاني، فاطمة محمد. (٢٠١٩). بعض مظاهر صعوبات القراءة في مرحلة رياض الأطفال في الدراسات العربية والأجنبية وسبل علاجها: دراسة نظرية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (٥)، ٨١- ١٢٢.

محمد، حنان عثمان وعبد الجليل، فادية رزق. (٢٠١٨). تنمية الدافعية للإنجاز كمدخل لتحسين مستوى الطموح باستخدام بعض فنيات البرمجة اللغوية العصبية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بمنطقة نجران. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، (٧)، ١٢-٣١.

محمد، علي أحمد وسليمان، سليمان محمد ووردة، صلاح شريف. (٢٠٢١). فعالية برنامج حاسوبي تنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، (١٠٤)، ٤٦٦– ٤٩١.

مصطفي، آمال أحمد. (٢٠١٨): فعالية برنامج تدريبي قائم على متعة التعلم في تعزيز الدافعية والمشاركة الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية. مجلة التربية، (٢٣)، ١١٤ – ١٦٣.

المطيري، ثنوا فهد. (٢٠١٧). فاعلية الدمج الجزئي في تنمية المهارات الاجتماعية واللغوية لدى تلاميذ متلازمة داون في مدارس التعليم العام بدولة الكويت. مجلة الثقافة والتنمية، (١٢)، ٢١١–٢٤٣.

الناشف، هدى السيد. (٢٠١٧). إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة. ط ٢. دار الفكر العربي.

النوبي، محمد على. (٢٠٢٠). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات. ط ٢، دار صفاء للنشر والتوزيع.

الهويدي، طايل عبد الحافظ. (٢٠١٩). أثر برنامج تدريبي لغوى بمشاركة الأهل في تنمية المهارات اللغوية "الاستقبالية والتعبيرية" لدى الأطفال المعاقين عقلياً في الكويت. مجلة جامعة عمان العربية للدراسات العليا،(٢١)، ١٦٦ – ٢٠١.

ثانياً: المراجع الأجنبية والمراجع العربية المترجمة:

Abdulhamid, H. & Muhammad, S. (2018). The Effectiveness of a Computer-Based Smart Gaming Program to Improve Pronunciation among Elementary School Students with Reading disability. Journal of Scientific Research in Education. (19),357-388.

Azam, H. A. E. A. E. (2018). The Effectiveness of a Computer-Based Smart Games Program to Improve Articulation for Primary School Students with Reading Learning Disabilities. Journal of Scientific Research in Education, 19(Issue 6),357-388.

doi: 10.21608/jsre.2018.22827

Ahmad, A. (2016). Design of Language Skills and Adjustment Behavior among Students with Autism Simple Attributes of Primary School Pupils. Journal of Scientific Research in Education,

(18), 145–171.

Ahmad, H. (2016). The Effectiveness of an Early Intervention Program in Developing Language Skills among Mentally Disabled Children Capable of Learning. Journal of the College of Education, (19), 398- 434.

Ahmad, S. (2018). The Effectiveness of an Educational Game-Based Program in Reducing Dyslexia among Gifted Students at the Primary School. Journal of the College of Education, (2), 129-146.

Al-Dhafiri, N. (2018). Psychological Needs Introduction to Early Detection of Developmental Learning Disabilities for Pre-school. International Journal of Educational and Psychological Studies,

(4), 336-347.

Al-Far, M. (2018). The Guide to Learning Difficulties. 2nd edition. Amman: Dar Yafa for printing and publishing.

Al-Aasar, A. (2017). The Effectiveness of a Training Program for Improving Language Impairment among a Sample of Children Suffering from Developmental Learning Difficulties in Preschool. Journal of the College of Education. (17), 210–239.

Al-Adl, A. (2019). Learning Difficulties and the Impact of Early Intervention and Educational Inclusion for Individuals with Special Needs, Dar Al-Kitab Al-Hadith.

Alanazi, T. (2017). The Efficiency of Using Educational Electronic Games in Improving English Language Skills for Fourth Elementary Grade Students. International Journal of Humanities and Social Science, 7 (1), 40-43.

Al-Aroud, W. (2017). The Effectiveness of a Training Program to Improve the Expressive Language Skills of children with Down syndrome. Journal of the College of Educational and Psychological Sciences, (21), 17-36.

Al-Azza, S. (2017). Learning Difficulties (Concept, Diagnosis, Causes, Teaching Methods, and Treatment Strategies). 2nd edition, Dar Al-Thaqafa, Publishing and Distribution.

Al-Banawi, A. & Al-Suwairi, A. (2018). Expressive and Receptive Language Problems for Students with Linguistic Learning Difficulties in Riyadh City. Jordan Journal of Educational Sciences, (9), 41-52.

Al-Battal, Z. (2016). A Guide to Identifying Students with Learning Difficulties. 2nd edition, Academy of Special Education.

Al-Dosari, M. (2015). Language Skills of Pupils with Mild Intellectual Disability in Intellectual Education Institutes and

Programs Attached to General Education Schools in Riyadh City. Journal of Educational Sciences, (4), 245- 292.

Al-Dous, A. (2019). Active Learning Strategies and their Relationship to Motivation and Achievement for Women with Learning Disabilities from the Point of View of Teachers with Learning Disabilities. Journal of Special Education and Rehabilitation, (28), 67-116.

Al-Hawamdeh, A. (2019). Strategies for Addressing Learning Disabilities. Ibn Al-Nafis for publication and distribution.

Al-Hila, M. & Ghoneim, M. (2015). The Effect of Computerized and Ordinary Linguistic Educational Games on Treating Reading Disabilities for Fourth Graders. An-Najah National University Journal, 16(2), 124-152.

Al-Huwaidi, T. (2019). The Impact of a Language Training Program Involving Parents on Developing (Receptive and Expressive) Language Skills of Mentally Disabled Children in Kuwait. Amman Arab University Journal for Postgraduate Studies, (21), 166-201.

Ali, M. (2019). The Effectiveness of a Training Program Based on Gentle Education in Improving Receptive and Expressive Language Skills for Students with Learning Intellectual Disabilities at Al-Kharj Schools. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, (6), 663–692.

Al-Jazzar, M. & Al-Qahtani, R. (2018). The Effectiveness of Electronic Educational Games in Developing Basic Reading Skills among First-grade Students with Learning Difficulties, Journal of Educational Studies and Research, (7), 93-121.

Al-Mutairi, T. (2017). The Effectiveness of Partial Integration in Developing the Social and Language Skills of Down Syndrome Students in Public Schools in the State of Kuwait. Journal of Culture and Development, (12), 211–243.

Al-Nashef, H. (2017). Preparing the Arab Child for Reading and Writing. I 2. Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Nubi, M. (2020). Learning Difficulties: Navigating between Skills and Disorders. 2nd edition, Dar Safaa for Publication and Distribution.

Al-Qahtani, F. (2019). Some Aspects of Reading Difficulties in the Stage of Kindergarten in Arab and Foreign Studies and Ways of Treatment: A Theoretical Study. Journal of Educational and Psychological Sciences, (5), 81-122.

Alqahtani, M. (2017). Teacher Perspectives on Full Inclusion of Students with Learning Disabilities in Saudi Arabia High Schools. PhD, Indiana State University.

Al-Sulaiti, Z. (2017). Learning Difficulties in the State of Qatar between Challenge and Achievement. A working paper presented to the Seventh Scientific Conference, "Difficulties in learning to Read between Prevention, Diagnosis and Treatment", Ain Shams University, 101-139.

Aro, T, b; Kenneth E, B; Jari-Erik N, B & Anna-M, P (2016). Early Language and Behavioral Regulation Skills as Predictors of Social Outcome, Journal of Speech, Language, and Hearing Research, (55), 395 – 408.

Bedair, K.& Sadeq, E.. (2014). Developing Child's Language Skills, Alam Al-Kutub.

Didier Euro (2017). Language Disorders. Translated by: Antoine Al-Hashem. 2nd edition, Beirut.

Al-Sayed, A. (2017). The Effectiveness of a Training Program Using Computer in

Developing Some Skills of the Receptive and Expressive Language for Those Having Mild Mental Retardation. Journal of Educational Sciences, (11), 101-137.

Al-Sayed, K. (2020). The Use of Multiple Intelligences Activities from a Community Service Perspective to Enhance Motivation for Academic Achievement in Children with Learning Disabilities. Journal of Studies in Social Work and Humanities, (11) , 325-354.

Al-Sayed, M. (2021). Level of Pragmatic Language Skills Between Pupils With Learning Disabilities and Their Non-Disabled Peers: A Comparative Study. Saudi Journal of Special Education, (16), 53-82.

Al-Zayyat, F. (2015). Learning Difficulties: Recent Trends in Diagnosis and Treatment, Anglo-Egyptian Library.

Farraj, E. (2020). Developing Language Skills for Mentally Disabled Children who Can Learn Using Computer Programs. Journal of the College of Education, (25), 231–155.

Geraldine, P. & Butler, G. (2019). Language Learning Disabilities in School-Age. NY: Waverly Press.

Goorhuis, S.; Brouwer, M. & Knijff, A. (2018). Efficacy of Speech Therapy in Children with Language Disorders, Specific Language Impairment in Comorbidity with Cognitive Delay. International, Journal of Pediatric Psychology, 63(2), 129-136.

Graves, A. M. (2020). Speech and Language Disorders of Students with Learning Disabilities. Journal of Disorders in Communication, 43, 125-134.

Habib, H. (2017). Reading Activities and Skills in Middle and High School. Dar Al-Safa for publication and distribution.

Ismail, B. (2018). The Effectiveness of a Calculated Program for Teaching Reading Skills to a Sample of Students with Learning Disabilities by Reading in the Third Grade of Primary School. Journal of the College of Education, (14), 115-144.

Karra, A, (2019). Social Skills of Children with an Intellectual Disability Attending Home-based Program and Children Attending Regular Special Schools: A Comparative Study. International, Journal of humanities and social science invention, 2(8), 59-63.

Al-Khuraibi, A. (2021). The Conceptual Structure of Language Skills and Methods of Teaching them to Pre-school Children, 2nd edition. Dar Al-Fadila.

Larrivee, L. & Catts, H. (2019). Early Reading Achievement in Children with Expressive Phonological Disorders. American Journal of Speech-Language Pathology, 8, 118-1a28.

Laurence B. (2016): Speed of Processing, Working Memory, and Language Impairment in Children, Journal of Speech, Language and Hearing Research, 403-438.

Lundberg, Ingvar. (2021): The Computer as a tool of remediation in the education of students with reading disabilities theory-based approach. Learning Disability. 28, n2, 89-99.

Mahran, A. (2017). Suggested Artistic Activities to Develop Verbal Communication Skills for Students of Learning Disabilities Schools. Journal of Special Education and Rehabilitation, (19), 97-137.

Melanie (2018). The Relationship between Social Behaviors and Working Memory in School Age Child with Language Impairment, Master, Department of Audiology and Speech. Language Pathology Brigham Young University, 17-34.

Miniutti, A. N. (2019). A Study of Oral Language Deficiencies in Mildly Handicapped Populations (Emotionally Impaired, Learning-Disabled). Unpublished doctoral dissertation, Wayne State University, USA.

Mustafa, A. (2018): Effectiveness of Joyful Learning on Enhancing Motivation and Academic Engagement among Primary School Children with Reading Learning Disabilities. Education Journal, (23), 114-163.

Muhammad, A.; Sulaiman, S. & Sharif, W. (2021). The Effectiveness of a Computer Program for Developing some Language Skills among Children with Learning Disabilities. Journal of the College of Education, (104), 466- 491.

Muhammad, H. & Abdaljalil, F. (2018). Develop Motivation for Achievement as an Input to Improve the Level of Ambition Using Some NLP Techniques for Students with Learning Disabilities in Najran. Specialized International Educational Journal, (7), 12-31.

Nasrallah, O. (2017). Educating Children with Special Needs, and their Impact on Society. 2nd Edition, Wael Publishing House.

AL-Samara, W. (2018). The Effectiveness of a Training Program to Improve the Expressive Language Skills of Children with Down Syndrome. Journal of the College of Educational and Psychological Sciences, (21), 17-36.

Sawyer, E. (2018): A Study of the Effect of Language Development Program with Parental Involvement on Language Achievement of Low-Income Level Preschool Children, Dissertation Abstracts International, 46(3), 607.

Shehata, H. (2018). The Functional Language Skills Necessary for Students with Mental Disabilities at the Vocational Preparation Stage in Schools of Intellectual Education. International Journal of Educational and Psychological Studies, (1), 96-128.

Seddiq, L. (2018). Educational Programs for Linguistically Disturbed Children with Special Needs. Journal of the Faculty of Education, Tanta University, (12), 111-142.

Stetter, M. & Hughes, M. (2016): Using Story Grammar to Assist Students with Learning Disabilities and Reading Difficulties Improve their Comprehension. Education & Treatment of Children, 1 - 33.

Suleiman, S. (2020). Learning Disabilities. 2nd edition, Dar Al-Fikr Al-Arabi for Printing and Publishing.

Tasdemir, M. (2018). The Effects of REAP Reading Comprehension Technique on Students' Success. Social Behaviour & Personality, 38(4), 553-560.

Vandereet, J., Maes, B., Lembrechts, D., & Zink, I. (2020): Expressive Vocabulary Acquisition in Children with Intellectual

Disability: Speech or Manual signs, Journal of Intellectual and Developmental Disability, 36(2), 91-104.

Youssef, S. (2019). The Reference in Developmental, Academic, Social and Emotional Learning Disabilities, 2nd edition, his Anglo-Egyptian Library.

تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ (تصور مقترح)

د. هند بنت أحمد الصعيدي

قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ (تصور مقترح)

د. هند بنت أحمد الصعيدي

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

تاريخ تقديم البحث: ٠٤/ ٠٢/ ١٤٤٥ هـ **تاريخ قبول البحث:** ٢٤/ ٠٤/ ١٤٤٥ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي وأداة الاستبانة والتي تم توزيعها على أعضاء هيئة التدريس في ثلاث جامعات سعودية وهي (جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، جامعة جدة، جامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل)، أما عينة الدراسة فقد تمثلت في عينة عشوائية طبقية على (٣٨٤) عضو هيئة تدريس. أظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على واقع تطوير القدرة التنافسية للبحث العلمي في الجامعات السعودية، وتبين من النتائج أن أبرز المعوقات هي (ضعف خطط وآليات تسويق البحوث العلمية، ضعف الموارد الذاتية لتمويل البحث العلمي، ضعف تفعيل الشراكة بين الجامعة ومؤسسات العمل والإنتاج)، كما تمثلت أبرز المقترحات في (عقد الشراكات والاتفاقيات بين المؤسسات المختلفة المحلية والإقليمية والعالمية ، توظيف نتائج الأبحاث المنشورة والاستفادة منها لحل المشكلات التنموية المختلفة ، وضع استراتيجية شاملة لتنمية البحث العلمي في ضوء أولويات التنمية). كما كشفت النتائج عن وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير الجامعة لصالح جامعة جدة وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. كما أوضحت النتائج وجود فروق باختلاف سنوات الخبرة، لصالح أفراد عينة الدراسة من أصحاب الخبرة ١٠ سنوات فأكثر. وتم تقديم تصور مقترح يقوم على ثلاث محاور أساسية وهي رؤية ٢٠٣٠ ومؤشرات التنافسية ذات العلاقة بالرؤية ونتائج مقترحات الدراسة.

الكلمات المفتاحية: التنافسية، الدراسات المحكمة، التعليم العالي، رؤية المملكة.

Enhancing the Competitive Capacity of the Scientific Research System in Saudi Universities in Light of the 2030 Vision: A Suggested Proposal

Dr. Hind Ahmed Al saidy
Department Educational Planning and Management – Faculty Education
Princess Nourah Bint Abdulrahman university

Abstract:

The current study aimed to propose a plan for enhancing the competitive capacity of the scientific research system in Saudi universities in alignment with Vision 2030. To achieve this, the study employed a descriptive method and used a survey as a tool, which was distributed among faculty members from three universities: Princess Nourah Bint Abdulrahman University, Jeddah University, and Imam Faisal Bin Abdulrahman University. The sample consisted of 384 randomly selected participants. The results indicated that the participants generally agreed, to a moderate extent, on the reality of developing the competitive capacity of the scientific research system in Saudi universities. Additionally, the study identified several obstacles to scientific research, including weak planning and marketing of research procedures, limited self-financial resources, and insufficient collaboration between universities and industry or production institutions. Key proposals for improvement included establishing partnerships with local and international research institutions, utilizing research results to address developmental challenges, and creating a strategic plan to align research with development priorities. Furthermore, the results revealed statistically significant differences in responses based on the participating universities in favor of Jeddah University and Imam Faisal Bin Abdulrahman University. Differences were also noted based on years of experience, particularly favoring participants with 10 or more years of experience. A proposed vision was developed to enhance the competitive capacity of the scientific research system, focusing on three main aspects: Vision 2030, competitiveness indicators linked to the vision, and the findings from the study proposals.

key words: Competitiveness, Peer-Reviewed Studies – Higher Education – Saudi Vision.

المقدمة:

يعدُّ البحث العلمي أحد مؤشرات الأداء ومعايير الجودة والتي يعتمد عليها تصنيف الجامعات كمؤسسات بحثية ومنتجة، كما يُعد البحث العلمي من أهم روافد إنتاج المعرفة ونشرها في الجامعات بجانب الابتكارات والاختراعات ويدعم ذلك تكُوّن مجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة أحد أهم متطلبات تحقيق رؤية ٢٠٣٠م.

وتعد التنافسية من المفاهيم الحديثة التي بدأت تظهر، وتُستخدم في المؤسسات التعليمية في السنوات الأخيرة وخاصة بعد تنافس الكليات والجامعات على تحقيق الاعتماد الأكاديمي سواء من مؤسسات محلية أو عالمية، وتكمن أهمية التنافسية في تحقيق الاستفادة القصوى من كل الممكنات المتوفرة في المؤسسات التعليمية بهدف تحقيق مخرجات نوعية تتناسب ومتطلبات معايير الجودة العالمية، وكذلك احتياجات سوق العمل المحلي والعالمي (مصطفى،٢٠١٤).

كما تقوم التنافسية على المعرفة التي تُعدُّ العامل الأكثر تأثيراً وفعالية وإيجابية في العصر الحالي، فهي طريق النهوض والتقدم الذي تمر عبر العقل الإنساني المنتج إذا ما هُيئت له الظروف للإبداع والابتكار، ففي ظل مجتمع المعرفة تُعد الجامعات الأعلى تصنيفاً مقياساً للقدرة التنافسية الوطنية لبلدانها، وبهذا يكون لمؤشرات التصنيف العالمي القدرة التنبؤية في تخصيص الموارد في الجامعة؛ نظراً لأن الحكومات بدأت بالنظر في هذه المؤشرات في أولويات سياساتها، وعند تخصيص مواردها ومن ثَمّ أصبحت مؤشرات التصنيف هي التي تحدد تخصيص الموارد على مستوى الحكومة، وكذلك على مستوى الجامعة، وتتكون مؤشرات التصنيف من البحوث الإنتاجية مثل المنشورات والاستشهادات البحثية(Shin.2013,p.21-22).

ويذكر العباد (٢٠١٧) أنه "يمكن تحسين القدرة التنافسية للجامعات في الدول المتقدمة من خلال وضع القوانين والتشريعات التي تهدف إلى تطوير الخدمات التعليمية، والعمل على تحسين ورفع جودة المخرجات، وتعزيز الشراكات بين الجامعات الحكومية والخاصة، والعمل على إعادة هيكلة مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، والاهتمام بجودة التعلم والتعليم"(ص.٤).

وتُعد رؤية المملكة ٢٠٣٠ وبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ مُحفزاً لتنويع مصادر الدخل وتعظيم الاستفادة من قدرات المملكة الهائلة، وتقوم الجامعات ومراكز البحوث المتخصصة بالدور الرئيس في إنتاج المعرفة والإسهام في تقديم الحلول المناسبة للقضايا التنموية؛ لذلك فإنه يناط بالبحث العلمي والمؤسسات البحثية أن تسهم بدور فاعل في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، وأن تؤدي دورها في النهضة والتنمية المستدامة التي تقوم على المعرفة البحثية وإنتاجها وتنوعها.

مُشكلةُ الدراسة:

وضعت المملكة العربية السعودية هدفاً أساسياً بحلول عام ٢٠٣٠، وهو أن تكون ضمن العشر الدول الأوائل في مؤشر التنافسية العالمية، وأن تحصل خمس جامعات سعودية على الأقل ضمن أفضل ٢٠٠ جامعة في معايير التصنيف العالمية؛ ويعدُّ البحث والابتكار هما العنصران الأساسيان لتحقيق هذه الأهداف (وزارة التعليم ،١٤٤٢).

ولتحقيق ذلك فإن الجامعات السعودية تضطلع بدور محوري وجوهري في تطوير المنظومة البحثية في الجامعات السعودية، كما أنه أحد أهم أدوارها لتحقيق الأهداف الاستراتيجية المرتبطة بالبحث والابتكار في رؤية المملكة ٢٠٣٠؛ وذلك للإسهام

في تأسيس مجتمع واقتصاد المعرفة، والذي يعتمد على إنتاج المعرفة ونشرها واستثمارها لمواكبة الاتجاهات العالمية المعاصرة في التعليم العالي، وإيجاد بيئة تنافسية عالمية.

وبالرغم من الاهتمام المتزايد من قبل حكومة المملكة العربية السعودية بالإنفاق على البحث العلمي حيث أشارت الهيئة العامة للإحصاء أن إجمالي إنفاق المملكة على البحث والتطوير في عام ٢٠٢١م بلغ ١٤,٥ مليار ريال سعودي (الهيئة العامة للأحصاء،٢٠٢٣)، إلا أن الجامعات السعودية لم تحقق المستوى المطلوب في مؤشر التنافسية العالمية.

فقد أشار تقرير التنمية المستدامة لعام ٢٠٢٣ بأن المملكة العربية السعودية ما زالت تواجه تحديات رغم تناقصها في مجال البحث والتطوير، ويشير التقرير في ذلك إلى أزمة كورونا وما خلفته من إعادة ترتيب للأولويات وذلك ليس في المملكة فحسب بل في جميع دول العالم (Sachs et al.,2023)، كما تؤكد دراسة آل مداوي (٢٠١٤) والعتيبي (٢٠١٧) ذلك بالإشارة إلى بعض التحديات الأخرى التي تواجه تطوير البحث والإنتاج العلمي في الجامعات أبرزها: تجاهل النتائج التي يتوصل إليها الباحثون في دراساتهم، وضعف التمويل، وقلة المصادر وصعوبة الوصول إليها، وكثرة الأعباء على عضو هيئة التدريس ، وضعف الشراكات البحثية ،واختلاف المعايير بين الجامعات لتقييم الأبحاث العلمية ونشرها، وبينت دراسة سعودي ومجاهد(٢٠١٩) أن أهم معضلات ومشكلات البحث العلمي في الوقت الراهن تتمثل في: ضعف الإنفاق على البحث العلمي، ونقص مصادر البحث العلمي، وقلة توافر قاعدة بيانات، وضعف الأصالة والإبداع في البحث العلمي، وضعف توافر أخلاقيات البحث العلمي بصورة كافية وغياب خطة واضحة لاستيعاب المبتعثين ووجود فجوة بين النظرية والتطبيق، كما أظهرت دراسة آل

عبيدان وآخرين (٢٠١٩) أن ضعف المهارات والكفاءات البحثية من أهم معوقات النشر البحثي في المجلات العالمية.

ومجمل القول أن هذه الإشكاليات والمعوقات التي يعاني منها البحث العلمي أدت إلى تعثر جودة مستوى البحث العلمي ، ومن ثم إعاقة وصول جامعاتنا السعودية لتحقيق الهدف المتوقع ، لذا ينبغي أن تبادر الجامعات السعودية بالسعي لتحقيق الأفضل في الأداء البحثي وذلك من خلال عمليات التحسين والتطوير المستمرة، الأمر الذي سينعكس إيجابياً على جودة المؤسسات التعليمية والمحتوى التدريسي الذي بدوره ينتج عنه مخرجات تفي بمتطلبات سوق العمل وتحقق أهداف رؤية ٢٠٣٠ الاقتصادية والتعليمية من حيث ارتفاع مؤشرات التنافسية في البحث العلمي وتحقيق مستوى تقدم في مؤشرات التنافسية العالمية والتصنيفات العالمية المختلفة للجامعات .

وبناءً على ما سبق فإن هذه الدراسة تسعى لتحقيق الأهداف التالية:

أهداف الدراسة:

- تحديد واقع تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.
- التعرُّف على المعوقات التي تحد من تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.
- التعرف على المقترحات التي تُساهم في تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣؟

- الكشف عن الفروق الدالة إحصائيا بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس لتطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠وفقًا للمتغيرين التاليين (الجامعة، عدد سنوات الخبرة).
- التوصل للتصور المقترح الذي يُسهم في تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

ولتحقيق الأهداف أعلاه تم طرح التساؤلات التالية:

- ما التصور المقترح الذي يُسهم في تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠؟

أسئلة الدراسة:

- ما واقع تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠؟
- ما المعوقات التي تحد من تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠؟
- ما المقترحات التي تُسهم في تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣؟
- هل هناك فروق دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بتطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠وفقًا للمتغيرين التاليين (الجامعة، عدد سنوات الخبرة)؟
- ما التصور المقترح الذي يُسهم في تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠؟

أهميةُ الدراسة:

من المؤمل أن يسهم البحث بما يلي:

- تسليط الضوء على أهمية البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء متطلبات عصر اقتصاد المعرفة ومؤشرات التنافسية العالمية.
- تقديم صورة عن واقع تطوير القدرة التنافسية لنظام البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ والإسهام في ربط الرؤية بالبحث العلمي ومن هنا يمكن أن تتضح بعض الإشكاليات التي قد تعوق تحقيق أحد أهداف الرؤية والذي يهدف بشكل أساسي لتحقيق أحد المراكز الـ ١٠ الأولى في تقرير التنافسية العالمي ويعدُّ البحث العلمي أحد المؤشرات الرئيسية حيث حققت المملكة المركز٣٧ عام ٢٠٢١ والمرتبة ٢٨ عام ٢٠٢٢ (IMD world competitiveness centre,2022).
- التوصل إلى تصور مقترح والذي قد يساعد قيادات الجامعات والمسؤولين عن عمادات ومراكز البحث العلمي في الاضطلاع بدورهم الرئيس في مواجهة التحديات، وتطوير الأداء لتحقيق رؤى وأهداف الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

حدود الدراسة:

الحدودُ الموضوعية للدراسة: تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

الحدود البشرية للدراسة: أعضاء هيئة التدريس في ثلاث جامعات سعودية.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٤/٢٠٢٢هـ.

الحدود المكانية للدراسة: تم تطبيق هذه الدراسة في ثلاث جامعات سعودية وهي: "جامعة الأميرة نورة، وجامعة جدة، وجامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل".

مصطلحاتُ الدراسة:

التطوير:

مجموعة من المتغيرات الإيجابية التي تحدث في العملية التعليمية بغرض زيادة فاعليتها وتحقيق أهدافها (الفليت،٢٠١٥، ١٨).

القدرة التنافسية:

تُعرّف المؤسسات ذات القدرة التنافسية بأنها المؤسسات التي تستطيع أن تنافس في مجالها وتحسّن جودة خدماتها باستمرار، وتفي باحتياجات العملاء والمستفيدين، مما يسهم في رفع القيم والمؤشرات التنافسية لها، وبالتالي تحقق مراكز متقدمة في الترتيب والتصنيف العالمي لمثيلاتها (Safonov & el,2023).

وتُعرف إجرائياً:

بأنها قدرة الجامعات السعودية على تطوير منظومة البحث العلمي من حيث ستة أركان رئيسية، وهي مواءمة الأولويات، وقياس الأداء النوعي، وتطوير القدرات البشرية، والمواهب والشراكات البحثية داخل وخارج المملكة، وريادة الأعمال والابتكار، مما يساعد الجامعات على تحقيق مركز متقدم في التصانيف العالمية للجامعات والمؤسسات الأكاديمية والبحثية ويرفع من سمعتها الأكاديمية.

البحث العلمي:

عملية يتم من خلالها استخدام المنهج العلمي من أجل البحث عن الحقيقة أو اختبار ما يتفق على أنه حقيقة، من خلال جمع المعلومات والعمل على تحليلها بشكل دقيق وواضح وبطريقة يمكن تفسيرها (Ramdhani, 2014).

ويُعرف البحث العلمي إجرائياً:

بأنه طريقة الكشف عن المعلومات والحقائق والتأكد من صحتها مستقبلاً، ويهدف إلى حل المشكلات التي تعوق حركة التنمية والتقدم في المملكة العربية السعودية لتحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠.

كما يُعرف البحث العلمي إجرائياً بأنه الجهد العلمي الهادف والمنظم الذي يقوم به الباحثون في الجامعات السعودية؛ لاكتشاف الحقائق العلمية ودراسة الظواهر والمشكلات التي تواجه المجتمع للتوصل إلى الحلول المناسبة للعصر والمبتكرة والمساهمة في تحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠ الاقتصادية والتعليمية.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠: تُعرف بأنها استراتيجية تشتمل على مجموعة من المبادرات المعاصرة والمستقبلية على مستوى المملكة في المجالات التنموية المختلفة، تقوم على محاور ثلاثة: مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح والتي تستهدف تجهيز المملكة لمرحلة ما بعد النفط، والتي تأتي تنفيذاً لأهداف التنمية المستدامة الـ ١٧ لعام ٢٠٣٠ والتي أقرها قادة العالم في مؤتمر الأمم المتحدة ٢٠١٥ (بدير، ٢٠٢٠).

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: القدرة التنافسية:

نتيجة للتحديات التي تواجهها الجامعات في ظل زيادة حدة المنافسة، واتساع رقعتها وتعدد مجالاتها أصبحت معظم الجامعات تسعى للبحث عن كيفية بناء وتطوير كفاءاتها المتميز، وبشكل مستمر والتي من شأنها أن تمنحها أفضلية لا يمتلكها الآخرون، وتبني الفرصة لخلق القيمة المتفوقة لمنتجاتها، والاستجابة السريعة لحاجات

المتعاملين معها، إضافة إلى تعزيز هذه الميزة، والميزة التنافسية هي الخاصية التي تميز الجامعة عن منافسيها، وتحقق لها التفوق والسبق (العباد، ٢٠١٧).

مفهوم القدرة التنافسية: تُعرّف المؤسسات ذات القدرة التنافسية بأنها المؤسسات التي تستطيع أن تنافس في مجالها وتحسّن جودة خدماتها باستمرار وتفي باحتياجات العملاء والمستفيدين، مما يسهم في رفع القيم والمؤشرات التنافسية لها، وبالتالي تحقق مراكز متقدمة في الترتيب والتصنيف العالمي لمثيلاتها (Safonov & el,2023).

أهمية القدرة التنافسية للجامعات:

إن المقدرة التنافسية للجامعات ترتبط بما تستطيع أن تقدم من منتجات متمايزة ومتميزة عن غيرها من الجامعات مع الحفاظ على هذا المستوى بشكل مستمر وتقديم خدمات بحثية وتعليمية تضمن لها الاحتفاظ بمكان متقدم في المجتمع العالمي للتعليم العالي، وينعكس ذلك على ترتيبها في مصاف الجامعات العالمية (البدراني،٢٠٢٢).

وتتضح أهمية القدرة التنافسية للمؤسسات وضرورتها من خلال تحقيق الفوائد والمزايا الاستراتيجية التالية (الزيادات والنسور،٢٠٠٧)،(Philbin,2011) :

-تؤدي إلى تحقيق ميزة نسبية دائمة ومستمرة في خفض تكاليف الإنتاج وتحسين جودة المنتجات.

-استخدام استراتيجيات متنوعة تقوم على تميز الأداء أو التركيز أو قيادة التكلفة الشاملة.

-تحقق قيمة مضافة لدى المؤسسات وذلك من خلال اعتمادها على سلسلة من الأنشطة الرئيسية والمساندة المتميزة عن غيرها من القطاع الذي تعمل به.

-ترتبط القدرة التنافسية بالتحسين والتطوير المستمر والذي ينعكس بدوره على تحقيق الجودة الشاملة في العمليات الإدارية، وليس ذلك وحسب، بل في جميع الأنشطة والعمليات (TQM) مما يضمن تحقيق جودة نوعية أعلى.

-إن تطوير القدرة التنافسية للجامعات يؤدي إلى تطوير أهم مجالات الإنتاج، وهو الأفراد وتلاحمها بالبيئة الإنتاجية، حيث إن المؤسسة التي تدرس طلب السوق جيداً، هي تلك المؤسسة التي تنجح في إمداد السوق بالخريجين الذين يحتاج إليها المجتمع.

متطلبات رفع القدرة التنافسية في الجامعات:

هناك مجموعة من المتطلبات التي تعد أمراً رئيسياً حتى يمكن تطبيق القدرة التنافسية في الجامعات تتمثل فيما يلي(حمد،٢٠١٤):

-الاهتمام برأس المال البشري من حيث الكفاءات والمهارات والقدرات والتطوير المهني.

-القدرة على التعلم والاستفادة من التجارب والخبرات الدولية في مجال القدرة التنافسية للجامعات وذلك للتكيف مع المتغيرات المتلاحقة في البيئة الجامعية.

-تطوير سياسات القبول لتُصبح مبنية على أسس تنافسية بين المتقدمين للالتحاق بالمؤسسات التعليمية.

-تطوير كفاءات أعضاء هيئة التدريس لمواكبة احتياجات عصر المعرفة وتكنولوجيا المعلومات.

-دعم البحوث العلمية الجامعية وزيادة ميزانية البحث العلمي في الدولة، حيث يعد البحث العلمي مؤشرًا من مؤشرات القدرة التنافسية بين الجامعات سواء المحلية أو الإقليمية أو العالمية.

وفي ضوء ما سبق فقد أصبحت القدرة التنافسية والسعي نحو تحقيق مركز متميز في التصنيفات العالمية للجامعات على قمة أولويات أهداف الجامعات في ظل المتغيرات المعاصرة التي تشهدها بيئة هذه الجامعات، والتي تتمثل في المنافسة محلياً وعلى المستوى الدولي، وفي ظل التطورات التكنولوجية المتسارعة في مجال الذكاء الاصطناعي.

المحور الثاني: البحث العلمي:

مفهوم البحث العلمي:

يعرف (الجبوري،٢٠١٤، ٤٠) البحث العلمي بأنه "هو مجموعة الأنشطة التي تضيف معرفة أساسية جديدة على حقل أو أكثر من حقول المعرفة من خلال اكتشاف الحقائق باستخدام أساليب منهجية موضوعية".

كما يُعرف (الدليمي،٢٠١٦، ٢٠) البحث العلمي بأنه "محاولة لاكتشاف المعرفة والتنقيب عنها وتفحصها وتطويرها بتقص دقيق ونقد عميق ثم عرضها عرضاً مكتملاً بذكاء، وإدراك لتسير في ركب الحضارة العالمية وتسهم فيها إسهاماً شاملاً".

أهمية البحث العلمي:

ازدادت أهمية البحث العلمي بتزايد اعتماد الدول عليه كمصدر أساسي من مصادر الإنتاج المعرفي والاقتصادي وتحسين وتطوير المجتمعات وتحقيق الرفاهية للشعوب والمكانة المنافسة عالمياً والمحافظة على الأمن القومي لها (بن عودة، ٢٠١٨).

كما تتمثل أهمية البحث العلمي في الآتي (ياقوت، ٢٠٠٧؛ باشيوة،٢٠٠٩):

-وسيلة من وسائل التنمية وتطوير المجتمعات واستثمار رأس المال البشري.

-يرتبط البحث العلمي بحل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والصحية وغيرها.

-يمكن المجتمعات من فهم الماضي واستشراف المستقبل والاستعداد له.

جهود الجامعات السعودية في البحث العلمي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠:

يعد البحث العلمي ركيزة الجامعات السعودية لإنجاز المشاريع البحثية التنموية التي تحقق دورها المجتمعي والاقتصادي من خلال المشاريع البحثية الحيوية المنتجة (بوقرة، ١٤٣٨، ٣٣).

إن من الوظائف الأساسية للجامعات هو بناء مجتمع المعرفة والذي يقوم على إنتاج المعرفة والإبداع والابتكار، بشكل يُسهم في تكوين قاعدة معرفية وطنية في مجال البحث والتطوير، ومن ثم تحويل المجتمع من مستهلك لما يفد إليه من معرفة إلى مجتمع منتج للمعرفة، يعتمد على القدرات البحثية الذاتية للمؤسسات التعليمية وغيرها مع المحافظة على ثقافته الخاصة والانفتاح على الثقافات الأخرى (نصار،٢٠١٣).

وتُعِدُّ رؤية المملكة ٢٠٣٠ البحث العلمي الداعم الأساسي لتحقيق أهدافها، وتضطلع البرامج والعمادات والمراكز البحثية في الجامعات السعودية بدور جوهري للإنتاج البحثي، وتسيير المشاريع البحثية التنموية التي تسهم في أداء مسؤوليتها تجاه التنمية وفقاً لأهداف الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ (العيدروس،١٤٣٨).

أبرز جهود الجامعات السعودية في البحث العلمي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠:

-توجيه مراكز البحوث الكبرى والمعاهد في الجامعات السعودية جزءاً كبيراً من الأنشطة حول القضايا المتعلقة ببناء مجتمع المعرفة السعودي، وتوفير الأساس لاقتصاد

قوي قائم على المعرفة السعودي مع المؤسسات الأكاديمية، مثال على ذلك بحث شامل أجراه مركز الدراسات الإستراتيجية في جامعة الملك عبد العزيز التي نشرت أكثر من (٤٤) وثيقة في سلسلة المعرفة، وأسست جامعة الملك عبد العزيز أيضاً شركة وادي جدة، والمملوكة للجامعة، وركزت المنظمة على الاستثمارات القائمة على المعرفة.

-الاستفادة من الكراسي البحثية وجعلها منتجة من خلال:

١-وضع الأنظمة واللوائح لدعم وسهولة الاستفادة من مخرجات البحث العلمي التي تديرها الكراسي البحثية وتحويلها إلى شركات وصناعات ومنتجات وعائد اقتصادي.

٢-دعم وتطوير البحث في الكراسي البحثية لبناء اقتصاد قائم على المعرفة والذي يعتمد بشكل أساسي على البحث والتطوير والابتكار، والتميز في ريادة الأعمال وتعليم عالي المستوى يهدف إلى تنمية الاقتصاد، وتطوير البنية التحتية الاقتصادية والمعلوماتية للمجتمع (الخالدي،١٤٣٨).

ويوجد في المملكة العديد من الأودية التقنية التي تساهم في البحث والابتكار منها ما أقامته جامعة أم القرى "وادي مكة للتقنية"، وهي شركة تمتلكها بالكامل جامعة أم القرى برأس مال قدره مائة مليون ريال، وتسعى الجامعة من خلال ذلك دعم التحول إلى اقتصاد المعرفة عبر الشراكة بين المؤسسات التعليمية والبحثية، ومجتمع الأعمال لغرض نقل التقنية وتوطينها وتطويرها بما يخدم الاقتصاد الوطني، وتحقيق التنمية المستدامة وتوفير بيئة محفزة وجاذبة لمراكز الأبحاث والتطوير في الشركات المحلية والعالمية لتعزيز التعاون مع الجامعة، وتطوير النشاط العلمي والتحول التجاري للبحث العلمي والابتكار ، وذلك عن طريق تحقيق هدفين رئيسين:

-استثمار المخرجات البحثية والابتكارات، وتحويلها إلى منتجات ذات عائد اقتصادي.

-الإشراف على إنشاء وإدارة وادي مكة للتقنية (حديثة العلوم والتقنية بالجامعة).

كما يقدم "وادي مكة للتقنية" خدماته لأعضاء هيئة التدريس والطلاب والطالبات المبتكرين ورواد الأعمال والشركات الناشئة والصغيرة والمتوسطة، وكذلك الشركات الكبرى محلياً وعالمياً.

ويعدُّ "وادي مكة للتقنية" منصة لإطلاق الشركات الناشئة في الابتكار والبحث العلمي عبر ثلاثة برامج رئيسية:

-مركز الابتكار: ويهدف إلى تحويل الأفكار الابتكارية إلى منتجات ذات عائد اقتصادي من خلال توفير البنى التحتية والخبرات والموارد التقنية.

-مسرعة الأعمال: وتهدف إلى تحويل المنتجات الابتكارية إلى شركات ناشئة من خلال تقديم الخدمات الاستشارية والتدريب والإرشاد والخدمات القانونية، بالإضافة إلى التمويل والمساحات المكتبية والوصول إلى السوق.

-رأس المال الجريء: ويهدف إلى الاستثمار في الشركات الناشئة لتحقيق النمو والاستدامة من خلال ربطها بشبكات المستثمرين الأفراد ورأس المال الجريء (العمري، ١٤٣٨).

كما يسهم الوادي في نقل ممارسات البحث العلمي من داخل معامل الكليات إلى الميدان، وفي مقار الشركات والمؤسسات الإنتاجية مما يمكن الباحثين على تناول بحوثهم كما هي في الواقع، وعلى بحث الظاهرة الكلية، ومعالجتها (سيد،٢٠١٦).

ولتحقيق نفس الأهداف أنشأت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن مؤخراً في الظهران وادي التقنية (DTVC)، مع مجموعة رجال الأعمال في مدينة الظهران، لجذب مراكز البحث والتطوير من الشركات المحلية والدولية وتعزيز أعمال جديدة، ومن المتوقع أنها ستكون رائدة في مجال البحث والتكنولوجيا(DTVC,2023).

كما يعد "وادي الرياض" إحدى الجهات الاستثمارية والتي تعتمد على البحث، وتستفيد من الخبرات في تعزيز قدراتها المعرفية في بناء شراكة مع القطاعين العام والخاص في مجال الاقتصاد المعرفي، ويهدف إلى تلبية مطالب الصناعات القائمة على المعرفة، وتسويق نتائج أبحاثها، بالإضافة إلى تعزيز البيئة البحثية وتشجيع الباحثين والخريجين للمشاركة في برامجها (وادي الرياض،٢٠٢٢).

الدراسات السابقة:

في دراسة أجرها شن وآخرون (٢٠٢٣) .Chen et alهدفت إلى تقييم واقع البحث العلمي في الجامعات الصينية بالاعتماد على نظرية الميزة التنافسية المستدامة (SCA)، وقد استخدمت الدراسة المنهج التحليلي لواقع ٤٢ جامعة صينية مصنفة عالمياً لحساب الميزة التنافسية المستدامة للبحوث العلمية فيها. وقد أظهرت النتائج أنه وبالرغم من أن واقع تقييم البحث العلمي ما زال متوسطاً إلا أن استخدام مؤشر التنافسية في تقييم الجامعات لبحوثها أدى إلى نتائج فعالة ورفع من قدراتها التنافسية عالمياً، كما أظهرت النتائج أن الجامعات ذات الأداء البحثي العالي هي تلك الجامعات التي تلبي احتياجات سوق العمل بشكل أفضل. كما كشفت الدراسة عن العديد من المعوقات التي يجب التغلب عليها لتحقيق ميزة تنافسية أعلى بين الجامعات مثل: قلة الموارد المالية، وضعف بعض اللوائح والسياسات الخاصة بالبحث العلمي.

أجرى جريسز وايسفادو Grisales and Acevedo (2022)دراسة هدفت إلى تقييم الإنتاج المعرفي وإسهامات العاملين والطلاب في مؤسسات التعليم العالي ومدى إسهاماتهم في زيادة الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي وذلك بالاعتماد على المنهج التحليلي لمجموعة من البحوث المنشورة في قاعدة بيانات scoups وركزت على معايير الإنتاجية والجودة والتأثير للبحوث العلمية المنشورة. وخرجت الدراسة بأن الإنتاجية وجودة البحوث العلمية ما زالت دون المستوى المطلوب، وأن هناك حاجة لتطوير رأس المال الفكري وفق نماذج عملية ترتبط بإدارة المعرفة وتحسين السياسات والهياكل التنظيمية والموارد المالية والقيادات وكذلك البنية التحتية التقنية، وذلك للوصول للميزة التنافسية، كما أظهرت النتائج أن معامل التأثير والذي يعني ارتباطها بحل المشكلات قد حقق درجة متوسطة، ومن هنا أوصت الدراسة بضرورة ارتباط البحوث بحل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية.

وركزت دراسة آل الشيخ (٢٠٢١) على متطلبات تطوير البحث الاجتماعي في ضوء رؤية ٢٠٣٠، واستخدمت الدراسة المنهج المختلط الذي يجمع بين المنهج الكمي والكيفي، باستخدام الاستبانة على (٤٤) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس ، والمقابلة الجماعية (focus group)وتكونت من (٧) أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس يهدفون من خلال البحث إلى ما يلي : زيادة التعمق والتحصيل العلمي في مجال التخصص، والحصول على الترقية العلمية، والاستجابة لمعايير التقييم والجودة لعضو التدريس في الجامعة، ومن المحفزات: وضع قواعد واضحة تحمي الملكية الفكرية، وتسهيل الإجراءات الإدارية لتعاون الباحثين مع الجامعات البحثية، وتحمل الجامعة التكاليف المالية للنشر في المجلات العالميةISI، ومن المتطلبات: وضع قواعد واضحة للمشروعات البحثية المدعومة، ووضع تصور

أو استراتيجية للبحث العلمي بما يتوافق مع أهداف رؤية ٢٠٣٠، وإنشاء مركز خدمات استشارية داخل القسم، ومن آليات دعم البحث الاجتماعي: توفير قواعد بيانات، وترجمة الكتب المتخصصة.

أما دراسة بدير(٢٠٢٠) فعمدت إلى الكشف عن الخلفية النظرية لمؤشرات البحث العلمي في ضوء الأدبيات التربوية المعاصرة، وتحليل مؤشرات البحث العلمي في جامعة المجمعة، ثم صياغة سيناريوهات مقترحة؛ لتحسينها في جامعة المجمعة، واعتمدت الدراسة في معالجتها على المنهج الوصفي الوثائقي مع الاستعانة بأحد أساليب الدراسات المستقبلية وهو تخطيط السيناريو، وتعتمد الدراسة في قياس مؤشرات أداء البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس بفروع الجامعة: (المجمعة، والزلفي، والغاط، وحوطة سدير، ورماح) من خلال البيانات الإحصائية في عامي (٢٠١٦ : ٢٠١٧) ومقارنة النتائج ببعض الجامعات على المستوى الوطني، وأظهرت أبرز نتائج الدراسة أن جامعة المجمعة قد أولت اهتماماً كبيراً بالبحث العلمي من خلال تبنيها خططاً استراتيجية لتفعيل وتنشيط دورها في البحث العلمي؛ ففي خطتها الاستراتيجية الأولى والتي انتهت ٢٠١٥م، وخطتها الثانية التي تنتهي في ٢٠٢٠م أفردت للبحث العلمي أحد توجهاتها الاستراتيجية وهو التوجه السادس الذي ينص على "الارتقاء بالقيمة النوعية للبحث العلمي والابتكار وفقًا لأولويات التنمية". كما اهتمت الجامعة بتطبيق منظومة من مؤشرات الأداء وصل عددها إلى ٨٩ مؤشراً؛ لتقييم الكثير من العناصر والمتغيرات من أهمها البحث العلمي والباحثين، والذي يتم تقييمه من خلال ٩ مؤشرات لها مستهدفات محددة وتوصيفات واضحة. ومن خلال نتائج الدراسة تم التوصل إلى تصورين مقترحين (الإصلاحي، الإبداعي) لهما افتراضات منطقية وتداعيات محسوبة؛ لتحسين مؤشرات البحث العلمي.

في حين أكدت دراسة الديكة وعليمات (٢٠٢٠) على دور الإدارة الجامعية في تطوير البحث العلمي، وكشفت عن الفروق في مستوى دور الإدارة الجامعية باختلاف الجنس، الرتبة الأكاديمية، والجامعة في استجابات أعضاء هيئة التدريس. والتي تكونت عينة الدراسة من (١٤٤) عضو هيئة تدريس. وباستخدام المنهج الوصفي وأداة الاستبانة. وأشارت النتائج إلى أن دور الإدارة الجامعية كان ذا مستوى متوسط في تطوير البحث العلمي ، كما أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لدور الإدارة الجامعية في تطوير البحث العلمي تعزى لمتغير الجامعة، ولصالح الجامعات الحكومية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لدور الإدارة الجامعية في تطوير البحث العلمي تعزى لمتغيري الجنس، والرتبة الأكاديمية، وفي ضوء هذه النتائج أكدت الدراسة على أهمية العمل على وضع الخطط المناسبة من أجل تنويع مصادر التمويل الكافي لدعم عملية البحث العلمي من خلال مؤسسات المجتمع الحكومية والخاصة.

أما دراسة آرنوط (٢٠٢٠) فركزت على معايير جودة البحوث العلمية ومتطلباتها ومعوقاتها ومقترحات التطوير لتحسين جودة البحوث من وجهة نظر الباحثين. ومن خلال المنهج النوعي والنظرية المجذرة والمقابلات مع الباحثين وضعت الباحثة أربعة تصنيفات هي: معايير جودة البحث العلمي، متطلبات جودة البحث العلمي، معوقات جودة البحث العلمي، إجراءات تطوير مستوى جودة البحوث العلمية. وتوصلت النتائج إلى مجموعة من الأولويات المطلوبة لتحسين جودة البحوث العلمية وهي: متطلبات البنية التحتية، ومتطلبات اللوائح والسياسات والأنظمة. كما كشفت النتائج عن مجموعة من معوقات البحث العلمي التي يتعلق بعضها بالباحث نفسه مثل ضعف المهارات البحثية أو بمؤسسات البحث العلمي، مثل التمويل

والتسويق للبحوث وعقد الشراكات، أو بهيئات النشر والمجلات العلمية مثل الاهتمام بكم البحوث دون الكيف. أما الإجراءات التي يجب اتباعها لتطوير منظومة البحث العلمي فهي زيادة مهارات الباحثين ودع حصولهم على جوائز بحثية وعالمية، ودعم مؤسسات البحث العلمي وإنشاء وحدة ضمان جودة البحث العلمي في كل كلية وجامعة، تأسيس مراكز بحثية متخصصة، التطوير الرقمي للمكتبات المركزية بالجامعات، وعقد مؤتمر إقليمي سنوي لجودة البحث العلمي وتحسين سياسات وإجراءات المجلات العلمية.

وقدمت دراسة غبور (٢٠١٩) رؤية استراتيجية مقترحة لتحديد مسارات تطوير البحث العلمي في الجامعات المصرية وتعزيز قدرتها التنافسية من خلال تحليل واقع البحث العلمي فيها والوقوف على الإطار المفاهيمي للقدرة التنافسية للجامعات ، وباستخدام المنهج الوصفي خلصت الدراسة إلى رؤية مقترحة تعتمد على دراسة الوضع الحالي، وتحديد نقاط القوة والضعف، ومن ثم وضع الاستراتيجية والتي شملت تطوير السياسات والاستراتيجيات والخطط ، وتطوير البنية التنظيمية لإدارات البحث العلمي، وضرورة ربط البحوث بالمجتمع وتسويقها لدى الجهات المستفيدة ، وتأهيل وتدريب الكوادر البحثية ، وتنمية وتنويع مصادر التمويل وتطوير البنية التحتية .

وأشارت دراسة الصلاحي(٢٠١٧)إلى واقع إسهامات العمادات والمراكز البحثية و في الجامعات السعودية نحو التحول إلى مجتمع واقتصاد المعرفة في ضوء متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠، من خلال التحليل الداخلي والخارجي للفرص والتحديات التي تواجهها عمادات الجامعات عينة الدراسة والتي تم اختيارها بطريقة قصدية والمتمثلة في جامعة الملك عيد العزيز وجامعة الملك سعود وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن بناء على تصنيف شنغهاي الأكاديمي للجامعات العالمية

Academic Ranking of World Universities ARWU ومن خلال المحتوى الرقمي للمواقع الإلكترونية لعمادات البحث واستقراء رؤية المملكة ٢٠٣٠ وربطهما بالأدب البحثي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، توصلت الدراسة إلى مجموعة من التحديات والتي تتمثل في مواءمة سياسات البحث العلمي مع متطلبات التنمية المستدامة ورؤية ٢٠٣٠، وتطوير كفاءة وفاعلية واستقطاب رأس المال البشري، وتنامي المسؤولية المجتمعية وضخامة المحتوى الرقمي. أما الفرص فتتمثل في البنية التحتية، والموارد المالية، والمحتوى العلمي والمعرفي، والبرامج والخدمات المعرفية والتنافسية الدولية. وعلى ضوء ذلك، توصلت الدراسة إلى العديد من التوصيات العلمية كما تم بناء تصور مقترح لعمادات البحث العلمي نحو قيامها بأدوارها تجاه استثمار البحث العلمي للإسهام بتكوين مجتمع واقتصاد المعرفة في ضوء متطلبات رؤية ٢٠٣٠.

أما دراسة غازفيني، ومحمدي وجليلي(Ghazvini, Mohammadi & Jalili, 2014)، في إيران فهدفت إلى التعرف على دور الإدارات الجامعية في تحسين مستوى البحث العلمي في الجامعات، وقد استخدمت الدراسة منهجية دراسة الحالة، حيث تم اختيار جامعة العلوم الطبية كحالة للبحث، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام الاستبانة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى دور الإدارة الجامعية في دعم البحث العلمي كان متوسطاً من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما كشفت النتائج إلى أن الدعم المادي والتقني وعقد الدورات التدريبية وورش العمل والشراكات البحثية كان من أهم وسائل دعم البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

يتبين من خلال ما سبق أن الدراسات السابقة أكدت على أهمية تطوير منظومة البحث العلمي في الجامعات لتحقيق التنافسية العالمية وبالتالي تحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠ ، كما أن تطوير القدرة التنافسية للجامعات يؤدي إلى تطوير أهم مجالات الإنتاج البحثي وهو رأس المال البشري ، كدراسة الديكة وعليمات(٢٠٢٠)، ودراسة آرنوط(٢٠٢٠)، ودراسة بدير(٢٠٢٠) ودراسة غبور (٢٠١٩) ، كما اتفقت الدِّرَاسَة الحالية مع دراسة الديكة وعليمات (٢٠٢٠) في منهج الدراسة، وهو المنهج الوصفي، وأداة الدراسة وهي الاستبانة كدراسة ، ومجتمع الدِّرَاسَة وهو أعضاء هيئة التدريس، بينما اختلفت مع دراسة شن وآخرين Chen &el 2023 ودراسة بدير(٢٠٢٠) ودراسة جريسز وايسفادو Grisales and Acevedo (٢٠٢٢)ودراسة الصلاحي (٢٠١٧) والتي اعتمدت المنهج التحليلي ، كما اختلفت عن دراسة غازفيني ، ومحمدي وجليلي Ghazvini, Mohammadi & Jalili (2014) والتي اعتمدت دراسة الحالة. وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في بناء تصور مقترح لتطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ ومؤشرات القدرة التنافسية العالمية ونتائج الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجُ الدراسة:

تم استخدام المنهجَ الوصفيَّ التحليلي؛ للتعرُّف على تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

مجتمعُ الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في ثلاث جامعات سعودية وهي (جامعة الأميرة نورة والبالغ عددهم (٢١٤٢)، وجامعة جدة والبالغ عددهم (٢٥٦٤)، وجامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل والبالغ عددهم (٢٩٠٨).

عينة الدراسة:

بلغ عدد عينة الدراسة (٣٨٤) من أعضاء هيئة التدريس، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية من الجامعات الثلاث.

ويوضح والجدول التالي وصف عينة الدارسة، وفقًا لمتغيري الجامعة والخبرة:

الجدول رقم (١): يوضح توزيع عينة الدراسة وفقًا للبيانات الأولية.

عينة الدراسة		التكرار	النسبة
الجامعة	جامعة الأميرة نورة	١٤٤	٣٧,٥
	جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل	١٣٢	٣٤,٤
	جامعة جدة	١٠٨	٢٨,١
	المجموع	٣٨٤	%١٠٠
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٦٠	١٥,٦
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٤	٦,٣
	من ١٠ سنوات فأكثر	٣٠٠	٧٨,١
	المجموع	٣٨٤	%١٠٠

أداةُ الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداة الاستبانة، وتكوَّنت الاستبانة في صورتها النهائية من جزئين، وهما:

الجزء الأول: ويشتمل هذا الجزء على البيانات الأولية لعينة الدراسة، والتي تمثلت في (الجامعة والخبرة).

الجزء الثاني: تضمن هذا الجزء على محاور الدراسة وهي كالتالي:

المحور الأول: يكشف عن واقع تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، ويشتمل هذا المحور على (١٧) عبارة.
المحور الثاني: يحدد معوقات تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، ويشتمل هذا المحور على (١٨) عبارة.
المحور الثالث: المقترحات التي تُسهم في تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، ويشتمل هذا المحور على (١٥) عبارة.

صدقُ أداة الدراسة:

تم التحقُّق من صدق أداة الدراسة بطريقتين، وهما:

الصدق الظاهريُّ (الخارجي) للأداة:

للتأكد من أن الأداة تقيس ما أعدت لقياسه، تم عرض الأداة في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين الأكاديميين؛ وعلى التعديلات المقترحة، تم التوصل للاستبانة بصورتها النهائية.

صدقُ الاتِّساق الداخليِّ للأداة:

تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة، كما تم حساب معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاستبانة، وذلك على النحو التالي:

الجدول رقم (٢): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة

واقع تطوير القدرة التنافسية		المعوقات التي تحد من تطوير القدرة التنافسية		المقترحات التي تُساهم في تطوير القدرة التنافسية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧١١**	١	٠,٨١١**	١	٠,٩٢٤**

٢	٠,٨٣٠**	٢	٠,٨٤٣**	٢	٠,٩٤٠**
٣	٠,٧٢٧**	٣	٠,٨٢٠**	٣	٠,٩٤٥**
٤	٠,٧٩٠**	٤	٠,٨٩٦**	٤	٠,٩٤٦**
٥	٠,٨٩٢**	٥	٠,٦٩٢**	٥	٠,٩٦٤**
٦	٠,٨٥٠**	٦	٠,٧٦٣**	٦	٠,٩٤١**
٧	٠,٧٥٥**	٧	٠,٧٤٥**	٧	٠,٩٣٨**
واقع تطوير القدرة التنافسية		المعوقات التي تحد من تطوير القدرة التنافسية		المقترحات التي تُساهم في تطوير القدرة التنافسية	
٨	٠,٧٨٤**	٨	٠,٨١٩**	٨	٠,٩٧٤**
٩	٠,٧٦٥**	٩	٠,٨٢١**	٩	٠,٩٧٣**
١٠	٠,٧٨١**	١٠	٠,٧٩٣**	١٠	٠,٩٦٢**
١١	٠,٨٥٨**	١١	٠,٨٦١**	١١	٠,٩٧٣**
١٢	٠,٨١٨**	١٢	٠,٨٥٦**	١٢	٠,٩٧١**
١٣	٠,٨٣٥**	١٣	٠,٨١٧**	١٣	٠,٩٤١**
١٤	٠,٧٩٩**	١٤	٠,٨١١**	١٤	٠,٩٥٨**
١٥	٠,٧٦٥**	١٥	٠,٨٦١**	١٥	٠,٩٦٢**
١٦	٠,٥٥٤**	١٦	٠,٨٦٦**	–	–
١٧	٠,٦٧١**	١٧	٠,٨٤٩**	–	–
–	–	١٨	٠,٦٢٨**	–	–

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

تُشير النتائج الموضحة بالجدول (٢) إلى أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة الذي دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠,٠١، وجميعها قيم موجبة، وهذا يشير إلى صدق فقرات الاستبانة وقياسها للسمة التي وضعت لقياسها.

ثباتُ أداة الدراسة:

تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach'aAlpha) ؛ للتأكد من ثبات أداة الدراسة. والجدول التالي يوضح ذلك.

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

محاور الدراسة		عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول	واقع تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠	١٧	٠,٩٥٨
المحور الثاني	المعوقات التي تحد من تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.	١٨	٠,٩٦٨
المحور الثالث	المقترحات التي تُساهم في تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.	١٥	٠,٩٩٣
الثبات العام لأداة الدراسة		٣٥	٠,٩٤٣

تُشير النتائج الموضحة بالجدول (٣) إلى أن معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة مرتفعة؛ حيث تراوحت ما بين (٠,٩٥٨ و٠,٩٩٣)، أما الثبات العام لأداة الدراسة فقد بلغ (٠,٩٤٣)، وجميعها قيم مرتفعة، تدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الثبات، وبالتالي يمكن استخدامها في التطبيق الميداني للدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل (ألفا كرونباخ)،كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه، وذلك

باستخدام الحزم الإحصائية (SPSS)، ولتسهيل تفسير النتائج؛ تم إعطاء وزن للبدائل، ومراجعتها؛ تمهيدًا لإدخالها للحاسوب للتحليل الإحصائي، وتم إدخالها للحاسوب بإعطائها أرقامًا معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية (الترميز)، ثم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة= (٥-١) ÷ ٥ =٠,٨٠ لنحصل على التصنيف الذي يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (٤): درجة الموافقة ومدى الموافقة

الوصف	مدى المتوسطات
بدرجة قليلة جداً	١-١,٨٠
بدرجة قليلة	١,٨١-٢,٦٠
بدرجة متوسطة	٢,٦١-٣,٤٠
بدرجة كبيرة	٣,٤١-٤,٢٠
بدرجة كبيرة جداً	٤,٢١-٥,٠٠

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠؟

للإجابة على هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة فقرات هذا المحور وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم: (٥) استجابات أفراد عينة الدراسة على واقع تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	تلبي الأبحاث العلمية الحاجات الفعلية للمجتمع	٣,٠٠	١,٠٠	٣	بدرجة متوسطة
٢	تشجيع البحث والتطوير في الكراسي البحثية لبناء اقتصاد قائم على المعرفة يتصف بكثافة الاعتماد على البحث والتطوير والابتكار.	٢,٩٧	٠,٩٥٣	٢	بدرجة متوسطة
٣	عقد اتفاقيات وشراكات مع جامعات أو مراكز بحثية محلية وعالمية متميزة على المستويين الوطني والعالمي.	٢,٩٤	٠,٩٩٩	٦	بدرجة متوسطة
٤	تتخذ الجامعات السعودية من البحث العلمي وتحقيق الاستثمار المعرفي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ ركيزة لها لضمان كفايتها الإنتاجية ودورها التنموي في المجتمع.	٢,٨٨	٠,٨٥٨	٧	بدرجة متوسطة
٥	توظف الجامعات السعودية البحث العلمي لتحقيق أهداف الرؤية من خلال: مركز الأبحاث الواعدة، برنامج تقنية النانو، الحدائق العلمية وحضانات التقنية، كراسي البحث العلمي، تشجيع الأبحاث المتميزة.	٢,٨٨	٠,٨٩٤	٨	بدرجة متوسطة
٦	تشجع الإدارة الجامعية إجراء مسابقات تنافسية على مستوى الجامعة في مجال الأبحاث العلمية.	٢,٨٨	٠,٩٩٣	١١	بدرجة متوسطة
٧	تحفز الجامعات الباحثين على مشاركة مؤسسات المجتمع في البحوث التطبيقية ذات الأهداف المشتركة.	٢,٨٤	٠,٩٧٣	٤	بدرجة متوسطة

٨	تنمي البحوث الإنتاجية من خلال التركيز في البحوث التطبيقية والبحوث الخاصة على المشكلات الحقيقية التي تنمي الإنتاجية في الجامعات السعودية.	٢,٨٤	٠,٧٩٦	١	بدرجة متوسطة
٩	تعتمد الإدارة الجامعية إجراءات مرنة تتصف بالشفافية في إدارة البحث العلمي	٢,٧٨	٠,٨٩٣	١٠	بدرجة متوسطة
١٠	تستخدم الجامعات عمليات لإدارة المعرفة لاستثمار رأس المال البشري والمساهمة في تحقيق متطلبات وحاجات سوق العمل من خلال الاستثمار المعرفي	٢,٦٩	٠,٨٠٩	٩	بدرجة متوسطة
١١	توفر الإدارة الجامعية التمويل اللازم للأبحاث العلمية.	٢,٥٩	٠,٨٢٥	١٣	بدرجة قليلة
١٢	تقدم إدارة الجامعة جوائز مالية للباحثين المتميزين.	٢,٥٠	٠,٩٠٣	١٥	بدرجة قليلة
١٣	تحرص الجامعة على إيجاد مصادر متعددة لتمويل البحث العلمي.	٢,٥٠	٠,٩٧٠	١٤	بدرجة قليلة
١٤	يتم توظيف نتائج الأبحاث والرسائل العلمية في تطوير مؤسسات المجتمع	٢,٤٧	٠,٨٦٧	٥	بدرجة قليلة
١٥	تستقطب الجامعة الباحثين المفرغين للبحث للعمل في الجامعة.	٢,٤٧	٠,٩٦٩	١٢	بدرجة قليلة
١٦	استقطاب العلماء المتميزون بمساهمات بحثية و من الحاصلين على جوائز علمية محلية أو عالمية .	٢,٣٨	٠,٨٥٨	١٦	بدرجة قليلة
١٧	تحفيز واستقطاب الباحثين والموهوبين من طلاب الدراسات العليا ودعم نشر بحوثهم .	٢,٣٤	٠,٨٥٣	١٧	بدرجة قليلة
المتوسط الحسابي العام للمحور		**٢,٧٠**	**٠,٧٠٤**	بدرجة متوسطة	

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

تُشير النتائج الموضحة بالجدول (٥) إلى أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على واقع تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، بمتوسط حسابي (٢,٧٠ من ٥)، والذي يقع في

الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي، أي ما بين (٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى الموافقة بدرجة متوسطة.

كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن هناك تفاوتًا في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بواقع تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات المتعلقة بهذا المحور ما بين (٢,٣٤ إلى ٣,٠٠)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والثالثة من المقياس المتدرج الخماسي واللتين تشيران إلى الموافقة بدرجة (قليلة، متوسطة).

وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع نتيجة دراسة شن وآخرين Chen &el (2023) ودراسة الديكة وعليمات (٢٠٢٠) والتي أظهرت واقع البحث العلمي متوسطاً وأن مستوى دور الإدارة الجامعية في تطوير البحث العلمي كان متوسطا، كما اتفقت مع نتيجة دراسة غازفيني، ومحمدي وجليلي (Ghazvini, Mohammadi & Jalili, ٢٠١٤)، والتي أشارت إلى أن مستوى دور الإدارة الجامعية في دعم البحث العلمي كان متوسطاً من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وبالنظر إلى محاور الاستبانة فقد حصلت الفقرة رقم (٣)، وهي (تلبي الأبحاث العلمية الحاجات الفعلية للمجتمع) على أعلى متوسط حسابي ومقداره (٣,٠٠)، مما يدل على أن البحوث العلمية تحتاج إلى مزيد من الواقعية والارتباط بحاجات المجتمع ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هناك ضعفًا في التنسيق بين مؤسسات المجتمع المختلفة وبين الجامعات في مجال الاحتياجات الفعلية لحل المشكلات وتبنيها ، وتتفق نتيجة هذه العبارة مع دراسة شن وآخرين Chen &el (2023)ودراسة جريسز وايسفادو Grisales and Acevedo (2022)والتي توصلت إلى أن البحوث

العلمية تحتاج إلى مزيد من الارتباط بحاجات المجتمع وذلك لتحقيق مستويات عالية في مؤشر التنافسية .

بينما حصلت الفقرة رقم (١٧) على أدنى متوسط حسابي ومقداره (٢,٣٤) (تحفيز واستقطاب الباحثين والموهوبين من طلاب الدراسات العليا ودعم نشر بحوثهم) مما يدل على أن الجامعات يجب أن تبذل مزيداً من الجهود لاستقطاب الباحثين والمبدعين، وقد تفسر هذه النتيجة بضعف تفعيل نظام الحوافز وسياساته المتعلقة بإدارة الموهبين بحثياً واستقطابهم رغم توفرها ودعم القيادات العليا لها ، وتتفق هذه النتيجة مع الاستراتيجية التي وضعتها دراسة غبور (٢٠١٩) من حيث الاهتمام باستقطاب المواهب البحثية لتعزيز القدرات التنافسية كما تتفق مع ما رصدته دراسة الصلاحي (٢٠١٧) حول التحديات التي تواجه الجامعات هو ضعف نظام الاستقطاب والتطوير للكفاءات البحثية.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما المعوقات التي تحد من تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠؟

للإجابة على هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة فقرات هذا المحور وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (٦): استجابات أفراد عينة الدراسة على المعوقات التي تحد من تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	ضعف خطط وآليات تسويق البحوث العلمية	٤,٤٤	٠,٧٤٨	١٨	بدرجة كبيرة جداً
٢	ضعف الموارد الذاتية لتمويل البحث العلمي	٤,٣٤	٠,٨٥٣	١٥	بدرجة كبيرة جداً
٣	ضعف تفعيل الشراكة بين الجامعة ومؤسسات العمل والانتاج	٤,٢٨	٠,٩٤٤	١٦	بدرجة كبيرة جداً
٤	محدودية حوافز الباحثيين المشجعة على الابتكار	٤,٢٨	٠,٩١١	١٤	بدرجة كبيرة جداً
٥	غياب دور المجتمع في البحث العلمي	٤,٢٨	٠,٨٣٩	٩	بدرجة كبيرة جداً
٦	ضعف تفعيل نتائج البحوث بسبب الفجوة بين النظرية والتطبيق	٤,٢٥	٠,٧٩٢	٥	بدرجة كبيرة جداً
٧	ضعف استثمار نتائج تجارب البحث العلمي في الدول المتقدمة	٤,٢٢	٠,٩٩٣	١٢	بدرجة كبيرة جداً
٨	الازدواجية وعدم وجود تنسق بين الجامعات فيما يتعلق بالكراسي البحثية، بحيث يتم تمويل مواضيع متشابهة في مؤسسات مختلفة	٤,١٩	٠,٨٨٣	١	بدرجة كبيرة
٩	ضعف اهتمام الجهات التمويلية بالبحوث التي تسهم في ابتكارات علمية جديدة ، أو الحصول على براءات اختراع	٤,١٦	٠,٨٣٤	٢	بدرجة كبيرة
١٠	قلة الأبحاث التطبيقية التي تعالج مشاكل المجتمع	٤,١٦	٠,٩٧٣	١٧	بدرجة كبيرة

١١	تعقد سياسات الاستقطاب للمواهب البشرية المتميزة	٤,١٣	١,٠٥	١٠	بدرجة كبيرة
١٢	انفصال الجامعات عن خدمة المجتمع وتلبية احتياجاته	٤,٠٩	١,٠٧	١٣	بدرجة كبيرة
١٣	ضعف آليات الشراكات والتعاون مع مؤسسات المجتمع والقطاع الصناعي المدني ومؤسسات البحث العلمي	٤,٠٩	٠,٨٤٤	٤	بدرجة كبيرة
١٤	ضعف التجهيزات والمرافق اللازمة لاجراء البحوث وصعوبة تطبيق البحوث العملية مثل المعامل وغيرها	٤,٠٦	٠,٨٦٥	٦	بدرجة كبيرة
١٥	تكرار موضوعات البحث العلمي	٤,٠٣	١,٠٧	٨	بدرجة كبيرة
١٦	ضعف تطبيق مفاهيم قياس الأداء في مجال البحث العلمي	٤,٠٣	١,١٠	٣	بدرجة كبيرة
١٧	ضعف موائمة الأولويات البحثية مع الأولويات الوطنية الحالية	٣,٩٤	١,٢٢	١١	بدرجة كبيرة
١٨	تدني مهارات البحث العلمي لدى الباحثيين من أعضاء هيئة التدريس والطلاب	٣,٦٣	١,٠٥	٧	بدرجة كبيرة
	المتوسط الحسابي العام	٤,١٤	٠,٧٦٩		بدرجة كبيرة

تُشير النتائج الموضحة بالجدول (٦) إلى أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على المعوقات التي تحد من تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.، بمتوسط حسابي (٤,١٤ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الربعة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى الموافقة بدرجة كبيرة.

كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن هناك تقاربًا في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على المعوقات التي تحد من تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث

العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات المتعلقة بهذا المحور ما بين (٣,٦٣ إلى ٤,٤٤)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي واللتين تشيران إلى الموافقة بدرجة (كبيرة، كبيرة جداً).

ورغم أن الجامعات تبذل جهوداً كبيرة في معالجة التحديات إلا أن بعض المعوقات تواجهها تعثر في التنفيذ ومحدودية المخرجات على المستوى المجلات المحلية دون العالمية المصنفة مما يحد من قدرتها التنافسية لتصبح متقدمة عالمياً.

وبالنظر إلى محاور الاستبانة فقد حصلت الفقرة رقم (١٨)، وهي (ضعف خطط وآليات تسويق البحوث العلمية) على أعلى متوسط حسابي ومقداره (٤,٤٤)، وربما تفسير ذلك هو أن ثقافة تسويق البحوث في الجامعات بدأت متأخرة وتحتاج إلى مزيداً من الجهود، كما يمكن تفسير ذلك أن هناك فجوة بين البحوث وواقع الاحتياجات للمجتمع والقطاعات المختلفة مما يحول دون تسويقها، كما أن ضعف التنسيق بين الجامعات من جهة والجهات المستفيدة من جهة ساهم بذلك. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة آرنوط (٢٠٢٠) حيث أشارت إلى أن هناك تحديات تواجه مؤسسات البحث العلمي وهي ضعف تسويق البحوث وربطها بالاحتياجات المحلية، وتختلف هذه النتيجة مع ما أكدت عليه استراتيجية غبور (٢٠١٩) والتي أشارت إلى أنه من المهم تسويق البحوث لتحسين قدرتها التنافسية.

تليها الفقرة رقم (١٥)، وهي (ضعف الموارد الذاتية لتمويل البحث العلمي) بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٤)، ورغم أن هذه النتيجة تختلف مع ما أعلنت عنه الهيئة العامة للإحصاء أن إجمالي إنفاق المملكة على البحث والتطوير في عام ٢٠٢١م بلغ ١٤,٥ مليار ريال سعودي (الهيئة العامة للأحصاء،٢٠٢٣) وهو مبلغ ضخم،

إلا أن هذا المقدار هو التمويل الحكومي للبحث العلمي والذي توليه الحكومة الرشيدة الألوية لكن هناك ضعف لدى الجامعات في مصادر تمويل ذاتي من داخل الجامعة لتمويل البحث العلمي، ولعل التوجه الحالي نحو استقلالية الجامعات واستقلالية التمويل يمكن أن ينعكس على تحسين هذه النتيجة .وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الصلاحي (٢٠١٧) حيث أشارت إلى أن من نقاط قوة البحث العلمي في الجامعات السعودية هي كفاية التمويل . في حين تتفق النتيجة مع دراسة كل من آرنوط (٢٠٢٠) ودراسة شن وآخرين (2023) Chen &elجريسز وايسفادو (2022) Grisales and Acevedoفي أن هناك ضعفًا في الموارد المالية الكافية لتمويل البحث العلمي.

بينما حصلت الفقرة رقم (٧) (ضعف مهارات البحث العلمي النوعي لدى أعضاء هيئة التدريس) على أدنى متوسط حسابي ومقداره (٣,٦٣) لكنها ما زالت بدرجة كبيرة وقد تفسر هذه النتيجة بزيادة الأعباء على عضو هيئة التدريس مما يقلل جودة البحث العلمي وكذلك تركيز العضو على هدف النشر للترقية دون الاهتمام بكيفية البحوث وجودتها وهو ما أكدته دراسة الشيخ (٢٠٢١).

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما المقترحات التي تُسهم في تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠؟

للإجابة على هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة فقرات هذا المحور وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (٧): استجابات أفراد عينة الدراسة على المقترحات التي تُساهم في تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	عقد الشراكات والاتفاقيات بين المؤسسات المختلفة المحلية والأقليمية والعالمية	٤,٣٨	١,٠٥	٢	بدرجة كبيرة جداً
٢	توظيف نتائج الأبحاث المنشورة والاستفادة منها لحل المشكلات التنموية المختلفة	٤,٣٤	١,٠٥	١	بدرجة كبيرة جداً
٣	وضع استراتيجية شاملة لتنمية البحث العلمي في ضوء أولويات التنمية	٤,٣٤	١,٠٨	٣	بدرجة كبيرة جداً
٤	إنشاء مركز يعمل في ضوء مؤشرات التنافسية العالمية ويكون مركز وطني موحد ينسق بين المراكز والعمادات البحثية	٤,٣١	١,٠٧	١٢	بدرجة كبيرة جداً
٥	استحداث شراكات استراتيجية جديدة نوعية مع الجامعات العالمية المصنفة والمراكز البحثية عالية السمعة والتأثير في مجالات البحث والابتكار وريادة الأعمال.	٤,٣١	١,٠٤	١٥	بدرجة كبيرة جداً
٦	الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة فيما يتعلق بمؤشرات القدرة التنافسية بهدف تطوير القدرة التنافسية بالجامعات السعودية.	٤,٣١	١,٠٧	١١	بدرجة كبيرة جداً
٧	توظيف تكنولوجيا المعلومات في بنية البحث العلمي بدءاً من إعداد البحث وحتى نشره على المواقع العالمية للشبكة العنكبوتية مما يرفع من تنافسية الجامعة عالمياً.	٤,٣١	١,١٠	٦	بدرجة كبيرة جداً
٨	زيادة المخصصات التمويلية للبحوث العلمية في ميزانية الجامعات	٤,٢٥	١,٢٠	٥	بدرجة كبيرة جداً

٩	الاهتمام بمعايير الجودة الخاصة بالبحث العلمي ومؤشرات الأداء في تقييم أداء البحث العلمي في جهات الجامعة، وتوظيف نتائجها في تطوير وتطبيق أساليب جديدة للبحث العلمي.	٤,٢٢	١,١٤	٧	بدرجة كبيرة جداً
١٠	تحويل البحث العلمي لمنتجات ذات قيمة اقتصادية.	٤,٢٢	١,٢٢	١٤	بدرجة كبيرة جداً
١١	السعي إلى تسويق الإنتاج العلمي للحفاظ على سمعة الجامعة والرفع من تصنيفها دولياً.	٤,٢٢	١,١٤	٨	بدرجة كبيرة جداً
١٢	توحيد أهداف البحث العلمي والابتكارات والاختراعات من خلال عمل فرق وطنية موحدة ومتكاملة بين الباحثين والمبتكرين	٤,٢٢	١,٠٨	١٠	بدرجة كبيرة جداً
١٣	وضع استراتيجيات وآليات لتسويق نتائج البحوث لأهداف التنمية	٤,١٩	١,٠٧	٤	بدرجة كبيرة
١٤	زيادة التمويل الذاتي للبحث العلمي من خلال تسويق نتائج البحوث، والبحث عن مصادر أخرى للتمويل الذاتي	٤,١٦	١,٢٥	٩	بدرجة كبيرة
١٥	استقطاب المواهب البشرية القادرة على البحث والتطوير .	٤,١٦	١,٢٧	١٣	بدرجة كبيرة
المتوسط الحسابي العام		٤,٢٦	١,٠٧	بدرجة كبيرة جداً	

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (٧) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على المقترحات التي تُساهم في تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، بمتوسط حسابي (٤,٢٦ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (٤,٢١ إلى ٥)، وهي الفئة التي تُشير إلى الموافقة بدرجة كبيرة جداً.

كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن هناك تقاربًا في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على المقترحات التي تُساهم في تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات المتعلقة بهذا المحور ما بين (٤,١٦ إلى ٤,٣٨)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي واللتين تشيران إلى الموافقة بدرجة (كبيرة، كبيرة جداً).

فقد حصلت الفقرة رقم (٢)، وهي (عقد الشراكات والاتفاقيات بين المؤسسات المختلفة المحلية والأقليمية والعالمية) على أعلى متوسط حسابي ومقداره (٤,٣٨)، تليها الفقرة رقم (١)، وهي (متابعة الأبحاث المنشورة من حيث إمكانية الاستفادة من نتائجها وتوظيفها) بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٤)، تليها الفقرة رقم (٣)، وهي (توظيف نتائج الأبحاث المنشورة والاستفادة منها لحل المشكلات التنموية المختلفة) بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٤)، تليها الفقرة رقم (١٢)، وهي (إنشاء مركز يعمل في ضوء مؤشرات التنافسية العالمية ويكون مركز وطني موحد ينسق بين المراكز والعمادات البحثية) بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣١)، بينما حصلت الفقرة رقم (٩) وهي (زيادة التمويل الذاتي للبحث العلمي من خلال تسويق نتائج البحوث، والبحث عن مصادر أخرى للتمويل الذاتي) بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٦). يليها الفقرة رقم (١٣) (استقطاب المواهب البشرية القادرة على البحث والتطوير) على أدنى متوسط حسابي ومقداره (٤,١٦) لكنهما ما زالت الدرجة للموافقة على المقترح كبيرة.

وتتفق هذه المقترحات مع نتائج توصيات ومقترحات الدراسات السابقة بشكل عام، حيث أشارت دراسة آل الشيخ (٢٠٢١) في تحسين التعاون مع الجامعات

البحثية كما اتفقت مع دراسة آرنوط (٢٠٢٠) ودراسة غازفيني ومحمدي وجليلي Ghazvini, Mohammadi & Jalili (2014) في عقد الشراكات مع الجامعات والمؤسسات البحثية. كما اتفقت مع دراسة شن وآخرين Chen &el (2023) والتي أوضحت أن مؤشر التنافسية تؤثر بشكل إيجابي في تحسين المنظومة البحثية في الجامعات وتعزيز قدرتها التنافسية.

كما اتفقت مع نتيجة دراسة الديكة وعليمات (٢٠٢٠) والتي اقترحت وضع الخطط المناسبة من أجل توفير التمويل الكافي لدعم عملية البحث العلمي من خلال مؤسسات المجتمع الحكومية والخاصة، كما اتفقت مع نتيجة دراسة غازفيني، ومحمدي وجليلي Ghazvini, Mohammadi & Jalili (2014)، والتي كشفت أن الدعم المادي والتقني وعقد الدورات التدريبية وورش العمل لتطوير مهارات الباحثين كان من أهم وسائل دعم البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. واتفقت أيضاً مع نتيجة دراسة آرنوط (٢٠٢٠) ودراسة جريسز وايسفادو Grisales and Acevedo (2022) واللتين اتفقتا على أهمية تنمية وعي ومهارات الباحثين في ضوء مؤشرات جودة البحث العلمي، وتحسين السياسات والاستراتيجيات، وتنويع مصادر التمويل.

ويمكن تفسير تشابه المقترحات بين نتيجة الدراسة الحالية والدراسات السابقة هو التأكيد بأن متطلبات التنافسية ومؤشراتها واحدة بين الجامعات المحلية والعالمية، فمتى ما فُعلت بشكل جيد حقق الأداء البحثي في الجامعات السعودي مستوى تنافسي عالمي.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل هناك فروق دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق

بواقع تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ وفقًا لمتغيري (الجامعة وعدد سنوات الخبرة)؟

أولاً: الفُروق باختلاف الجامعة:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تجاه تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ تُعزى لمتغير الجامعة، تم استخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول رقم (٩) يوضح ذلك:

الجدول رقم (٩): نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير الجامعة

محاور الدراسة	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
واقع تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠	بين المجموعات	١١,٨٤٧	٢	٥,٩٢٤	١٢,٦٦	٠,٠٠٠	دالة *
	داخل المجموعات	١٧٨,٢٣٧	٣٨١	٠,٤٦٨			
	المجموع	١٩٠,٠٨٥	٣٨٣				
المعوقات التي تحد من تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠	بين المجموعات	٢٤,٢٢٥	٢	١٢,١١٢	٢٢,٧٨	٠,٠٠٠	دالة *
	داخل المجموعات	٢٠٢,٥٠٥	٣٨١	٠,٥٣٢			
	المجموع	٢٢٦,٧٣٠	٣٨٣				
المقترحات التي تُساهم في تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣	بين المجموعات	١٢٢,٤٤٩	٢	٦١,٢٢٥	٧٣,١٤	٠,٠٠٠	دالة *
	داخل المجموعات	٣١٨,٩٣١	٣٨١	٠,٨٣٧			
	المجموع	٤٤١,٣٨٠	٣٨٣				

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (٩) عن وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه (واقع تطوير القدرة التنافسية

لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، لمعوقات التي تحد من تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، المقترحات التي تُسهم في تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣) باختلاف الجامعة، ولتحديد صالح الفُروق في كل فئة من فئات الجامعة نحو الاتجاه حول هذه الأبعاد؛ استخدمت الباحثة اختبار "شيفيه"، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٠):

الجدول رقم (١٠): نتائج اختبار "شيفيه" لتوضيح الفروق في كل فئة من فئات الجامعة

محاور الدراسة	الجامعة	ن	المتوسط الحسابي	جامعة الأميرة نورة	جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل	جامعة جدة
واقع تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠	جامعة الأميرة نورة	١٤٤	٢,٤٨	-	-٠,٣٥٩*	-٠,٣٦٨-*
	جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل	١٣٢	٢,٨٣	٠,٣٥٩*	-	
	جامعة جدة	١٠٨	٢,٨٤	.٣٦٨*		-
المعوقات التي تحد من تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠	جامعة الأميرة نورة	١٤٤	٤,١٧	-	-٠,٢٤٣-*	٠,٣٩٤*
	جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل	١٣٢	٤,٤١	٠,٢٤٣*	-	٠,٦٣٦*
	جامعة جدة	١٠٨	٣,٧٨	-٠,٣٩٤-*	-٠,٦٣٦-*	-

المقترحات التي تُساهم في تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠	جامعة الأميرة نورة	١٤٤	٤,٤٦	-	-٠,٣١٤*	١,٠٧٠*
	جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل	١٣٢	٤,٧٧	٠,٣١٤*	-	١,٣٨٥*
	جامعة جدة	١٠٨	٣,٣٩	-١,٠٧٠*	-١,٣٨٥*	-

* فروق دالة عند مستوى٠,٠١ فأقل.

تُشير النتائج الموضحة بالجدول (١٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل في استجابات أفراد عينة الدارسة تجاه (واقع تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، وتجاه المعوقات التي تحد من تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، المقترحات التي تُساهم في تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣) باختلاف الجامعة، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول السابق يتبين أن الفروق لصالح جامعة جدة في محور واقع تطوير القدرة التنافسية للبحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ ولصالح جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في محور المعوقات ومحور المقترحات ، ويمكن تفسير هذه الفروق بين الجامعات لوجود اختلافات في جوانب التركيز لدى الجامعات واختلاف خططهم الاستراتيجية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الديكة وعليمات (٢٠٢٠) والتي كشفت عن وجود فرق دال إحصائياً لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لدور الإدارة الجامعية في تطوير البحث العلمي تعزى لمتغير الجامعة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الديكة وعليمات (٢٠٢٠) والتي أشارت إلى عدم وجود إحصائيا لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لدور الإدارة الجامعية في تطوير البحث العلمي تعزى لمتغيري الرتبة الأكاديمية.

ثانياً: الفُروق باختلاف الخبرة:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تُعزى لمتغير الخبرة استخدمت الباحثة اختبار (تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA)، والجدول رقم (١٣) يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٣): نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير الخبرة

محاور الدراسة	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
واقع تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠	بين المجموعات	١٠,٢٦٢	٢	٥,١٣١	١٠,٨٧١	٠,٠٠٠	دالة*
	داخل المجموعات	١٧٩,٨٢٣	٣٨١	.٤٧٢			
	المجموع	١٩٠,٠٨٥	٣٨٣				
المعوقات التي تحد من تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في	بين المجموعات	٦٢,٢٥٦	٢	٣١,١٢٨	٧٢,١٠٨	٠,٠٠٠	دالة*
	داخل المجموعات	١٦٤,٤٧٤	٣٨١	.٤٣٢			

الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠	المجموع	٢٢٦,٧٣٠	٣٨٣				
المقترحات التي تُساهم في تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣	بين المجموعات	٨١,٨٧١	٢	٤٠,٩٣٥	٤٣,٣٨٢	٠,٠٠٠	دالة*
	داخل المجموعات	٣٥٩,٥٠٩	٣٨١	٩٤٤.			
	المجموع	٤٤١,٣٨٠	٣٨٣				

*دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل.

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (١٣) عن وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه (واقع تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، لمعوقات التي تحد من تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، المقترحات التي تُسهم في تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣) باختلاف سنوات الخبرة، ولتحديد صالح الفُروق في كل فئة من فئات سنوات الخبرة نحو الاتجاه حول هذه المحاور؛ استخدمت الباحثة اختبار "شيفيه"، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٤):

الجدول رقم (١٤): نتائج اختبار "شيفيه" لتوضيح الفروق في كل فئة من فئات سنوات الخبرة

محاور الدراسة	سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	من ١٠ سنوات فأكثر
واقع تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠	أقل من ٥ سنوات	٦٠	٢,٩٤	–		٠,٣٢٢*
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٤	٣,١٥		–	٠,٥٢٨*
	من ١٠ سنوات فأكثر	٣٠٠	٢,٦٢	–٠,٣٢٢*	-.٥٢٨-*	–
المعوقات التي تحد من تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠	أقل من ٥ سنوات	٦٠	٣,٤٦	–		-٠,٩٠٠-*
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٤	٣,٢٢		–	-١,١٣٣-*
	من ١٠ سنوات فأكثر	٣٠٠	٤,٣٦	٠,٩٠٠*	١,١٣٣*	–
المقترحات التي تُساهم في تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣	أقل من ٥ سنوات	٦٠	٣,٤١	–		-١,٠٩٣-*
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٤	٣,٣٣		–	-١,١٧٣-*
	من ١٠ سنوات فأكثر	٣٠٠	٤,٥١	١,٠٩٣*	١,١٧٣*	–

* فروق دالة عند مستوى٠,٠١ فأقل.

تُشير النتائج الموضحة بالجدول (١٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل في استجابات أفراد عينة الدارسة تجاه (واقع تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، لمعوقات التي تحد من تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، المقترحات التي تُساهم في تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣) باختلاف سنوات الخبرة، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول السابق يتبين أن الفروق لصالح أفراد عينة الدراسة أصحاب سنوات الخبرة من ١٠ سنوات فأكثر. وقد تُعزي هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس أصحاب سنوات الخبرة المرتفعة يتمتعون بمستوى عالٍ من المعرفة بواقع تطوير القدرة التنافسية للبحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣.

نتائج إجابة السؤال الخامس: ما التصور المقترح الذي يسهم في تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠؟

تم تصميم التصور المقترح الذي يهدف إلى تطوير القدرة التنافسية للبحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، كما يحقق الأهداف التالية:

-تحديد واقع تطوير القدرة التنافسية للبحث العلمي من خلال الفرص والتحديات التي تواجه الجامعات السعودية في ضوء أدوار الجامعات الثلاث الرئيسية، ورؤية ٢٠٣٠، ومؤشرات التنافسية العالمية.

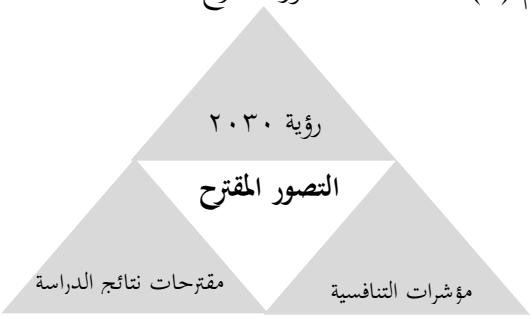
-لفت انتباه القيادات في مراكز البحوث وجهات الاختصاص إلى ضرورة تطوير القدرة التنافسية للبحث العلمي لتحقيق أهم أهداف الرؤية للجامعات وهي تحقيق خمس جامعات على الأقل ضمن المراكز الأولى في التصنيفات العالمية.

-الكشف عن المعوقات التي قد تواجه تطوير القدرة التنافسية للبحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠؛ لتلافيها وسُبُل التغلب عليها.

منطلقات التصور المقترح:

تم بناء التصور في ضوء ثلاث محاور أساسية والتي يوضحها الشكل التالي:

الشكل رقم (١) منطلقات التصور المقترح*



*المصدر: من إعداد الباحثة

يلخص الشكل رقم (١) منطلقات التصور المقترح، وهي ما يخص البحث العلمي في رؤية ٢٠٣٠ وفي مؤشرات التنافسية العالمية، وما توصلت إليه مقترحات الدراسة الحالية ودمج ذلك مع أدوار الجامعات الرئيسية الثلاثة وهي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.

ويمكن القول بأن أهم الفرص التي يمكن استثمارها لتطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي هي ما يلي:

- أن رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي تدعم البحث العلمي والتوجه نحو تقدم الاستثمار في الاقتصاد السعودي ومنها الاستثمار في المعرفة ونقلها بما يسهم في تكوين مجتمع المعرفة.

- الدعم الحكومي المادي للبحث العلمي في جميع المجالات.

– دعم وزارة التعليم؛ لتحفيز إنتاج المعرفة، وتفعيل دور الجامعات في جوانب التنمية الاجتماعية والاقتصادي.

كما اتضح أن هناك العديد من التحديات التي قد تواجهها مراكز البحوث في الجامعات منها ما يلي:

– التجدد والتراكم المعرفي المستمر والسريع.

– الجائحات المفاجئة مثل جائحة كورونا، وما نتج عنها من تغيير ترتيب الأولويات لدى بعض الجامعات.

– عزوف بعض الموارد البشرية عن تطوير مهاراتهم البحثية ومقاومة التغيير.

–ارتباط مؤشرات التنافسية بربط البحوث بالأداء الاقتصادي.

وبما أن نتائج الدراسة الحالية كشفت المعوقات التي تواجه تطوير القدرة التنافسية للبحث العلمي والتي تقع ضمن ثلاث محاور أساسية وهي: معوقات تتعلق بطبيعة الأبحاث نفسها، ومعوقات تتعلق بالمراكز البحثية، ومعوقات تتعلق بالباحث. ومن هنا يمكن تقديم الحلول لهذه المعوقات واستثمار الفرص والتغلب على التحديات من خلال النظر إلى وظائف الجامعة الرئيسية وهي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع حيث تقع على الجامعات مسؤولية وطنية حول الإسهام في تحقيق رؤية ٢٠٣٠ من خلال أدوارها في الخدمات العلمية والأكاديمية والمجتمعية المتمثلة فيما يلي:

–**البحث العلمي**: أن تتولى عمادة البحث العلمي بالشراكة والتنسيق مع عمادة الدراسات العليا توظيف متطلبات رؤية ٢٠٣٠ في خطط الأبحاث لطلبة الدراسات العليا والإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال حصر الأولويات البحثية، وتشجيع الباحثين في أبحاثهم، وتوجيههم، وربطهم بمجالات التنمية

والاقتصاد، ومن ثَمّ قياس الأداء بشكل دوري في ضوء مؤشر ارتباطها بالنتائج التي تحققها على الاقتصاد ومدى النفع الذي ينعكس من خلالها على المجتمع.

-**الجانب التدريسي**: تضمين دراسة مفردات ومؤشرات رؤية المملكة ٢٠٣٠ ودورها في تحقيق التنافسية في المقررات المنهجية لطلبة الدراسات العليا، من خلال إدخال مادة ضمن مواد الإعداد العام تُعني بتوصيف الرؤية وما يتعلق بالبحث العلمي ومجتمع واقتصاد المعرفة، حيث إن بداية كل تغيير حقيقي هو تغيير للوعي والعقل الجماعي.

-**خدمة المجتمع**: استثمار الإنتاج العلمي في دعم الاقتصاد الوطني ، وذلك من خلال تبني مبادرة لتسويق المنتجات العلمية للبحوث والدراسات العلمية والنظرية لتحويلها إلى منتجات تطبيقية تخدم المجتمع، وتتولى وكالة البحث والابتكار في وزارة التعليم هذه المبادرة والإشراف على دعم البحث العلمي والإسهام في توعية المجتمع بأهمية رؤية ٢٠٣٠ في تحقيق متطلبات التنمية المجتمعية ، وكذلك من خلال بناء الشراكات مع المؤسسات الحكومية والخاصة لنقل واستثمار الإنتاج المعرفي والبحثي لأعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا بما يحقق اقتصاد المعرفة هذا من جهة، ومن جهة أخرى تتولى بناء الشراكات مع المجتمع العالمي للإسهام في تبادل المعلومات والمعارف واستثمارها لسد الفجوات المعرفية.

وبهذا تحقق الجامعات بناء المجتمعات المعرفية من الكوادر البشرية المؤهلة في كافة المجالات والاهتمامات البحثية، كما تسهم في تفعيل الشراكة المجتمعية مع مؤسسات الحكومية والخاصة، وكذلك تدويل الإنتاج العالمي لمستهدفيه بما يحقق تطلعات الرؤية وتنويع الاستثمار، وتحقيق التنمية المستدامة.

ولتفعيل التصور المقترح، فإن على عمادات البحث العلمي في الجامعات السعودية التواصل مع الجهات المعنية في الجامعة لنشر ثقافة أهمية التحول نحو مجتمع المعرفة لرفع القدرة التنافسية في منظومة البحث العلمي وذلك من خلال ما يلي:

-إنشاء مركز بحثي يعمل في ضوء مؤشرات التنافسية العالمية ويكون مركز وطني موحد ينسق بين المراكز والعمادات البحثية وبين القطاعات المختلفة.

-تنويع مصادر تمويل البحوث وزيادة التنافسية المحلية والعالمية، من خلال إنشاء صناديق تمويل للبحوث العلمية واستقطاب دعم القطاع الخاص والشركات غير الربحية ودعم بحوث طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس، للإسهام في بناء ونشر منتجاتهم الباحثية، وتعزيز مهاراتهم العلمية والبحثية.

-إعادة النظر في لائحة البحث العلمي الموحدة للجامعات بما يسمح بالتمايز والتنافس بين الجامعات لاستثمار الفرص المتاحة وفق إمكانات كل جامعة مع ضرورة وضع خطط تفصيلية حول استثمار الفرص المتاحة ومحاولة تقليل حجم التحديات التي تواجهها عمادة البحث العلمي.

-تطوير رأس المال البشري من خلال التدريب المستمر والاهتمام بالكوادر البشرية من الباحثين والباحثات في تأهيلهم، وإعدادهم، وتطويرهم؛ ليشاركوا بفاعلية في المجتمعات المعرفية والبحثية التي تحقق التحول نحو مجتمع واقتصاد المعرفة.

-الاهتمام بمعايير الجودة الخاصة بالبحث العلمي ومؤشرات الأداء في تقييم أداء البحث العلمي في جهات الجامعة وربطها بمؤشرات التنافسية، وتوظيف نتائجها في تطوير وتطبيق أساليب جديدة للبحث العلمي.

-استثمار الإنتاج العلمي للباحثين من خلال تسويق المتنجات الباحثية وتحويلها إلى منتجات تطبيقية تخدم متطلبات التنمية المحلية وكذلك تتواكب مع متطلبات اقتصاد المعرفية عالمياً لضمان الدخول في المنافسات الدولية.

-إنشاء مبادرة تُعنى بتغذية المحتوى الرقمي العربي والأجنبي وتكوين منصات رقمية وبناء قاعدة معلوماتية على المستوى الوطني لبناء المجتمعات المعرفية وتسويق المنتجات العلمية.

-الاهتمام بالمحتوى الرقمي والمنصات الإلكترونية والرقمية لإتاحة الوصول العالمي للمنتجات البحثية والعلمية للجامعة بما يسهم في تنويع مصادر الدخل للبحث العلمي، وتقليل الاعتماد على الدعم الحكومي.

-توظيف تكنولوجيا المعلومات في بنية البحث العلمي بدءاً من إعداد البحث، وحتى نشره على المواقع العالمية للشبكة العنكبوتية مما يرفع من تنافسية الجامعة عالمياً.

-استقطاب المواهب البشرية القادرة على البحث والتطوير، وتحويل البحث العلمي لمنتجات ذات قيمة اقتصادية.

استحداث شراكات استراتيجية جديدة نوعية مع جامعات عالمية مصنفة والمراكز البحثية عالية السمعة والتأثير في مجالات البحث والابتكار وريادة الأعمال.

الخاتمة والتوصيات والمقترحات:

-أظهرت نتائج الدراسة موافقة أفرادها بدرجة متوسطة على واقع تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، وتبين من خلالها أن أبرز الفقرات التي جاءت في هذا المحور هي (تتواءم الأبحاث العلمية مع الحاجة الفعلية لمتطلبات المجتمع، تشجيع البحث والتطوير في الكراسي البحثية لبناء اقتصاد قائم على المعرفة يتصف بكثافة الاعتماد على البحث والتطوير والابتكار، تتخذ الجامعات السعودية من البحث العلمي وتحقيق الاستثمار المعرفي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ ركيزة لها لضمان كفايتها الإنتاجية ودورها التنموي في المجتمع).

-كشفت نتائج الدراسة موافقة العينة بدرجة كبيرة على المعوقات التي تحد من تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، وتبين من النتائج أن أبرز المعوقات هي (عدم وجود آلية لتسويق البحث العلمي، ضعف الموارد الذاتية لتمويل البحث العلمي، ضعف تفعيل الشراكة بين الجامعة ومؤسسات العمل والانتاج، رعاية الباحثين محدودة ولا تساعد على الابتكار والتطوير، غياب دور المجتمع في البحث العلمي).

-بينت نتائج الدراسة موافقة العينة بدرجة كبيرة جداً على المقترحات التي تُسهم في تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣، وتمثلت أبرز المقترحات في (عقد اتفاقيات تعاون علمي بين المؤسسة والمؤسسات المناظرة محليًّا وإقليميًّا وعالميًّا، متابعة الأبحاث المنشورة من حيث إمكانية الاستفادة من نتائجها وتوظيفها، وضع استراتيجية شاملة لتنمية البحث العلمي في ضوء أولويات التنمية، تكليف جهة وطنية موحدة تعمل كمرجع وموجه لجميع

المراكز والمعاهد الوطنية البحثية والريادية في الجامعات السعودية، تحقيق شراكات استراتيجية نوعية مع الجهات ذات العلاقة من الجامعات العالمية المتميزة والمراكز البحثية ذات السمعة المرموقة في مجالات البحث والابتكار وريادة الأعمال).

-كشفت النتائج عن وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير الجامعة لصالح جامعة جدة في محور واقع تطوير القدرة التنافسية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ ولصالح جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في محور المعوقات ومحور المقترحات. كما أوضحت النتائج وجود فروق باختلاف سنوات الخبرة، وتبين من النتائج أن الفروق لصالح أفراد عينة الدراسة أصحاب سنوات الخبرة من ١٠ سنوات فأكثر.

التوصياتُ:

في ضوء ما توصلت إليه الدِّرَاسَة من نتائج؛ جاءت أبرز التوصيات على النحو التالي:

-وضع استراتيجية شاملة لتنمية البحث العلمي في ضوء أولويات التنمية، ويمكن أن تتولى ذلك وكالة البحث والابتكار في وزارة التعليم من خلال استقراء البحوث المعنية بالبحث العلمي ووضع خطة تنفيذ ومتابعتها.

-وضع نظام متابعة ومحاسبية للأداء البحثي في الجامعات ترتبط مؤشراتها بمؤشرات التنافسية العالمية وتحقيق الأهداف الوطنية.

-استثمار الشراكات القائمة حالياً في الجامعات السعودية بما يسهم في تحسين جودة البحوث وربطها بالأداء الاقتصادي.

-تكليف جهة وطنية موحدة تعمل كمرجعاً وموجهاً لجميع المراكز والمعاهد الوطنية البحثية والريادية في الجامعات السعودية.

المقترحات:

على الرغم من تعدد الدراسات في مجال البحث العلمي؛ إلا أن ارتباط التوجه الحالي للرؤية بالبحث العلمي يفرض مزيداً من الاهتمام بهذا المجال مثل:

- إجراء دراسة تقويمية لواقع البحث العلمي في ضوء مؤشرات التنافسية العالمية.
- الخبرات والاتجاهات العالمية في التعليم العالي لربط البحث العلمي بالاقتصاد وواقع مشكلات المجتمع.
- دور وزارة التعليم ممثلة في وكالة البحث والابتكار في دعم التعليم العالي للتحقيق الميزة التنافسية في البحث العلمي.

قائمة المراجع:

أولاً :المراجع العربية

آرنوط، بشرى إسماعيل. (٢٠٢٠). جودة البحث العلمي: المعايير، المتطلبات، المعوقات، والإجراءات التطويرية من وجهة نظر الباحثين: دراسة نوعية باستخدام النظرية المجذرة، المجلة التربوية، (٦٩)، ١-٢٧.

آل الشيخ، نوف إبراهيم. (٢٠٢١). متطلبات تطوير البحث الاجتماعي في ضوء رؤية ٢٠٣٠: دراسة مطبقة على أعضاء هيئة التدريس بقسم الدراسات الاجتماعية بجامعة الملك سعود، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، جامعة أم القرى، ١٣ (٢)، ٤٦٥-٥٢٢.

آل عبيدان، صفية بنت سعيد؛ آل سماح، ليل سعيد عاشور؛ الخالدي، نورة عوض؛ الزهراني، نوال ضيف الله.(٢٠١٩). واقع البحث العلمي بمدارس التعليم العام بمحافظة القطيف: آمال وتطلعات تحقيقا لرؤية المملكة ٢٠٣٠، مجلة العلوم التربوية والنفسية،٣(١٧)، ١٣٧-١٧٠.

آل مداوي، عبير محفوظ. (٢٠١٤، ٤-٦مايو). البحث العلمي في الجامعات السعودية: التحديات والتوجهات المستقبلية. مؤتمر تكامل مخرجات التعليم في سوق العمل في القطاع العام والخاص، جامعة البلقاء، الأردن.

باشيوة، حسن عبد الله. (٢٠٠٩). البحث العلمي مفاهيم أساليب تطبيقات. الوراق للنشر والتوزيع.

البدراني، بدر سالم. (٢٠٢٢، ١١يونيو). التنافسية العالمية لمؤسسات التعليم العالي. صحيفة الشرق الأوسط. https://www.alarabiya.net/aswaq/opinions/

بدير، المتولي إسماعيل. (٢٠٢٠). تحسين مؤشرات البحث العلمي بجامعة المجمعة في ضوء توجهات رؤية المملكة ٢٠٣٠: سيناريوهات مقترحة، مجلة تطوير الأداء الجامعي،١٠(١)، ١-٣٥.

بن عودة، نصر الدين. (٢٠١٨). معوقات البحث العلمي الجامعي في الجزائر، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، الجزائر،١١(١)، ٨-٢١.

بوقرة، نعمان. (١٤٣٨، ربيع الأول ٢٠-٢١). الأستاذ الجامعي بين مطرقة بحوث الترقية وسندان جودة البحوث، دليل ملخصات الأوراق العلمية، ملتقى البحث العلمي (تواصل- تعارف- تعاون)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الجبوري، حسين محمد جواد. (٢٠١٤). منهجية البحث العلمي-مدخل لبناء المهارات البحثية (ط٢).دار صفاء للنشر والتوزيع.

حمد، حسني عبد المنعم.(٢٠١٤). تحسين القدرة التنافسية للجامعات المصرية باستخدام بعض المداخل الحديثة. (رسالة دكتوراه، جامعة سوهاج). http://srv4.eulc.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=PublicDrawThesis&BibID=12577690

الخالدي، إيناس. (١٤٣٨، ربيع الأول ٢٠-٢١). دور رؤية المملكة في زيادة إنتاجية الكراسي البحثية وتمويلها، دليل ملخصات الأوراق العلمية، ملتقى البحث العلمي (تواصل- تعارف- تعاون)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الدليمي، ناهدة زيد. (٢٠١٦). أسس وقواعد البحث العلمي. دار صفاء للنشر والتوزيع.

الديكة، عهود سالم علي؛ عليمات، صالح ناصر منزل. (٢٠٢٠). دور الإدارة الجامعية في تطوير البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعات شمال الأردن من وجهة نظرهم، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،٢٨(٤)، ٧٩٣-٨١٩.

الزيادات، محمد عواد؛ النسور، مروان محمد. (٢٠٠٧). تخطيط الموارد البشرية ودوره في تعزيز المقدرة التنافسية لعينة من منظمات القطاع الخاص بالأردن. المجلة العلمية، (١٢)،.١٢٥-٩١

سعودي، عبد الهادي؛ ومجاهد، فايزة أحمد. (٢٠١٩). البحث العلمي: آفاق وتحديات، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٢(٣)، ١٣٣-١٥٢.

سيد، رحاب فايز أحمد. (٢٠١٦). قياس رأس المال المعرفي للباحثين بجامعة بني سويف: دراسة تحليلية لتحقيق الميزة التنافسية للجامعة، مجلة علم السعودية، (١٦)، ١٥-٦٨.

العباد، عبد الله حمد. (٢٠١٧). نموذج مقترح لرفع القدرة التنافسية لجامعة الملك سعود في ضوء معايير التصنيفات العالمية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة،٦(٣)، ٣٠٦-٣٢٧.

العتيبي، عبد المجيد. (٢٠١٧). تصور مقترح للتغلب على تحديات الإنتاج العلمي في الجامعات السعودية الناشئة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (٣٣)،٢٥٦-٢٨٥. https://www.iasj.net/iasj/download/11509e5544ec617b

العمري، أسامة. (١٤٣٨، ربيع الأول ٢٠-٢١). وادي مكة من البحث العلمي والابتكار إلى السوق، دليل ملخصات الأوراق العلمية، ملتقى البحث العلمي (تواصل- تعارف- تعاون)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العيدروس، أغادير. (١٤٣٨، ربيع الأول ٢٠-٢١). إستراتيجية تحقيق المسؤولية لتنشيط المشاريع البحثية في الجامعات السعودية كمحرك لتنمية الاقتصاد في ظل متطلبات الرؤية الوطنية، دليل ملخصات الأوراق العلمية، ملتقى البحث العلمي (تواصل- تعارف- تعاون)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

غبور، أماني السيد. (٢٠١٩). رؤية استراتيجية مقترحة لتطوير البحث العلمي في الجامعات المصرية لتعزيز قدرتها التنافسية، مجلة بحوث التربية النوعية، (٥٤)،٦٣-١٠٩.

الفليت، جمال. (٢٠١٥). دور البحوث التربوية لبرامج الدراسات العليا في تطوير العملية التعليمية في محافظات غزة ومقترحات تفعيله. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٣(١٠)، ٣١٧-٣٤٧.

مصطفى، أحمد فؤاد. (٢٠١٤). محاور البعد المستقبلي لتطوير التعليم الجامعي في مصر لمواجهة بطالة خريجيه، مجلة الدراسات المالية والتجارية، ٢٦ (٢).٦٢-٨٨. https://mosj.journals.ekb.eg/

نصار، علي. (٢٠١٣). تفعيل مقومات البحث التربوي في جامعة القصيم على ضوء متطلبات مجتمع المعرفة رؤية مستقبلية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ٨ (٢٠)،٩١-١٢٦. DOI: http/doi/org/AJQAHE.8.2.

الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠٢٣). ١٤,٥ مليار إجمالي الإنفاق على البحث والتطوير في المملكة خلال عام ٢٠٢١م.المركز الإعلامي للهيئة العامة للإحصاء. https://www.stats.gov.sa/ar/news/454

وادي الرياض. (٢٠٢٢). وادي الرياض للتقنية. الهيئة السعودية للمدن السعودية ومناطق التقنية. https://modon.gov.sa/ar/Cities/TechnologyZones/Pages/TechZone.aspx?ZoneId=cce3ebfd-4cec-431d-a2ca-b029f7958a0f

وزارة التعليم. (١٤٤٢). البحث والابتكار عنصرا تحقيق رؤية ٢٠٣٠.وكالة البحث والابتكار بوزارة التعليم. https://moe.gov.sa/ar/education/Pages/DRI.aspx

ياقوت، محمد مسعد. (٢٠٠٧). أزمة البحث العلمي في مصر والوطن العربي (ط٢). دار النشر للجامعات.

ثانياً: المراجع الأجنبية والمراجع العربية المترجمة:

Al-Aidaroos, A. (1438). A Strategy for Achieving the Responsibility of Activating Research Projects in Saudi Universities as a Driver for Economic Development aligned with the National Vision Requirements. Scientific Paper Summaries Manual. Scientific Research Forum (Communication - Acquaintance - Cooperation) (in Arabic), Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarrama.

Al-Badrani, Badr Salem (2022). The Global Competitiveness of Higher Education Institutions. Middle East Newspaper (in Arabic). https://www.alarabiya.net/aswaq/opinions/

Al-Dika, O. & Alimat, S. (2020). The Role of University Administration in Developing Scientific Research Among Faculty Members at North of Jordan Universities from Their Perspective. The Islamic University for Educational and Psychological Studies (in Arabic), 28(4),

pp.793 – 819.

Al-Dulaimi, N. (2016). Foundations and Rules of Scientific Research (in Arabic). Dar Safa for Publication and Distribution.

Al-Fleet, Jamal. (2015). The Role of the Scientific Research for the Postgraduate Studies Programs in Developing the Educational Process in the Gaza Governorates and Suggestions for Activating It. Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies (in Arabic), 3(10), pp.317 – 347.

Al-Jabouri, H. (2014). Scientific Research Methodology: An Introduction to Building Research Skills (2nd ed.). Dar Safaa for Publishing and Distribution (in Arabic).

Al-Khalidi, Enas. (1438). The Role of the Saudi Vision in Increasing the Productivity and Funding of Research Chairs, Scientific Paper Summaries Manual. Scientific Research Forum (Communication - Acquaintance - Cooperation) (in Arabic), Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarrama

Al-Madawy, A. (2014, May 5-9). Scientific Research in Saudi Universities: Challenges and Future

Directions. The Conference of Integration Between the Outcomes of Education and Labor Market in Public and Private Sectors (in Arabic). Jordan: Al-Balqa University.

Al-Obad, A. (2017). A Proposed Model To Enhance Competitiveness Capabilities of King Saud University In Light of International Ranking Standards of Universities. International Specialized Educational Journal (in Arabic), 6(3), pp.306-327.

Al-Obaidan, S.; Al Samah, L.; Khalidi, N.& Al-Zarani, N. (2019). The Reality of Scientific Research in the General Educational Schools of Qatif: Hopes and Aspirations to Achieve the Saudi Vision 2020.Faculty of Educational and Psychological Sciences (in Arabic),3(17), pp.137-170.

Al-Omari, O. (1438). Wadi Makkah: From Scientific Research and Innovation to Market. Scientific Paper Summaries Manual. Scientific Research Forum (Communication - Acquaintance - Cooperation) (in Arabic), Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarrama.

Al-Otaibi, A. (2017). Suggested Proposal for Overcoming the Challenges of the Emerging Saudi Universities in Light of the Requirements of the Concept of Productive University. Basic Journal of Faculty of Education for Educational and Human Sciences (in Arabic), (33), pp.256-285. http://www.iasj.net/iasj/download/11509e5544ec617b

Al-Sheikh, N. (2021). The Requirements for Social Research Development in Light of Vision 2030: A Study Applied on the Faculty Members of King Saud University's Social Studies Department. Umm Al-Qura University for Social Sciences (in Arabic), 13(2), pp.465-522.

Al-Zeyadat, M. & Al-Nesour, M. (2007). Human Resources Planning and its Role in Enhancing the Competitiveness of a Sample of Private Sector Organizations in Jordan. Scientific Journal (in Arabic), 12, pp.91-125.

Arnaoot, B. (2020). Quality of Scientific Research: Criteria, Requirements, Obstacles, and Developmental Procedures from The Researchers' Point of View: Qualitative Study Using Rooted Theory. Educational Journal (in Arabic), (69), pp.1-27.

Badir, M. (2020). Improving Scientific Research Indicators at Majmaah University in Light of The Directions of The Kingdom’s

Vision 2030: Suggested Scenarios. Journal of University Performance Development (in Arabic),10(1), pp.1-35.

Bashaiwah, H. (2009). Scientific Research Concepts, Methods, Applications (in Arabic). . Al-Warraq for Publishing and Distribution

Bin Owdah, N. (2018). Obstacles to University Scientific Research in Algeria. Al-Hakma Journal for Philosophical Studies (in Arabic), Algeria,11(1), pp.8 - 21.

Bouqara, N. (1438). University Professors, between the Hammer of Promotion Research and the Anvil of Research Quality, Scientific Paper Summaries Manual. Scientific Research Forum (Communication - Acquaintance - Cooperation) (in Arabic), Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarrama.

Chen, C., Zhe, C., Zheng, Y., Xiong, X., Xiao, T., & Lu, X. (2023). Evaluation of Scientific Research in Universities Based on the Theories for Sustainable Competitive Advantage. SAGE Open, 13(2). https://doi.org/10.1177/21582440231177048 DTVC. (2023). About DVTC. https://www.dtvc.com.sa/#about

General Authority for Statistics. (2023). Total Expenditure on Research and Development in Saudi Arabia Reaches 14.5 billion in 2021. Media Centre of General Authority for Statistics (in Arabic). https://www.stats.gov.sa/ar/news/454

Ghabbour, A. (2019). Proposed Strategy Vision for the Development of Scientific Research in Egyptian Universities to Enhance their Competitiveness. Journal of Specific Education Research (in Arabic), (45), pp.63-109.

Ghazvini, K., Mohammadi, A., Jalili, M. (2014). The Impact of the Faculty Development

Workshop on Educational Research Abilities of Faculties in Mashhad University of Medical Sciences. Future of Medical Education Journal, 4(4), pp.24-29.doi: 10.22038/FMEJ.2014.3603

Hamad, H. (2014). Improving the competitiveness of Egyptian universities using some modern approaches (Ph. D dissertation). Sohag University (in Arabic). http://srv4.eulc.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=PublicDrawThesis&BibID=12

IMD World Competitiveness Centre (2022). IMD WORLD COMPETITIVENESS BOOKLET

2022.file:///C:/Users/h_ah_/Downloads/IMD%20World%20Competitiveness%20Booklet%202022.pdf

Marulanda-Grisales, N. & and Vera-Acevedo, L.D. (2022). Intellectual Capital and Competitive Advantages in Higher Education Institutions: An Overview Based on Bibliometric Analysis. Journal of Turkish Science Education, 19(2), pp.525-544. DOI no: 10.36681/tused.2022.135

Ministry of Education. (1442). Research and Innovation are Two Key Elements in Achieving Vision 2030. Research and Innovation Agency, Ministry of Education. (in Arabic) https://moe.gov.sa/ar/education/Pages/DRI.aspx

Mustafa, A. (2014). The Future Direction of University Education Development in Egypt to Tackle Graduate Unemployment. Journal of Financial and Commercial Studies (in Arabic),26(2), pp.62- 88. https://mosj.journals.ekb.eg.

Nassar, A. (2013). Activation of Educational Research Fundamentals in the Light of Knowledge Society Requirements: A Future Vision. The Arab Journal for Quality Assurance of Higher Education, (in Arabic),8(20), 91-126.DOI: http/doi/org/AJQAHE.8.2.

Philbin, S. (2011). An Investigation of the Development and Management of University Research Institutes. Journal of Research Administration, 61(1), pp.103-124. https://eric.ed.gov/?id=EJ955015

Ramdhani, M. & Ramdhani, A. (2014). The Common Stages of Research Logical Framework Formulation Used in Quantitative Research Begin with the Definition of Problem. International Journal of Basic and Applied Science, 3(2), pp.1-9.

Riyadh Valley. (2022). Riyadh Valley for Technology. The Saudi Authority for Saudi Cities and Technology Zones (in Arabic).

https://modon.gov.sa/ar/Cities/TechnologyZones/Pages/TechZone.aspx?ZoneId=cce3ebfd-4cec-431d-a2ca-b029f7958a0f

Sachs,J., Lafortune,G., Fuller,G.& Drumm,E.(2023). Sustainable Development Report 2023 Implementing the SDG Stimulus Includes the SDG Index and Dashboards. Dublin University Press Dublin. https://s3.amazonaws.com/sustainabledevelopment.report/2023/sustainable-development-report-2023.pdf.

Safonov,Y., Shaposhnykov,K., Berezhna,T.,Zaika,T., Tarangul,L.& Kramarenko,I.(2023). Factors of the Competitiveness Increase of Higher Education within the Concept of the State's Sustainable Development. Management Theory and Studies for Rural Business and Infrastructure Development.45(1), pp.6-19. DOI: https://doi.org/10.15544/mts.

Saudi, A., & Mugahed, F. (2019). Scientific Research: Prospects and Challenges. International Journal of Research in Educational Sciences (in Arabic), 2(3) pp.133-152.

Sayed, R. (2016). Measurement of Intellectual Capital of Researchers at Beni-Suef University Analytical Study to Achieve Competitive Advantage for University. Saudi Elm Journal (in Arabic), (19), 15-68.

Shin, J. C., & Kehm, B. (2013). Institutionalization of World-class University in Global Competition. Springer.

Yaqout, M. (2007). The Crisis of Scientific Research in Egypt and the Arab World (2nd ed.) (in Arabic Universities Publishing House.

فاعلية استخدام إستراتيجية سوم (SWOM)في تنمية التحصيل المعرفي وعادات العقل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر الدراسات الإسلامية

د. أسماء بنت سليمان مزيد الفايز
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الملك سعود

فاعلية استخدام إستراتيجية سوم (SWOM)في تنمية التحصيل المعرفي وعادات العقل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر الدراسات الإسلامية

د. أسماء بنت سليمان مزيد الفايز

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ١٦/ ٠٩/ ١٤٤٤هـ **تاريخ قبول البحث:** ٢٤/ ٠٤/ ١٤٤٥هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية سوم ((SWOMفي تنمية التحصيل المعرفي، وعادات العقل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر الدراسات الإسلامية، وبحث العلاقة الارتباطية بين تنمية التحصيل المعرفي، وعادات العقل في التطبيق البعدي لعينة الدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي باتباع التصميم شبه التجريبي، واشتملت عينة الدراسة على (٦٠) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، تم تدريسها وفق استراتيجية سوم، ومجموعة ضابطة تم تدريسها بالطريقة المعتادة، كما اشتملت أداة الدراسة على اختباري التحصيل المعرفي، وعادات العقل، وأسفرت النتائج عن وجود فاعلية لاستخدام إستراتيجية سوم (SWOM)في تنمية التحصيل المعرفي، وعادات العقل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، ووجود علاقة ارتباطية، دالة إحصائيًا بين تنمية متغيرات الدراسة باستخدام إستراتيجية سوم، مما يؤكد فاعلية استخدام إستراتيجية سوم في تنمية التحصيل المعرفي، وعادات العقل.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية تدريس –التحصيل الدراسي–مهارات التفكير– الحديث – المرحلة المتوسطة.

The Effectiveness of Using the SWOM Strategy to Develop Cognitive Achievement and Mental Habits among Female Students in the Third Grade of Middle School in the Islamic Studies Course

Dr. Asma Al.fayz
Department Curriculum and Teaching Methods – Faculty Education
King Saud University

Abstract:

The study aimed to assess the effectiveness of using the SWOM strategy in enhancing cognitive achievement and mental habits among female students in the Islamic Studies course in the third grade of middle school. It also investigated the correlational relationship between cognitive achievement and mental habits in the post-test for the study sample. The study used the experimental method with a quasi-experimental design. The study sample consisted of 60 female students divided into two groups, i.e., an experimental group, which was taught according to the SWOM strategy, and a control group, which was taught using the conventional method. The study tools included tests for cognitive achievement and mental habits. The results demonstrated the SWOM strategy's effectiveness in developing cognitive achievement and mental habits among female students in the third grade of middle school. There was also a statistically significant correlational relationship between the development of study variables using the SWOM strategy, which confirmed the effectiveness of using the SWOM strategy in developing cognitive achievement and mental habits.

key words: Teaching Strategy, Academic Achievement, Thinking Skills, Islamic Studies, Middle School.

المقدمة:

يشهد العالم في واقعنا المعاصر تغيرات وتطورات في شتى مجالات الحياة، وعلى رأسها المجال التعليمي، ولكون المجال التعليمي ركيزة مهمة يقوم عليها تقدم المجتمع وتطوره، فقد تناولت الأبحاث التربوية تطوير عمليات التعليم والتعلم بهدف تقديم قدرة مماثلة للتقدم المعرفي تساير التغيرات المتسارعة التي تطرأ على المجتمع وتؤثر فيه، وذلك من خلال تعليم الطلاب كيف يتعلمون بشكل أفضل، بحيث يصلون إلى المعرفة ويفهمونها بعمق، ويعملون على تطبيقها واستخدامها في مواجهة المشكلات العلمية والحياتية، ولتأهيلهم ليكونوا قادرين على الوصول إلى المدى الذي يحقق خطط التعليم وأهدافه.

وتسعى الجهود التربوية من خلال المواد الدراسية المختلفة، لتحقيق طالب عميق الفهم لما يدرس، وملم بالمفاهيم الأساسية للمواد الدراسية التي يدرسها، ويتمثل بالقيم، والأخلاق الفاضلة، ويحقق أقصى درجة من نواتج التعليم.

وتُعد العلوم الشرعية من أهم المواد الدراسية التي تسعى إلى ذلك، حيث تزود الطلاب بالخبرات، والمعارف، والمهارات المختلفة التي تسهم في تنمية مهارات التفكير لديهم، كما أنها تسهم في تكوين الإنسان المسلم الصالح المنتج، الذي يقوم بدوره في الحياة بصورة صحيحة.

ويحتل الحديث النبوي مكانة مهمة بين فروع العلوم الشرعية، ويأتي في المرتبة الثانية بعد القرآن الكريم، ولعظم مكانته، فقد أضحت مقررات الحديث من أهم مقررات العلوم الشرعية في جميع المراحل الدراسية، فهو مصدر توجيه، وإرشاد للسلوك الإنساني في كافة شؤون حياته، كما أنه يحدد منهج حياة المسلم فردًا، ودولة في كافة تفاصيلها.

وقد أولت السنة النبوية العقل اهتمامًا كبيرًا، ومن ذلك قوله ؛: (لَا تَكُونُوا إِمَّعَةً، تَقُولُونَ: إِنْ أَحْسَنَ النَّاسُ أَحْسَنَّا، وَإِنْ ظَلَمُوا ظَلَمْنَا، وَلَكِنْ وَطِّنُوا أَنْفُسَكُمْ، إِنْ أَحْسَنَ النَّاسُ أَنْ تُحْسِنُوا، وَإِنْ أَسَاءُووا فَلَا تَظْلِمُوا) رواه الترمذي.

ونصوص القرآن الكريم، والسنة المطهرة في مجملها تدعو العقل إلى التفكير، والتأمل، فما من أمر، أو نهي في القرآن، والسنة، إلا تضمن احترام عقل المسلم، وتفكيره، ببيان فائدة الالتزام بالمأمور به، وترك المنهي عنه، أو الحكمة من ذلك كله (الفرج، د.ت).

وتعد عادات العقل أحد المتغيرات التي تعمل على توسيع خيال الطلاب، وتنمي فيهم مهارات التفكير، فلقد نالت عادات العقل حيزًا كبيرًا من اهتمام التربويين في الآونة الأخيرة، فقد حدد كوستا وكاليك (Costa,Kalica,2002:23) ست عشرة عادة عقلية، يجب إكسابها، وتنميتها لدى الطلاب، وهي: المثابرة، والاستعداد الدائم للتعلم، والكفاح من أجل الدقة، والتحكم في التهور، والإصغاء بتفهم، والتفكير بوضوح، والتفكير في التفكير، والتفكير بمرونة، والتفكير التبادلي، وجمع المعلومات باستخدام الحواس، وتطبيق المعارف السابقة، والابتكار، والاستجابة للتساؤلات، وطرح المشكلات، وإيجاد الدعابة، بالإضافة إلى الإقدام على المخاطرة بمسئولية.

ويؤكد كامبل (Campbell,2006:3)أهمية وعي المعلم بعادات العقل، والتطبيقات الخاصة بها؛ ليتمكن من تنميتها في سلوكيات طلابه، وإصدار الحكم على ممارستهم لها، وحثهم على تطبيقها في حياتهم.

وترتكز عادات العقل على دعائم رئيسة ينبغي أن يمتلكها الطلاب؛ لأنها من الأسس التي يعتمد عليها تحصيلهم في المواد الدراسية المختلفة، مما يتطلب العناية بها، وتنميتها لدى الطلاب، لما لها من دور حيوي في تفوقهم داخل البيئة التعليمية، وخارجها؛ لأن

أداءهم في المهارات الأكاديمية، والمواقف الحياتية هو نتاج تفكيرهم، وبموجبه يتحدد مدى نجاحهم، وإخفاقهم (عبدالله، ٢٠١٥: ٨).

ويذكر السلامي (٢٠١٣: ٥٢) أن العادات العقلية المتدنية تؤدي غالبًا إلى مستوى متدنٍ من التعلم، بصرف النظر عن مستوانا في المهارة، كما يوضح كوستا (Costa,2001:13) أن عدم الاهتمام بعادات العقل، يتسبب في الكثير من المشكلات في نتائج العملية التعليمية؛ فالعادات العقلية نوع من السلوكيات المبتكرة، تقود الطالب إلى إنتاج المعلومة، وليس استرجاعها دون إدراك لمضمونها.

لهذا تعد العادات العقلية من الأمور المهمة التي لها صلة بالأداء الأكاديمي لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة، حيث أشارت الكثير من الدراسات، كدراسة: أحمد (٢٠١٨)، السليم (٢٠١٦)، عبد الله (٢٠١٥)، مهدي (٢٠١٧)، مارشال (Marshall,2009) إلى أهمية تدريس العادات العقلية، وتنميتها، ومناقشتها مع الطلاب، والتأمل فيها، وتقويمها، وتحفيز الطلاب على الالتزام بها، حتى تكون جزءًا من بنيتهم العقلية، كما أشارت دراسة أحمد (٢٠٠٨)، الحارثي (٢٠١٨)، يرسيما و ليكليدر (Wiersema&Licklider,2009) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين عادات العقل، والتحصيل الأكاديمي، مما يؤكد على ضرورة العناية بتنمية تلك العادات لرفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب، وهذا ما أكدته دراسة لوي (Luey,2003)، حيث أشارت إلى أنه لكي يحقق الطلاب التفوق الأكاديمي، فإنهم يحتاجون إلى تنمية طرق التفكير المناسبة من خلال ممارسة عادات العقل.

وتعد إستراتيجية سوم (SWOM) إحدى الاستراتيجيات الحديثة التي تركز على دمج مهارات التفكير العليا، والعمليات العقلية المنتجة بالمحتوى الدراسي، مما يجعل الطالب يفكر فيما يُقدم له من أفكار، وتشتمل على ست مهارات رئيسة، وهي

(التساؤل، المقارنة، توليد الاحتمالات، التنبؤ، حل المشكلات، واتخاذ القرار) (Routman,2012,54).

وقد جاءت تسمية هذه الإستراتيجية (SWOM) اختصارًا من الحروف الأولى من كل كلمة باللغة الإنجليزية، والتي تعرف بـ(School Wide Optimum Model)، أي النموذج الأمثل الواسع، أو الشامل لكل مدرسة، وأهم ما يميز هذه الإستراتيجية هو سهولة التعامل معها؛ إذ تتسم بالوضوح، والدقة في التفاصيل، وتمثل مجموعة من الأفكار، والأسئلة المنظمة، والهادفة التي يوظفها المعلم أثناء تدريسه (Routman,2012,53).

وتكمن أهمية إستراتيجية سوم (SWOM)في أنها تسهم في تعلم العمليات العقلية، وتحسين العلم ونتاجاته، ومواكبة ما يستجد في عمليتي التعليم والتعلم، كما تعمل على تقديم خطوات للطالب تضمن له بيئة تعليمية ناجحة، وتمكنه من اكتساب مهارات التفكير، والقدرة على استدعاء المعلومات، وتوظيفها في الموقف التعليمي (الكبيسي وإفاقة، ٢٠١٤: ٣٦٣-٣٦٤).

كما تُعد إستراتيجية سوم (SWOM)من الاستراتيجيات التدريسية التي تساعد المعلم على تحقيق الأهداف التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها، وتكريس جهوده على إيصال محتوى المقرر الدراسي لطلابه بوضوح، وتنمية مهارات التفكير المعرفية، وفوق المعرفية لديهم (حميد، ٢٠١٥: ٣٥).

وتوصلت نتائج العديد من الدراسات إلى فاعلية إستراتيجية سوم (SWOM)في التدريس في تنمية التحصيل المعرفي، كما في دراسة سالوغو والوائلي (٢٠١٦)، الشرقاوي (٢٠٢٠)، العدوان (٢٠١٨)، القهادي (Cahyadi,2013)، جابل

(Gabel,2014)، وتنمية بعض عادات العقل، كما في دراسة أحمد (٢٠١٨)، الياسي والعصيمي (٢٠٢٣)، مهدي (٢٠١٧).

لذلك جاءت فكرة الدراسة الحالية في توظيف إحدى إستراتيجيات التدريس الحديثة، وهي إستراتيجية سوم (SWOM)في تدريس الدراسات الإسلامية في تنمية التحصيل المعرفي، وعادات العقل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أهمية تنمية التحصيل المعرفي، وعادات العقل لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، والتي منها المرحلة المتوسطة، إلا أن العديد من الدراسات كدراسة، الجريبة (٢٠١٧)؛ الجهيمي (٢٠١٤)؛ قد أثبتت وجود ضعف، وقصور في مستوى التحصيل المعرفي في دراسة مقرر الحديث بالمراحل التعليمية المختلفة، كما أثبتت دراسة المطير (٢٠٢٠) وجود تدنٍ في مستوى عادات العقل نحو دراسة الفقه لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

وعلى الجانب الآخر، لاحظت الباحثة من خلال متابعتها لطالبات التربية الميدانية في مدارس التعليم العام في تخصص العلوم الشرعية، ولفترة تزيد عن ست سنوات، ضعف مستوى طالبات الصف الثالث المتوسط في التحصيل الدراسي، وفي استخدام عادات العقل، وضعف قدرتهن على تطبيق الأحكام الشرعية في المواقف الحياتية، وقد تجلى ذلك بوضوح في ضعف الدرجات التي حصلن عليها في اختباري التحصيل المعرفي، وعادات العقل المطبق على عينة استطلاعية من طالبات الصف الثالث المتوسط من خارج عينة الدراسة، وعددهن (٣٥) طالبة بالمدرسة الخامسة والخمسين بمدينة الرياض، وكانت نتيجة الاختبارين:

جدول (١): نتائج اختبار التحصيل المعرفي، وعادات العقل على عينة استطلاعية

مستويات التحصيل	التذكر	الفهم	التطبيق	المستويات العليا
%	41,8	37.7	52.4	30.3
عادة العقل	المثابرة	التحكم بالتهور	التفكير التبادلي	التساؤل وطرح المشكلات
%	28.0	54.2	41.8	32.7

يتضح من الجدول ضعف التحصيل المعرفي، وعادات العقل لدى طالبات العينة الاستطلاعية.

قامت الباحثة بإجراء مقابلات شخصية مع عدد (٢٠) معلمة من معلمات الدراسات الإسلامية في بعض مدارس المرحلة المتوسطة، وقد أكدن ضعف مستوى طالبات هذه المرحلة في التحصيل المعرفي، وفي عادات العقل، كما أفصحن عن الأسباب الكامنة وراء هذا الضعف، وهو ما تتبعه المعلمات من طرائق تدريس تقليدية غير فاعلة في تحقيق الأهداف المرجوة منها، فهي لا تزيد من قدرة الطالبات على إدارة معرفتهن، وتوظيفها بطريقة فاعلة في مواجهة الواقع، ولا تساعدهن على ترتيب أفكارهن بشكل منطقي، كما أنها لا تساعدهن في تنمية مهاراتهن المختلفة، كمهارة التساؤل، والمقارنة، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات في المواقف المختلفة؛ ولسبب قلة الدراسات العلمية التي تناولت إستراتيجية سوم (SWOM)في مجال العلوم الشرعية، جاءت الحاجة لهذه الدراسة.

ومما سبق، نتوصل إلى وجود حاجة لإجراء دراسة تستهدف التعرف على فاعلية إستراتيجية سوم (SWOM)في تدريس الدراسات الإسلامية، لمساعدة الطالبات على رفع مستوى تحصيلهن المعرفي، وقدراتهن العقلية في المهارات محل الدراسة.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الهدفين التاليين:

- تطبيق إستراتيجية سوم (SWOM)في بعض موضوعات مقرر الدراسات الإسلامية.

- الكشف عن فاعلية إستراتيجية سوم (SWOM)في تنمية التحصيل المعرفي، وعادات العقل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر الدراسات الإسلامية، وبحث العلاقة الارتباطية بين التحصيل المعرفي، وعادات العقل في التطبيق البعدي لعينة الدراسة.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما فاعلية استخدام إستراتيجية سوم (SWOM)في تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر الدراسات الإسلامية؟
- ما فاعلية استخدام إستراتيجية سوم (SWOM)في تنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر الدراسات الإسلامية؟
- ما العلاقة الارتباطية بين درجات طالبات الصف الثالث المتوسط في اختبار التحصيل المعرفي، ودرجاتهن في اختبار عادات العقل؟

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية العلمية لهذه الدراسة فيما يأتي:

- تقديم إطار نظري وافٍ عن متغير الدراسة المستقل، وهو إستراتيجية سوم (SWOM)، والمتغيرات التابعة، وهي التحصيل المعرفي، وعادات العقل.

– تعديل النظرة المستقبلية لمقررات الدراسات الإسلامية عامة، والحديث خاصة، واستراتيجيات تدريسها، بحيث يتم الاهتمام بها بشكل أوسع، وتكون هذه الدراسة بمثابة نقطة انطلاق إلى استخدام أنواع متنوعة، ومتجددة من استراتيجيات التدريس.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية فيما تفيده الفئات التالية منها:

– الطالبات: وذلك من خلال تنمية التحصيل المعرفي، وعادات العقل لديهن في مقرر الدراسات الإسلامية باستخدام إستراتيجية سوم (SWOM).

– المعلمات، والمشرفات التربويات: في استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة تعمل على تنمية التحصيل المعرفي، وعادات العقل لدى الطالبات، كما توجه أنظارهن إلى أهمية الاهتمام بتنمية عادات العقل.

– مخططو، ومصممو المناهج: حيث يفيدهم بتقديم خطوات إجرائية لكيفية استخدام إستراتيجية سوم (SWOM)في تدريس مقرر الدراسات الإسلامية، ومناهجها.

– الباحثون، والباحثات: فمن الممكن أن تفتح هذه الدراسة آفاقًا جديدة للبحث في مجالات التحصيل المعرفي، وإستراتيجية سوم (SWOM)، وعادات العقل في مراحل دراسية مختلفة، وفي مستويات، وعادات أخرى.

حدود الدراسة: تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

– الحدود الموضوعية:

١– بعض موضوعات مقرر الدراسات الإسلامية قسم (الحديث)، والمتمثلة في الموضوعات التالية: (العفة، وفضل الزراعة، وفضل التكسب، والصدق في التجارة،

وخطورة المسكرات، والأمر بالتداوي، وخصال الفطرة)؛ والتي تم اختيارها لتنوع الأنشطة العلمية في محتواها، ولارتباطها بالحياة الواقعية للطالبة، وهذا ما يتناسب مع إستراتيجية سوم (SWOM).

٢- الاقتصار على مستويات التحصيل المعرفي الآتية: (التذكر، الفهم، التطبيق، المستويات العليا) ؛ طبقًا لتصنيف فرازر وجيلام (fraser & Gillan,1972:44)؛ نظرًا لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية: مهارات إستراتيجية سوم، وعادات العقل، ولكونه أكثر اختصارًا من التصنيفات الأخرى، ولشموله جميع مستويات التحصيل المعرفي.

٣- الاقتصار على عادات العقل الآتية: (المثابرة، التحكم بالتهور، التفكير التبادلي، التساؤل، وطرح المشكلات)؛ طبقًا لتصنيف كوستا وكاليك (Costa,Kalica,2002:23)؛ نظرًا لشموله معظم عادات العقل التي تناولتها التصنيفات الأخرى، وسهولة عرضه، وتفسيره لهذه العادات.

- **الحدود البشرية:** طالبات الصف الثالث المتوسط بمدرستي: السادسة لتحفيظ القرآن الكريم، والخامسة والخمسين بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض.

- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣-١٤٤٤.

مصطلحات الدراسة: حُددت مصطلحات الدراسة فيما يلي:

١- **التحصيل المعرفي:** عرف (شحاتة والنجار، ٢٠١١: ٤٧) التحصيل المعرفي بأنه: القدرة على اكتساب الطلاب كم من المعلومات، والمهارات، وأنماط تفكير، وحل المشكلات؛ نتيجة لدراسة ما هو مطلوب منهم في المقرر الدراسي، ويمكن قياسه باختبار معد لهذا الغرض.

ويُعرف إجرائيًا بأنه: مدى ما تحقق لدى طالبات الصف الثالث المتوسط من أهداف معرفية نتيجة دراستهن لمقرر الدراسات الإسلامية قسم (الحديث) في المستويات المعرفية التالية (التذكر، والفهم، والتطبيق، والمستويات العليا)، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات في اختبار التحصيل المعرفي المعد من قبل الباحثة.

٢- **عادات العقل**: عرف (كوستا وكاليك، ٢٠٠٣: ٨) عادات العقل بأنها: "مجموعة من المهارات، والأحداث، والتلميحات، والخبرات السابقة، والميول، وهي تعني تفضيل نوع من السلوكيات العقلية على غيره؛ لذا فهي تعني ضمنيًا صنع اختيارات حول أي الأنواع يتطلب تطبيقه في زمن محدد، وهي تحتاج مستوى عاليًا من القدرة لاستخدام السلوكيات بشكل إيجابي، وتنفيذها، والتمسك بها".

وتُعرف إجرائيًا بأنها: أنماط الأداء العقلي الذي يحتوي بعض العمليات العقلية المعرفية، ومهارات التفكير المتمثلة في (المثابرة، التحكم بالتهور، التفكير التبادلي، التساؤل، وطرح المشكلات)، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها طالبات الصف الثالث المتوسط في مقياس عادات العقل المعد من قبل الباحثة.

٣- **إستراتيجية سوم**: عرف (الكبيسي وآفاقة، ٢٠١٤: ٣٦٣) إستراتيجية سوم بأنها: إستراتيجية تدريسية تهتم بدمج مهارات التفكير في موضوع تدريسي معين، يتطلع المعلم أن تسهم في تحسين التفكير الناقد، والإبداعي لدى الطلبة، وتتكون من ست مهارات، هي: مهارة التساؤل، والمقارنة، وتوليد الاحتمالات، والتنبؤ، وحل المشكلات، واتخاذ القرار.

وتُعرف إجرائيًا بأنها: مجموعة من الخطوات المترابطة، والمتناسقة التي تتضمن دمج مهارات التفكير بمحتوى مقرر الدراسات الإسلامية قسم (الحديث)، بما يحقق تفاعل

طالبة الصف الثالث المتوسط مع المواقف، والمشكلات الشرعية؛ لتنمية التحصيل المعرفي في المستويات المعرفية التالية (التذكر، والفهم، والتطبيق، والمستويات العليا)، وبعض عادات العقل المتمثلة في (المثابرة، التحكم بالتهور، التفكير التبادلي، التساؤل، وطرح المشكلات).

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: عادات العقل:

مفهوم عادات العقل:

ظهر مفهوم عادات العقل في إطار نظري واسع، يحوي مجموعة من النظريات، أهمها نظريات الذكاء، والتعلم الاجتماعي، ونتائج أبحاث الدماغ البشري.

وتعددت مفاهيم العادات العقلية بتعدد وجهات النظر، والاتجاهات التي تناولتها، وقد عرفها كوستا وكاليك (٢٠٠٣: ٨) بأنها "مجموعة من المهارات، والأحداث، والتلميحات، والخبرات السابقة، والميول، وهي تعني تفضيل نوع من السلوكيات العقلية على غيره؛ لذا فهي تعني ضمنيًا صنع اختيارات حول أي الأنواع يتطلب تطبيقه في زمن محدد، وهي تحتاج مستوى عاليًا من القدرة لاستخدام السلوكيات بشكل إيجابي، وتنفيذها، والتمسك بها".

ويرى كوستا وكاليك (Costa& Kallick,2005)أن العادة العقلية تتكون من مجموعة من القدرات، والخبرات السابقة، والاتجاهات، وتشمل معرفة كيف يتصرف الطالب بذكاء حينما يجهل بالإجابة، فهي نوع من السلوكيات المبتكرة تقود الطالب إلى أفعال إنتاجية، نتيجة لاستجابته إلى أنواع معينة من المواقف، التي تكون حلولها بحاجة إلى استقصاء.

ويؤكد نوفل (٢٠٠٨: ٦٧) على أن تعريف كوستا وكاليك لعادات العقل يعبر عن "نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة مبتكرة عند مواجهة موقف ما، حينما تكون الإجابة غير متوفرة في البنية المعرفية للفرد".

يتضح مما سبق أن هناك حاجة إلى أن يكون لدينا نظام عقلي يفكر في مجريات المواقف، والمشكلات التي نمر بها، وكذلك الحاجة لممارسة هذا النظام حتى يصبح عادة لدينا يتم تنفيذه بشكل روتيني.

خصائص عادات العقل:

وتتميز عادات العقل بمجموعة من الخصائص منها ما ذكره: (الرابغي،٢٠١٥: ٦٨، Costa & Kallick,2019:24):

- التقويم :Valueويعني اختيار نوع من أنواع السلوكيات العقلية الأكثر مناسبة للاستخدام دون غيره من الأنواع السلوكية العقلية الأقل قيمة.
- الشعور بالميل :Inclinationوتتمثل في الاحساس بالميل لتنفيذ أنواع السلوكيات العقلية المختلفة.
- الحساسية :Sensitivityتعني اقتناص الفرص، والأحداث المناسبة للتفكير، وانتقاء الأوقات الملائمة للتنفيذ.
- امتلاك القدرة :Capabilityوتعني امتلاك القدرة على اتخاذ القرارات التي يمكن من خلالها تنفيذ أنماط السلوكيات الفكرية المختلفة.
- الالتزام، والتعهد :Commitmentوتعني مواصلة السعي للتأمل في أداء نمط السلوكيات الفكرية، ودمجها في القرارات، والحلول للأوضاع المثيرة للجدل سياسة متبعة.

- السياسة :Policyوهي اشتراك الأنماط الذهنية في كل الأعمال، والقرارات، وزيادة مستواها، وجعل ذلك نظام عام للمدرسة، لا يتطلب تجاوزه.

وذكر جابل (Gabel,2014)أن هناك أربع مميزات لعادات العقل، هي: اهتمامها بالذكاء الوجداني، ومراعاتها للميول الخاصة، والاختلافات بين الطلاب، ونظرتها الشمولية للمعرفة.

بينما ذكرت أرندت وعلي (Arndt & Ali,2009)أن الطلاب الذين لديهم عادات عقلية جيدة يتميزون بالآتي: المرونة بالتفكير، والمشاركة في التفكير فوق المعرفي بالمراقبة، والتأمل في عمليات التخيل، والتعليل، وحل المشكلات، ويستخدمون طرقًا متعددة للحل، ولديهم المقدرة على شرح الحلول للآخرين، والمثابرة للتوصل إلى حلول الناجعة.

يظهر مما سبق أن جميع تلك الخصائص تعمل معًا، ولا يمكن عزل إحداها عن الأخرى، حيث إن ميول الطلاب للتفكير بتمعن في المشكلات التي يواجهونها في حياتهم لا تكفي بدون وجود القيمة، التي تمكن الطلاب من معرفة الوقت المناسب لاستخدام هذه العادات العقلية دون غيرها، لذا سوف تتكون لدى الطلاب قدرة على استخدام السلوكيات الذكية بدرجة عالية من الإتقان، بحيث تمكنهم من التمسك بهذه السلوكيات، ومن تطبيقها في حياتهم المستقبلية، كما أن الطلاب الذين يستخدمون عادات العقل باستمرار في أنشطة حياتهم اليومية يتصفون في تلك الخصائص.

المبادئ التي ترتكز عليها عادات العقل:

تشير دراسة كل من (عبدالمجيد، ٢٠١٤: ١٣٧؛ الرابغي،٢٠١٥: ٦٦) إلى وجود مجموعة من المبادئ التي ترتكز عليها عادات العقل، وهي:

- العقل أداة التفكير يمكن تشغيله بمهارة، كما يمكن توجيهه ذاتيًا، وتقويمه، وإدارته كما نريد.

- يمكن التدريب على عادات العقل للوصول إلى نتاجات تشغيل العقل، وتوجيهه، كما يمكن انتقاء عدد من العادات للوصول إلى درجة عالية من الإتقان.

- تستطيع أن تضيف أي عادة جديدة بتعاملك مع عقلك، وتستطيع أن تمده بالطاقة العقلية لتتوقع أداء أكفأ.

- يمكن ترتيب بعض الأحداث التعليمية لتحقيق امتلاك العادة العقلية ضمن مقرر دراسي محدد، كما يمكن تحقيق العادات العقلية ضمن مواقف تدريبية حياتية.

- يمكن النهوض بالعادات العقلية من العادات السطحية إلى العادات المعقدة لإدارة عملية التعلم.

يظهر مما سبق أن العقل أداة التفكير التي يتعلمها الفرد، ويستطيع إدارتها كما يشاء للوصول إلى أعلى درجة من الأداء في المواقف الحياتية المحيطة به.

أهمية تنمية عادات العقل:

يوضح الرابغي (٢٠١٥: ٨٧) أهمية عادات العقل في النقاط التالية:

- تعد العادات العقلية من الأمور المهمة التي لها صلة بالأداء التعليمي لدى الطلاب في المستويات التعليمية المختلفة، كما لها صلة بتنمية أنماط التفكير المختلفة.

- تأهل الطلاب لمواجهة متناقضات العصر، ومتناقضات الحياة اليومية.

- تكسب الطلاب العادات العقلية، مثل عادة الإصرار، والمثابرة بما يساعدهم على إنهاء المهام الموكلة إليهم.

- تشجع الطلاب على التفكير بمرونة، وعلى رؤية مسار تفكيرهم، ومعرفة كيف تعمل عقولهم أثناء حلهم للمشكلات، وكذلك مساعدتهم على التعديل في العادات التي يرونها غير مجدية بالنسبة لحياتهم.

بينما يؤكد اليوسف وعبد الحميد (٢٠١٣)، على أهمية تنمية وعي المعلمين بعادات العقل، وأهمية تخطيط دروسهم اليومية بشكل يتماشى مع تطوير عادات العقل، ويحتاج ذلك مجموعة من الأنشطة التعليمية التي ينبغي توظيفها داخل الصفوف الدراسية، وتطوير مهارات المعلمين في تصميم الأنشطة التي تحفز عادات العقل لدى الطلاب.

ومما سبق؛ تتضح أهمية تنمية عادات العقل لدى الطالب، فهي تنمي قدراته العقلية، مما يؤدي بدوره للارتقاء بمستواه العلمي، ويسهل تحقيق أهداف العملية التعليمية، كما يساعده في التغلب على المشكلات، والمواقف المختلفة.

تصنيف عادات العقل:

ظهرت العديد من التصنيفات لعادات العقل، ولعل من أبرزها تصنيف كوستا وكاليك (٢٠٠٣: ٨)، وفيما يلي ذكر لهذه العادات العقلية التي تناولها هذا التنصيف:

- المثابرة: وتعني التزام الطالب بتنفيذ المهام التعليمية الصعبة بأكملها دون استسلام، والقدرة على تحليل المشكلة، ووضع الإستراتيجية المناسبة لحلها.
- التحكم بالتهور: وتعني التأني، والتفكير قبل الإقدام على حل أي مشكلة، أو إصدار الأحكام.

- التفكير التبادلي: ويعني القدرة على فهم أفكار الآخرين، والتفاعل معهم، وتلبيه رغباتهم، والحكم على مدى صلاحية الحلول المقترحة لدى الآخرين، والسعي وراء الرأي العام، والقدرة على القيادة الجماعية، والإيثار.

- التساؤل، وطرح المشكلات: وتعني التعرف على المشكلات، واقتراح حلول لها، وطرح التساؤلات.

وقد أكد كوستا وكاليك (٢٠٠٣) أن هناك تداخلًا بين تلك العادات العقلية، حيث إن العديد من العادات تتراكم بشكل طبيعي، فعندما ترى المؤشرات المرتبطة بعادة ما، تشعر بحاجتك للنظر في عادات غيرها لها ذات العلاقة.

العلاقة بين عادات العقل، وتدريس مقرر الدراسات الإسلامية:

قد أشار كوستا وكاليك (COST & Callick,2000L2003:14)إلى أن هناك علاقة طردية بين عادات العقل، والعمليات المعرفية، ومهارات التفكير؛ وذلك لأن نجاح الفرد في المواقف الحياتية التي يمر بها يعتمد أساسًا على ممارسته لمهارات التفكير المختلفة؛ مثل: (التذكر، والتصنيف، التنبؤ، والتقويم، والتحليل)، يمكن نشرها بشكل مباشر، ولكن نادرًا ما تطبق بعيدًا عن الآخرين، أما المهارات المعرفية، فتكون أكثر استجابة لمواقف معينة، ويمكن تطبيقها في عمليات معرفية، مثل حل المشكلات، واتخاذ القرارات، وغيرها، أما العمليات، فهي إستراتيجيات عليا تستخدم مع مرور الوقت، وتشتمل على مجموعة من المهارات المعرفية؛ مثل التأمل، والاستنتاج، لذا؛ فإن ممارسة عادة عقلية يتطلب اكتساب أكثر من مهارة؛ فهناك مستوى أكثر تعقيدًا يكمن وراء عادات العقل، وهو حالات العقل، وتمثل الطاقة الكامنة التي تحفز الإرادة؛ كالدافع لإتقان العمل الموكل له، والميل إلى الانخراط والتفاعل مع أفراد المجتمع المحيطين به.

ويظهر الهدف الأساس من تنمية العادات العقلية لدى الطلاب في إيجاد طالب مبدع، ومتميز؛ حيث تؤكد على العديد من القدرات والمهارات العقلية كالمرونة، والإبداع، وحل المشكلات، فضلًا عن احترام وجهات النظر الأخرى، وزيادة الثقة بالنفس، كما أنها تراعي النظرة الشمولية للمعرفة؛ مما يساعد على إعداد الطلاب لمواجهة مشكلات الحياة وقضايا العصر المستجدة بكل تميز، وإبداع (توفيق، ٢٠١٤: ٥).

نصل مما سبق إلى أنه على المعلمة الاهتمام بعقل الطالبة، وكيفية إدخالها للمعلومات، ومعالجتها باستخدام إستراتيجيات تعليمية مناسبة للطالبات، وللمحتوى التعليمي، وكذلك ربط عادات العقل المتنوعة بمهام المقرر المختلفة من خلال استخدام مهارات إستراتيجية سوم، والمتمثلة في المهارات التالية: (مهارة التساؤل، والمقارنة، وتوليد الاحتمالات، والتنبؤ، وحل المشكلات، وأخيرًا اتخاذ القرارات).

المحور الثاني: التحصيل المعرفي:

مفهوم التحصيل المعرفي: يعد التحصيل أحد العناصر المهمة للنشاط العقلي الذي يقوم به الطالب، والذي يظهر أثره واضحًا في النجاح الأكاديمي، ويعرف شحاتة والنجار (٢٠١١: ٤٧) التحصيل المعرفي بأنه: القدرة على اكتساب الطلاب كم من المعلومات، والمهارات، وأنماط تفكير، وحل المشكلات؛ نتيجة لدراسة ما هو مطلوب منهم في المقرر الدراسي، ويمكن قياسه باختبار معد لهذا الغرض.

أهمية التحصيل المعرفي:

يلخص الموسري (٢٠١٥: ٢٦١) أهمية التحصيل المعرفي في النقاط التالية:

- يساعد الطلاب على فهم أنفسهم، نتيجة التغذية الراجعة التي توضح نقاط القوة، والضعف لديهم، ودرجة تقدمهم، كما يساعدهم على المعرفة بمستواهم، وفرص نجاحهم في المقررات الأخرى.

- يساعد الطلاب على معرفة النقاط الإيجابية في أدائهم، ورفع مستواها فضلاً عن تشخيص نقاط القصور في تحصيلهم، لوضع الخطط العلاجية لتلافيها.

- يستثير دافعية الطلاب للتعلم من خلال تحفيزهم على الاهتمام بالأنشطة المقدمة لهم، والاستمرار في ممارستهم لها؛ لتحقيق الأهداف التعليمية.

- يساعد المعلم على إصدار أحكام دقيقة على مستوى نجاح إستراتيجيات التدريس، والأنشطة التعليمية التي يتم تطبيقها في تحسين العملية التعليمية.

وفي هذا الصدد؛ أشارت دراسة كل من: الجريبة (٢٠١٧)، الجهيمي (٢٠١٤)، سالوغو وآخرين (٢٠١٦) إلى أهمية توظيف المعلمين لإستراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقرراتهم؛ لتنمية التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

مستويات التحصيل المعرفي: اقترح فرازر، وجيلام نموذجًا مختصرًا لتصنيف الأهداف المعرفية يتضمن أربعة أقسام رئيسة، وهي: التذكر، والفهم، والتطبيق، والمستويات المعرفية العليا، وهي كالتالي (fraser & Gillan,1972:44):

- التذكر: ويعني القدرة على استرجاع المصطلحات، والحقائق النوعية، والمفاهيم، والنظريات، والأساليب الفنية والمهارات، وكذلك القدرة على استخدام العمليات الحسابية، والرموز.

- الفهم: ويعني القدرة على ترجمة البيانات من صورة لأخرى، وكذلك القدرة على تفسيرها، والتنبؤ بها.

- التطبيق: ويعني القدرة على تطبيق المعرفة في المواقف الجديدة، المقدمة بطريقة غير شائعة.

- القدرات العليا: ويعني القدرة على تحليل المعلومات المعطاة إلى أجزائها المختلفة، وعلى تجميع العناصر المعطاة في نمط آخر، وكذلك القدرة على إصدار الأحكام، وحل المشكلات التي تشمل التعميم، والتقويم، والبرهنة، والاستدلال.

المحور الثالث: إستراتيجية سوم (SWOM)
(School Wide Optimum Model)

تشير إستراتيجية سوم إلى "النموذج الأوسع الشامل لكل مدرسة، وهو برنامج تطويري، يشمل كل جوانب صناعة الطالب الناجح، فينهض بجميع من في المدرسة، ويقوم على وضع خطة تنظيمية متكاملة" (أحمد، ٢٠١٨: ٩٣).

وتُعد إستراتيجية سوم ضمن إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي من خلال ما تقدمه للمعلم، وطلابه من فوائد تساعدهم في تحسين المستوى الدراسي، واكتساب مهارات التفكير فوق المعرفي، وتنمية قدرة الطلاب على استرجاع معلوماتهم، وتوظيفها، فتجعلهم مفكرين ذاتي التعلم، مما يذلل الصعوبات الدراسية أمامهم (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٧: ٣٤٩).

مفهوم إستراتيجية سوم (SWOM):

لقد تعددت تعريفات الباحثين لمفهوم إستراتيجية سوم (SWOM) كل حسب تخصصه، ولكن مع تأكيدهم جميعًا على المهارات التي تتكون منها الإستراتيجية، ويظهر ذلك من خلال التعريفات التالية:

عرفها كلٌ من (الكبيسي وآفاقة،٢٠١٤: ٣٦٣) بأنها: إستراتيجية تدريسية تهتم بدمج مهارات التفكير في موضوع تدريسي معين، يتطلع المعلم أن تسهم في تحسين التفكير الناقد، والإبداعي لدى الطلبة، وتتكون من ست مهارات، هي:

مهارة التساؤل، والمقارنة، وتوليد الاحتمالات، والتنبؤ، وحل المشكلات، واتخاذ القرار.

كما تعرفها (سليم، ٢٠١٦: ١٣٩) على أنها: مجموعة من الإجراءات التي تقوم على دمج مهارات التفكير، وعاداته بالمحتوى الدراسي، بهدف الوصول إلى عدد من الأفكار العلمية، والمفردات المتناسقة كالاستجابة لموقف علمي مثير.

يظهر مما سبق أن إستراتيجية سوم (SWOM)تشتمل على سلسلة مترابطة من مهارات التفكير، كما أنها تعمل على تضمين مجموعة من مهارات التفكير في تعليم المحتوى الدراسي، إضافة إلى أنها تشجع عملية تعليم المحتوى الدراسي.

مبادئ إستراتيجية سوم (SWOM)الأساسية:

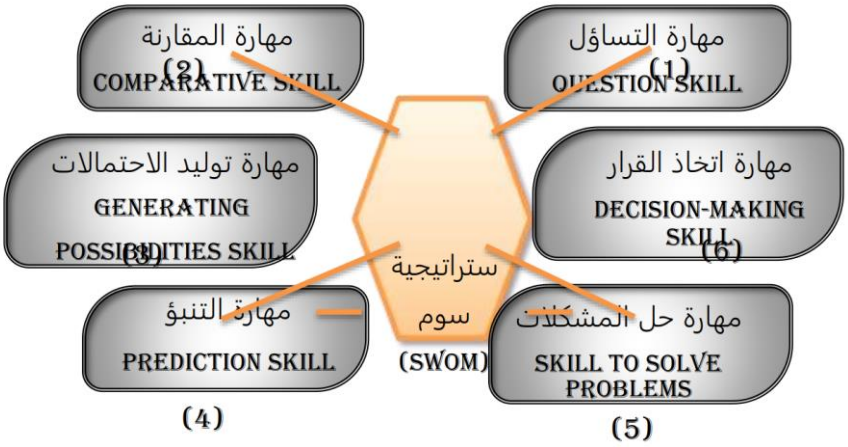
ترتكز إستراتيجية سوم على مجموعة من المبادئ التربوية، والتي تتمثل في (Renzulli,2014,514):

- التفكر، والتأمل ركنان رئيسان للتعلم.
- دمج العادات العقلية المنتجة، والمهارات، والعمليات العقلية المعرفية دمجًا واضحًا، ومحددًا في تدريس المواد التعليمية هو الهيكل الأساسي للإستراتيجية.
- مراعاة الإستراتيجية الذهنية للطالب، مثل أساليب التعلم المفضلة، وأنواع الذكاءات، وجوانب التميز، والموهبة، والميول، والاهتمامات، ومنطقة التطور الأقرب للبنية المعرفية الحالية، يعد عنصرًا أساسًا لتعلم ناجح.
- التعلم عملية مستمرة مدى الحياة.
- الاهتمام بالعواطف، والمشاعر، والميول، والمعتقدات، والإدراكات الداخلية للطالب يُعد نصف عملية التعلم.
- الفعل، والتطبيق، والأداء، والعمل هو النصف الآخر لعملية التعلم.

ويظهر مما سبق أن الهدف الرئيس الذي ترتكز عليه إستراتيجية سوم (SWOM)هو جعل الطلاب يمارسون مهارات التفكير المختلفة في مواقف الحياة الواقعية التي يمرون بها بما ينعكس إيجابًا على جودة القرارات التي يتخذونها.

مهارات التفكير لإستراتيجية سوم (SWOM):

ترتكز إستراتيجية سوم (SWOM) على ست مهارات أساسية للتفكير، وتتمثل تلك المهارات في التالي (سليم، ٢٠١٦: ١٥١-١٥٢، Routman,2012,54).



شكل رقم (٢) مهارات التفكير لإستراتيجية سوم (SWOM) (المشهداني، ٢٠١٦)

وفيما يلي تفصيل لذلك:

- مهارة التساؤل: تقوم هذه المهارة على طرح الأسئلة قبل التعلم، وأثناءه، وبعده، وبما يعين الطالب على فهم المادة التعليمية، وتوقفه عند العناصر المهمة فيها، وربط السابق باللاحق، والتنبؤ بأشياء غير مألوفة.

- مهارة المقارنة: هي مهارة عقلية أساسية لتنظيم المعلومات، وتطويرها، ولا بد لها من وجود معيار تحتكم إليه؛ لتحديد أوجه التشابه، وأوجه الاختلاف بين شيئين أو أكثر.

- مهارة توليد الاحتمالات: وتعني القدرة على استعمال المعلومات الماضية؛ لإضافة معلومات أخرى، حيث يقوم الطلاب من خلالها بإقامة روابط بين الأفكار الجديدة، والسابقة من أجل إيجاد بناء متماسك من الأفكار.

- مهارة التنبؤ: تعني المهارة التي يستعملها الفرد لمعرفة ماذا سيحدث في المستقبل، وبالنسبة إلى الطلاب، فهي تمثل التفكير فيما سيحدث في المستقبل من تغيرات، وتمثل خطوه لعملية طرح الفرضيات لمشكلة ما.

- مهارة حل المشكلات: وهي عملية يستخدم فيها الطالب كل ما لديه من معارف، وخبرات سابقة؛ بهدف حل المشكلة التي تعيق تقدمه بإتباع خطوات محددة، تنمي لديه القدرات، والمهارات المختلفة.

- مهارة اتخاذ القرار: هي عملية تفكير عقلانية رشيدة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل الممكنة، وتتضح في العمليات الفرعية التالية: المفاضلة، المقارنة بين البدائل، اختيار أفضل الحلول.

يظهر مما سبق أن إستراتيجية سوم ترتكز على ست مهارات للتفكير، تتمثل في: (مهارة التساؤل، والمقارنة، وتوليد الاحتمالات، والتنبؤ، وحل المشكلات، وأخيرًا اتخاذ القرارات)، وهي بذلك تعمل على تحفيز قدرات الطلاب على استثمار المعلومات الواردة في المحتوى العلمي في حل المشكلات الخاصة بالمقرر الدراسي، كما تساعدهم على توليد الاحتمالات لحل هذه المشكلات، وكذلك الموازنة بين

الاحتمالات المطروحة، إضافة إلى أنها تنمي لدى الطلاب مهارة النقد، والتقويم، والمقارنة، والتحليل من خلال التمكن من مهارة اتخاذ القرار.

أهمية إستراتيجية سوم (SWOM):

تتميز إستراتيجية سوم (SWOM)بالعديد من المزايا يمكن تلخيصها في التالي (الهاشمي والدليمي، ٢٠٠٨: ٥٢):

- تجعل الطلاب محورًا للعملية التعليمية، وتكسبهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم.
- تزيد قدرة الطلاب على إدارة معرفتهم، وتوظيفها بطريقة فاعلة، كما تزيد من فاعليتهم داخل حجرة الدراسة.
- تساعد في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطلاب، وجعلهم قادرين على مواجهة المشكلات، واتخاذ القرارات السليمة، ومواجهة الصعوبات في أثناء التعلم.

وأكدت دراسة روتمان (Routman, 2012: 59)على أهمية توظيف هذه الإستراتيجية في تدريس المقررات الدراسية المختلفة؛ ليصبح التدريس أكثر فاعلية بجعل المعلم، وطلابه في رحلة تعليمية ممتعة، حيث تساعد الطلاب على تحقيق التعلم الذاتي، وتحمل مسؤولية تعلمهم، كما أنها تحفز المعلمين على الاهتمام بتعليم التفكير بمختلف أنواعه، فالتعليم بذلك قائم على مشاركة خبرات التعلم، مما يسهم في نجاح كل من الطلاب، والمعلمين في الموقف التعليمي.

نتوصل مما سبق إلى ضرورة اعتماد إستراتيجية سوم في تدريس المواقف التعليمية المختلفة؛ لأنها تساعد في تحقيق التعلم الذاتي للمتعلمين، وفي تحمل مسؤولية تعلمهم، كما أنها تنمي مهارات التفكير لديهم، إضافة إلى أنها تشجع المعلمين على العناية

بتعليم التفكير بأنواعه، بوصفه قدرة عقلية تشجع على انتقال التعلم إلى حيز الممارسة.

خطوات تطبيق إستراتيجية سوم (SWOM)في تدريس موضوعات الحديث:

يمكن تطبيق المبادئ التي تقوم عليها إستراتيجية سوم، ومهارات التفكير التي تسعى لتنميتها في صورة خطوت إجرائية عند تدريس موضوعات الدراسات الإسلامية قسم (الحديث)؛ بهدف تنمية التحصيل المعرفي، وعادات العقل من خلال ما يلي (Mortimore,2011):

١- تقديم المهارة، أو محتوى الدرس باستخدام مجموعة من الأنشطة التي يعدها المعلم للطلاب حسب متطلبات الموضوع، والمهارة المستخدمة.

٢- تقديم مجموعة من الأمثلة التوضيحية؛ لتوضيح طبيعية المهارة، وكيفية توظيفها.

٣- تقسيم الطلاب إلى مجموعات من (٤-٦)، وتكليفهم بمهام محددة، وكذلك الاستماع إلى ردود أفعالهم حول المهام المنجزة.

٤- تكرار العملية بالتدرب على مهام أخرى.

كما يمكن لمعلم الدراسات الإسلامية أن يؤدي دورًا أكثر أهمية من الدور التقليدي عند استخدامه لإستراتيجية سوم، ويتمثل هذا الدور في الآتي (الهاشمي والدليمي، ٢٠٠٨: ١٤١):

- يوفر بيئة صفية آمنة، ويقسم موضوع الدرس إلى مجموعة من الأنشطة التعليمية بما يسهم في مساعدة الطلاب في تحسين خريطتهم العقلية، وتدريبهم على العادات العقلية بطريقة علمية.

- يستخدم أسلوب الإثارة، والتشويق قبل البدء في أي نشاط، وكذلك يطرح أسئلة استقصائية للطلاب تساعدهم في إعمال عقولهم، وربط التعلم اللاحق بالسابق.
- يقود الطلاب في أداء الأنشطة، ويوجههم في الاتجاه الصحيح للوصول إلى حل المشكلات الشرعية.
- يطلب من الطلاب التفكير في المشكلات التي تُقدم لهم، وتوضيح أسلوب تفكيرهم لباقي زملائهم.
- يتحدى قدرات الطلاب، ويلاحظهم دائما أثناء تنفيذ الأنشطة.

وقد أكدت دراسة (فايد والشاذلي، ٢٠١٥) أهمية توظيف المعلمين لإستراتيجية سوم في تدريس مقرراتهم؛ كونها تفعل دور المعلم، وتساعد الطلاب على النشاط، والإيجابية.

ويتمثل دور معلم الدراسات الإسلامية قسم (الحديث) عند التدريس وفق إستراتيجية سوم (SWOM)في تقسيم موضوع الدرس إلى أنشطة تعليمية بما يسهم في مساعدة الطلاب في تحسين خريطتهم العقلية، وتدريبهم على العادات العقلية الفعالة، بطريقة علمية سليمة، وكلما زاد تدريبهم على ذلك، زادت قناعاتهم بهذه الطريقة، واستطاعوا أن يوظفوها تلقائيًا في حياتهم، وفي الوقت نفسه يتعلمون المحتوى، فيمارسون المهارات العقلية في المواقف الصفية التعليمية، ويتم هذا في جو تعليمي إيجابي، مفعم بالنقاش، والحوار الديمقراطي، والتعلم التعاوني.

الدراسات السابقة:

تتمثل أبرز الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة في التالي:

هدفت دراسة القهيدي (Cahyadi,2013)، إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية سوم في التحصيل الدراسي لدى طلاب المستوى الرابع في العلوم، وأثبتت نتائج الدراسة فاعلية إستراتيجية سوم في رفع مستوى تحصيل العلوم.

وهدفت دراسة جابل (Gabel,2014)، إلى التعرف على أثر إستراتيجية سوم (SWOM)في الفهم التصوري للطلاب، وأثبتت نتائج الدراسة أثر إستراتيجية سوم في رفع مستوى الفهم التصوري للطلاب.

كما هدفت دراسة سليم (٢٠١٦)، إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية سوم (SWOM)في تنمية عادات العقل ومهارات اتخاذ القرار في العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد اختباري عادات العقل، ومهارات اتخاذ القرار، وأثبتت النتائج فاعلية إستراتيجية سوم في تنمية عادات العقل لدى التلاميذ.

وهدفت دراسة مهدي (٢٠١٧)، إلى قياس فاعلية استخدام إستراتيجية سوم في تدريس الرياضيات في تنمية بعض عادات العقل، والتفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد اختباري عادات العقل، ومهارات التفكير الناقد، وأثبتت النتائج فاعلية إستراتيجية سوم في تنمية عادات العقل والتفكير الناقد لدى التلاميذ.

وقامت أحمد (٢٠١٨)، بإجراء دراسة هدفت التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية سوم في تدريس التاريخ في تنمية التفكير عالي الرتبة، وبعض عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد اختباري مهارات التفكير عالي الرتبة، وعادات العقل، وأظهرت النتائج فاعلية إستراتيجية سوم في تنمية جميع متغيرات الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى العدوان وداود (٢٠١٨)، دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام إستراتيجية سوم في التحصيل واكتساب مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مادة التاريخ في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار تحصيلي، ومقياس مهارات التفكير فوق المعرفية، وأظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي، ومقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرت الزبيدي (٢٠١٩)، دراسة هدفت إلى استقصاء أثر إستراتيجية سوم في تنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في محافظة القنفذة، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مهارات التفكير التأملي، ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى الشرقاوي (٢٠٢٠)، دراسة هدفت التعرف على تأثير التدريس وفق إستراتيجية سوم على التفكير الإبداعي، والتحصيل الأكاديمي لمقرر طرق تدريس التربية الرياضية، والاتجاه نحوها لطلاب كلية التربية الرياضية- جامعة دمياط، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد اختباري التفكير الإبداعي، والتحصيل الأكاديمي، وقد أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في متغيرات الدراسة.

وهدفت دراسة عليان وآخرين (٢٠٢٠)، إلى تنمية مهارات البرهان الهندسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي باستخدام إستراتيجية سوم، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد اختبار البرهان الهندسي، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات البرهان الهندسي ككل، ولجميع مهاراته لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة الياسي والعصيمي (٢٠٢٣)، إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية سوم (SWOM)لتدريس العلوم في تنمية التفكير الاستدلالي، وعادات العقل لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد اختباري التفكير الاستدلالي، وعادات العقل، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات الدراسة لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

أوجه الشبه، والاختلاف بين الدراسة الحالية، والدراسات السابقة:

– اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها لإستراتيجية سوم، وفي اتباعها للمنهج التجريبي، كما اتفقت مع دراسة الشرقاوي (٢٠٢٠)، العدوان وداود (٢٠١٨)، Cahyadi (2013)في تناولها لفاعلية إستراتيجية سوم في تنمية التحصيل المعرفي، بينما اتفقت مع دراسة أحمد (٢٠١٨)، سليم (٢٠١٦)، مهدي (٢٠١٧)، الياسي والعصيمي (٢٠٢٣) في تناولها لفاعلية إستراتيجية سوم في تنمية عادات العقل.

– واختلفت الدراسة مع الدراسات السابقة في هدفها؛ حيث لم تتناول أي من الدراسات السابقة فاعلية استخدام إستراتيجية سوم في تنمية التحصيل المعرفي، وعادات العقل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر الدراسات الإسلامية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

– الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في تدعيم الشعور بمشكلة الدراسة، وكتابة إطارها النظري.

– الاستفادة من الدراسات السابقة في منهجية الدراسة الحالية، وإجراءاتها.

– الاستفادة من الدراسات السابقة باختيار العينة، وبناء أدوات الدراسة (اختبار التحصيل المعرفي، وعادات العقل).

– مناقشة، ودعم نتائج الدراسة الحالية، وربط نتائجها بنتائج الدراسات السابقة.

فروض الدراسة: تسعى هذه الدراسة لاختبار الفروض الآتية:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية بالتطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي.

٣- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عادات العقل.

٤- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥ $\geq \alpha$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار عادات العقل.

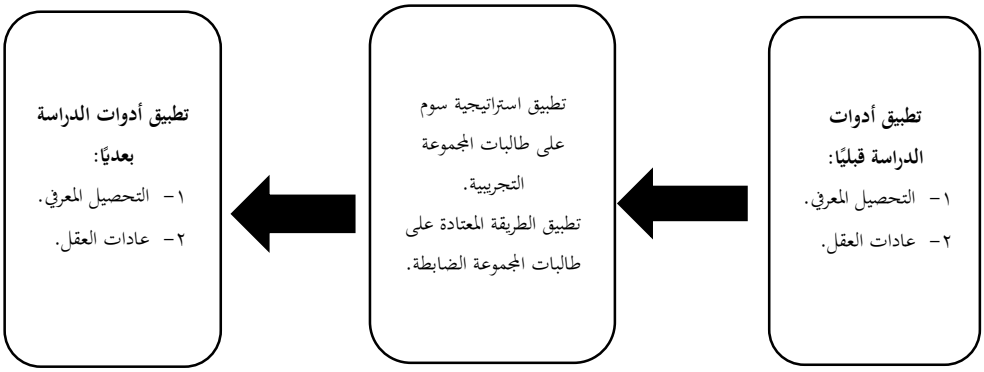
٥- توجد علاقة ارتباطية بين درجات طالبات الصف الثالث المتوسط في اختبار التحصيل المعرفي، ودرجاتهن في اختبار عادات العقل بالتطبيق البعدي.

منهجية الدراسة، وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي، ذا التصميم شبه التجريبي Quist Experimental Designs، والمعروف بتصميم القياس القبلي، والبعدي للمجموعة الضابطة غير المتكافئة Pretest Posttest Nonequivalent Control Group Desi.

ويوضح الشكل التالي (٣) التصميم التجريبي للدراسة:



مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض في العام الدراسي ١٤٤٣-١٤٤٤هـ، والذي يقدر عددهن بـ(١٨٧٠١٠) (تقارير إحصائية، ١٤٤٣-١٤٤٤).

عينة الدراسة: تم اختيار فصلين من فصول الصف الثالث المتوسط في مدرستي السادسة لتحفيظ القرآن الكريم، والخامسة والخمسين بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد مثلت المدرسة السادسة المجموعة التجريبية، والمدرسة الخامسة والخمسين المجموعة الضابطة، وبلغ عددهن (٦٠) طالبة، (٣٠ في المجموعة التجريبية، و ٣٠ في المجموعة الضابطة)، وتم التأكد من تكافؤ المجموعتين من خلال استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة.

أدوات الدراسة:

١- إعداد المادة التعليمية المعالجة بإستراتيجية سوم (SWOM):

أ- الهدف من إعداد المادة التعليمية: هو تنمية التحصيل المعرفي، وعادات العقل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط عينة الدراسة.

ب- محتوى المادة التعليمية: تم اختيار المحتوى من مقرر الدراسات الإسلامية (قسم الحديث) المقرر على طالبات الصف الثالث المتوسط، وكان عدد موضوعاته (٧) موضوعات، كما تم إيرادها في الحدود الموضوعية للدراسة.

ج- إعداد دليل المعلمة، ودليل للطالبات: تم إعداد دليل المعلمة وفق مهارات إستراتيجية سوم (SWOM)، وقد احتوى على: توجيهات الدليل، والأهداف الإجرائية لكل موضوع، وإستراتيجيات التدريس، والمواد والأنشطة التعليمية، ونماذج إجرائية لكيفية تدريس مقرر الدراسات الإسلامية (قسم الحديث) وفقًا للإستراتيجية، حيث احتوى كل موضوع على المهارات الست التالية: مهارة (التساؤل، المقارنة، توليد الاحتمالات، التنبؤ، حل المشكلات، اتخاذ القرار)، كما تم إعداد دليل للطالبات يشتمل على مجموعة من الأنشطة المعدة وفقًا لإستراتيجية سوم (SWOM).

د- صدق المحتوى المعد باستخدام الإستراتيجية: تم عرض المحتوى المعد بعد الانتهاء منه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وعددهم (١٢) محكمًا؛ لاستطلاع آرائهم حول مدى صلاحيته للتطبيق، وقد تم التعديل وفق آراء المحكمين.

٢-إعداد اختبار التحصيل المعرفي:

أ- الهدف من الاختبار: يهدف لقياس مدى اكتساب طالبات الصف الثالث المتوسط لمستويات التحصيل المعرفي.

ب- صياغة مفردات الاختبار وتعليماته: بالرجوع إلى الدراسات السابقة، كدراسة حسين (٢٠١٢)، حميد (٢٠١٥)، وكذلك بالرجوع إلى محتوى مقرر الدراسات الإسلامية (قسم الحديث) المقرر على طالبات الصف الثالث المتوسط، تم صياغة مفردات الاختبار في صورة أسئلة موضوعية (اختيار من متعدد)، وفقًا لتصنيف فرازر وجيلام، وقد بلغ عدد مفرداته في صورتها الأولية (٣٠) مفردة، كما تم صياغة تعليمات الاختبار بدقة.

ج- صدق المحكمين: للتأكد من صدق الاختبار فقد تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، وعددهم (١١) محكمًا، وقد تم إجراء التعديلات عليه وفق ملحوظاتهم، فأصبح الاختبار مكونا من (٢٨) مفردة، ووضعت درجة واحدة للإجابة الصائبة، وصفر للإجابة غير الصائبة، ثم تجمع الدرجات لتعطى الدرجة الكلية للاختبار، والتي تقدر ب ٢٨ درجة.

د-التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط من خارج عينة الدراسة، وعددهن (٣٧) طالبة، وذلك بهدف ضبطه من حيث ما يلي:

- الاتساق الداخلي للاختبار: للتأكد من الاتساق الداخلي للاختبار، تم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل سؤال، والدرجة الكلية للمستوى الذي ينتمي إليه، وكذلك بين كل مستوى، والدرجة الكلية للاختبار،

واتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للمستويات ما بين (٠,٧٠٩، ٠,٩١٥).

– ثبات الاختبار: للتأكد من ثبات الاختبار، تم تطبيق اختبار التجزئة النصفية (spilt half)، واتضح أن معامل الثبات لاختبار التحصيل المعرفي بلغ (٠,٨١٩)، وبعد التصحيح بمعامل جتمان بلغ (٠,٨٩٥)، مما يدل على مناسبة الاختبار لأغراض الدراسة.

– معاملات السهولة والصعوبة والتمييز وزمن الاختبار: باستخدام معاملات السهولة، والصعوبة والتمييز تبين أن معاملات السهولة والصعوبة تراوحت ما بين (٤٧,٠% – ٧٦,٠%)، وبناء على ذلك تُعد الأسئلة متفاوتة في نسب السهولة، والصعوبة، كما تبين أن معاملات التمييز تراوحت ما بين (٤٩,٠% – ٧٥,٠%)، وهي قيم مناسبة، كما تم تحديد زمن الإجابة عن أسئلة الاختبار ب ٣٠ دقيقة.

هـ. الصورة النهائية للاختبار: أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونًا من (٢٨) سؤالًا، موزعة على مستويات التحصيل المعرفي، كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢) مواصفات اختبار التحصيل المعرفي

م	المستويات / الموضوعات	رقم الأسئلة وعددها	التذكر	الفهم	التطبيق	المستويات العليا	المجموع
١	العفة	الرقم	١٣	١١	٧	٢٤	٤
		العدد	١	١	١	١	
٢	فضل الزراعة	الرقم	٣	٢٢/١	–	١٩	٤
		العدد	١	٢	–	١	
٣	فضل التكسب	الرقم	–	٨	٩	١٨/١٢	٤
		العدد	–	١	١	٢	
٤	الصدق في التجارة	الرقم	٦	–	٥	٢٣/١٦	٤
		العدد	١	–	١	٢	

٥	خطورة المسكرات	الرقم	–	٢١/١٥	٢٥	١٧	٤
		العدد	–	٢	١	١	
٦	الأمر بالتداوي	الرقم	١٠	١٤	٢٧	٢٨	٤
		العدد	١	١	١	١	
٧	خصال الفطرة	الرقم	٢٦	٢	–	٢٠/٤	٤
		العدد	١	١	–	٢	
المجموع							٢٨

٣-إعداد اختبار عادات العقل:

أ- الهدف من الاختبار: يهدف إلى قياس مستوى عادات العقل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

ب-صياغة عبارات الاختبار وتعليماته: بالرجوع إلى الدراسات السابقة، كدراسة أحمد (٢٠١٨)، السليم (٢٠١٦) تم صياغة مفردات الاختبار في صورة مواقف، في عادات العقل المحددة في الدراسة، وقد بلغ عدد مفرداته في صورتها الأولية (٢٩) موقفًا، وتم صياغة مفردات الاختبار في صورة اختيار من متعدد، كما تم صياغة تعليماته بدقة.

ج- صدق المحكمين: للتأكد من صدق الاختبار فقد تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، وعددهم (١١) محكمًا، وقد تم إجراء التعديلات عليه وفق ملحوظاتهم، فأصبح الاختبار مكونا من (٢٨) موقفًا، ووضعت درجة للإجابة الصائبة على كل سؤال، وصفر للإجابة غير الصائبة، ثم تجمع الدرجات لتعطى الدرجة الكلية للاختبار، والتي تقدر ب ٢٨ درجة.

د- التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط من خارج عينة الدراسة، وعددهن (٣٧) طالبة، وذلك بهدف ضبطه من حيث ما يلي:

١- الاتساق الداخلي للاختبار: للتأكد من الاتساق الداخلي للاختبار، تم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل سؤال، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بين كل بعد، والدرجة الكلية للاختبار، واتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد ما بين (٠,٧٦٦، ٠,٨٤٠).

٢- ثبات الاختبار: للتأكد من ثبات الاختبار، تم استخدام اختبار التجزئة النصفية (spilt half)، واتضح أن معامل الثبات لاختبار عادات العقل بلغ (٠,٨٠٥)، وبعد التصحيح بمعامل جتمان بلغ (٠,٨٨٨)، مما يدل على مناسبة الاختبار لأغراض الدراسة.

٣- معاملات السهولة والصعوبة والتمييز وزمن الاختبار: باستخدام معاملات السهولة والصعوبة والتمييز تبين أن معاملات السهولة والصعوبة تراوحت ما بين (٤٣,٠% - ٨١,٠%)، وبناء على ذلك تُعد الأسئلة متفاوتة في نسب السهولة والصعوبة، كما تبين أن معاملات التمييز تراوحت ما بين (٤٢,٠% - ٨١,٠%)، وهي قيم مناسبة، كما تم تحديد زمن الإجابة عن أسئلة الاختبار ب ٢٥ دقيقة.

هـ- الصورة النهائية للاختبار: أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونًا من (٢٨) موقفًا موزعة على عادات العقل المختارة في الدراسة، كما يبينها الجدول التالي.

جدول (٣) مواصفات اختبار عادات العقل

م	المستويات / الموضوعات	عدد الأسئلة ورقمها	التحكم بالتهور	التفكير التبادلي	المثابرة	التساؤل وطرح المشكلات	المجموع
١	العفة	العدد	١	١	١	١	٤
		الرقم	١	٨	٢٧	١٧	
٢	فضل الزراعة	العدد	١	١	١	١	٤
		الرقم	٢١	٢	١٢	٥	

٣	فضل التكسب	العدد	١	١	١	١	٤
		الرقم	٩	١٥	٣	١٨	
٤	الصدق في التجارة	العدد	١	١	١	١	٤
		الرقم	٢٦	٤	٢٢	١٣	
٥	خطورة المسكرات	العدد	١	١	١	١	٤
		الرقم	١٠	٢٤	٦	١٩	
٦	الأمر بالتداوي	العدد	١	١	١	١	٤
		الرقم	٢٨	١٤	١٦	١١	
٧	خصال الفطرة	العدد	١	١	١	١	٤
		الرقم	٢٣	٢٠	٢٥	٧	
المجموع							٢٨

إجراءات الدراسة:

١- تم تطبيق الدراسة كاملًا في سبعة أسابيع، حيث طبقت أدواته قبليًا في تاريخ ١٤٤٣/٨/١٧هـ؛ بهدف مقارنة نتائج أداء عينة الدراسة في هذا التطبيق بالتطبيق البعدي للبحث.

٢- بعد ذلك تم تدريس موضوعات الحديث المختارة، في سبع حصص، وبمعدل حصة واحدة في الأسبوع، ثم تم تطبيق الأدوات بعديًا في تاريخ ١٤٤٣/١٠/١٨هـ.

٣- تم تفريغ البيانات، ومعالجتها بواسطة برنامج (SPSS)، ومناقشة نتائجها والتعليق عليها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: استعانت الباحثة بالأساليب الإحصائية الآتية للإجابة عن أسئلة دراستها، واختبار صحة فروضها: معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاختبارات، وقياس العلاقة بين المتغيرات، والتجزئة النصفية (Split-Half)؛ للتأكد من الثبات، واختبار (ت) لعينتين مستقلّتين (independent sample t-test)؛ للمقارنة بين

عيّنتي الدراسة المستقلتين، واختبار (ت) للعينات المترابطة (paired sample t-test)؛ لحساب الفروق بين الاختبار القبليّ والبعديّ للمجموعة نفسها، ومعادلة بليك (blike)للتحقق من فاعلية استخدام إستراتيجية سوم، ومربع إيتا لقياس حجم الأثر.

نتائج الدراسة، ومناقشتها، وتفسيرها:

أولًا: نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول: نص سؤال الدراسة الأول على: ما فاعلية استخدام إستراتيجية سوم (SWOM)في تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر الدراسات الإسلامية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم اختبار الفرضين التاليين: الفرض الأول، والذي ينص على: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥ ≥ α) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي"، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (٤) اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
مهارة التذكر	ضابطة	٣٠	٢,٠٣	١,٠١	٦,٠٣٩	٠,٠٠١	٠,٣٩
	تجريبية	٣٠	٣,٦٧	٠,٨٨			
مهارة الفهم	ضابطة	٣٠	٢,٨٣	٠,٨٦	١٠,٥٨٢	٠,٠٠١	٠,٦٦
	تجريبية	٣٠	٦,١٧	١,٠٨			
مهارة التطبيق	ضابطة	٣٠	١,٦٣	٠,٨١	١٠,٨٨٦	٠,٠٠١	٠,٦٧
	تجريبية	٣٠	٣,٩٣	٠,٨٣			
المستويات العليا	ضابطة	٣٠	٣,١٣	١,٠٣	١٤,٨٧٣	٠,٠٠١	٠,٧٩
	تجريبية	٣٠	٨,٠٣	١,١٠			
الدرجة الكلية لاختبار التحصيل المعرفي	ضابطة	٣٠	٩,٦٣	٢,٩٣	١٨,٣١٩	٠,٠٠١	٠,٨٥
	تجريبية	٣٠	٢١,٨٠	٢,١٦			

يتضح من خلال الجدول (٤) وجود فروقًا دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة بالتطبيق البعدي للدرجة الكلية لاختبار التحصيل المعرفي، ولكل مستوى من مستوياته، وذلك لصالح الطالبات بالمجموعة التجريبية.

كما يتضح أن قيمة مربع إيتا (η2)لأبعاد الاختبار بلغت على التوالي (٠,٣٩، ٠,٦٦، ٠,٦٧، ٠,٧٩)، وللدرجة الكلية للاختبار (٠,٨٥)، مما يدل على حجم التأثير الكبير لاستخدام إستراتيجية سوم في تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر الحديث (عفانة، ٢٠٠٥)، وهذا يعني أن (٨٥,٠%) من التباين في درجات طالبات المجموعة التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي يعود إلى استخدام إستراتيجية سوم، ويرجع هذا التأثير إلى أن إستراتيجية سوم (SWOM) ساعدت الطالبات ليكن إيجابيات في المعلومات جميعها، وتنظيماتها، ومتابعتها، وتقويمها في أثناء عملية التعلم، كما ساعدتهن على توظيف المعلومات في مواقف التعليم المختلفة، وتحقيق تعليم أفضل بزيادة قدرتهن على التفكير بطريقة تنمي مهاراتهن، واتجاهاتهن الإيجابية نحو المقرر، إضافة إلى كونها تؤدي إلى التفاعل بين المعلمة، وطالباتها، وبين الطالبات بعضهن مع بعض، وتساعد على تنشيط الذهن، وتدفق المعلومات كمًا، وكيفًا بطريقة غير مألوفة.

وللتأكد من وجود فاعلية لإستراتيجية سوم تم إيجاد دلالة الفروق من خلال الفرض الثاني، والذي ينص على: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية بالتطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي"، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (٥) اختبار (ت) لعينتين مترابطتين للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مستوى الفاعلية
مهارة التذكر	قبلي	٣٠	١,٨٠	٠,٩٠	٧,٢٦٣	٠,٠٠١	١,٢٣
	بعدي	٣٠	٣,٦٧	٠,٨٨			
مهارة الفهم	قبلي	٣٠	٢,٧٧	١,٠٧	١١,٦٩٥	٠,٠٠١	١,٢٢
	بعدي	٣٠	٦,١٧	١,٠٨			
مهارة التطبيق	قبلي	٣٠	١,٦٣	٠,٨٩	١٠,٣٦٦	٠,٠٠١	١,٢٤
	بعدي	٣٠	٣,٩٣	٠,٨٣			
المستويات العليا	قبلي	٣٠	٣,٠٣	١,٠٥	١٦,٤٩٦	٠,٠٠١	١,٢٧
	بعدي	٣٠	٨,٠٣	١,١٠			
الدرجة الكلية لاختبار التحصيل المعرفي	قبلي	٣٠	٩,٢٣	١,٩١	٢٣,٩١٨	٠,٠٠١	١,٢١
	بعدي	٣٠	٢١,٨٠	٢,١٦			

يتضح من خلال الجدول (٥) وجود فروقٍ دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية بالتطبيقين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لاختبار التحصيل المعرفي، ولكل مستوى من مستوياته، وذلك لصالح الطالبات بالتطبيق البعدي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة، إلى أن إستراتيجية سوم تتضمن أساليب، وأنشطة تعليمية شجعت الطالبات، وعززتهن على استدعاء ما لديهن من خبرات سابقة، وإلى تنوع الأنشطة التي استخدمت في إستراتيجية سوم، بالإضافة إلى تنظيم المعلومات بصورة منطقية، ومتسلسلة؛ مما أدى إلى زيادة استيعاب الطالبات لموضوعات المقرر، وحسن من مستوى تحصيلهن، كما أن مما يميز إستراتيجية سوم أن الطالبة تكون أكثر استعدادًا لتلقي المعلومات، ومحاولة إيجاد تفسير للأسئلة المطروحة، وهذا يؤدي إلى تنظيم، وتكامل البنية المعرفية للطالبات، ويمكن أن يعود ذلك إلى أن إستراتيجية سوم زادت من حرية الحوار، والنقاش، وانجذاب الطالبات، وتفاعلهن مع المادة التعليمية.

وتتفق نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من حسين (٢٠١٢)، سالوغو، والوائلي (٢٠١٦)، الشرقاوي (٢٠٢٠)، العدوان (٢٠١٨)؛ والتي أشارت نتائجها إلى فاعلية إستراتيجية سوم في تحسين مستويات التحصيل المعرفي لدى الطلاب، وتختلف نتائجه مع نتائج دراسة الجهيمي (٢٠١٥)، والتي لم تثبت فاعلية متغيرها المستقل في إحداث فروق إحصائية بين التحصيل البعدي العاجل، والآجل.

ثانيًا: نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني: نص سؤال الدراسة الثاني على: ما فاعلية استخدام إستراتيجية سوم (SWOM)في تنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر الدراسات الإسلامية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم اختبار الفرضين التاليين: الفرض الثالث، والذي ينص على:" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥ $\geq \alpha$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عادات العقل"، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٦) اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عادات العقل

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التحكم بالتهور	ضابطة	٣٠	٢,٧٠	١,٠١	٦,٧٢٦	٠,٠٠١	٠,٤٤
	تجريبية	٣٠	٥,٤٣	١,٠٦			
التفكير التبادلي	ضابطة	٣٠	٢,٩٣	١,٠٨	٤,٤٥٦	٠,٠٠١	٠,٣٦
	تجريبية	٣٠	٤,٨٠	١,٠٥			
المثابرة	ضابطة	٣٠	٢,٩٧	١,١٠	٦,٢١٢	٠,٠٠١	٠,٤٠
	تجريبية	٣٠	٥,١٧	١,١٣			
التساؤل وطرح المشكلات	ضابطة	٣٠	٢,٦٣	١,٠٧	٥,٩٠٨	٠,٠٠١	٠,٣٨
	تجريبية	٣٠	٥,١٠	١,٠٠			
	ضابطة	٣٠	١١,٢٣	١,٧٦	٨,٣٥٢	٠,٠٠١	٠,٥٥

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الدرجة الكلية لاختبار عادات العقل	تجريبية	٣٠	٢٠,٥٠	٢,٤١			

يتضح من خلال الجدول (٦) وجود فروقٍ دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة بالتطبيق البعدي للدرجة الكلية لاختبار عادات العقل، ولكل بعد من أبعاده، وذلك لصالح الطالبات بالمجموعة التجريبية.

كما يتضح أن قيمة مربع إيتا ($\eta 2$)لأبعاد اختبار عادات العقل بلغت على التوالي (٠,٤٤، ٠,٣٦، ٠,٤٠، ٠,٣٨)، وللدرجة الكلية للاختبار (٠,٥٥)، مما يدل على حجم التأثير الكبير لاستخدام إستراتيجية سوم في تنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر الحديث (عفانة، ٢٠٠٥)، وهذا يعني أن (٥٥,٠%) من التباين في درجات طالبات المجموعة التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عادات العقل يعود إلى استخدام إستراتيجية سوم، ويرجع هذا التأثير إلى أن إستراتيجية سوم (SWOM)ساعدت الطالبات على توظيف مهارات التفكير المتنوعة، من خلال الأنشطة الشرعية المتنوعة التي وضعتهن في مواقف تتحدى تفكيرهن، وتقديم حلول للمشكلات المختلفة بمثابرة، وتحمل مسؤولية التعلم، واتخاذ القرارات المناسبة، والمنطقية من خلال التأمل في المهام المطلوبة، وطرح التساؤلات، إضافة إلى التفكير التبادلي، وإجراء المناقشات الفعالة المفتوحة بين الطالبات، ومعلمتهن، وبين الطالبات بعضهن البعض.

وللتأكد من وجود فاعلية لإستراتيجية سوم تم إيجاد دلالة الفروق من خلال الفرض الرابع، والذي ينص على: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى

دلالة (٠.٠٥ ≥ α) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار عادات العقل"، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (٧) اختبار (ت) لعينتين مترابطتين للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار عادات العقل

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الكسب المعدل
التحكم بالتهور	القبلي	٣٠	٢,١٧	١,٠	٨,٦٦٩	٠,٠٠١	١,٣٤
	البعدي	٣٠	٥,٤٣	١,٠٦			
التفكير التبادلي	القبلي	٣٠	٢,٣٠	١,٠٢	٥,٧٣٩	٠,٠٠١	١,٢٨
	البعدي	٣٠	٤,٨٠	١,٠٥			
المثابرة	القبلي	٣٠	٢,٢٠	١,٠٩	٨,١٦١	٠,٠٠١	١,٢٦
	البعدي	٣٠	٥,١٧	١,١٣			
التساؤل وطرح المشكلات	القبلي	٣٠	١,٧٣	١,٠٢	٨,٤٩٧	٠,٠٠١	١,٢٢
	البعدي	٣٠	٥,١٠	١,٠			
الدرجة الكلية لاختبار عادات العقل	القبلي	٣٠	٨,٤٠	١,٥٠	١١,١١٧	٠,٠٠١	١,٣٤
	البعدي	٣٠	٢٠,٥٠	٢,٤١			

يتضح من خلال الجدول (٧) وجود فروقٍ دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية بالتطبيقين القبلي، والبعدي للدرجة الكلية لاختبار عادات العقل، ولكل بعد من أبعاده، وذلك لصالح الطالبات بالتطبيق البعدي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن إستراتيجية سوم اعتمدت على ست مهارات للتفكير في صورة خطوات متتابعة إجرائية منتظمة، ومترابطة، ومثيرة للتفكير، مما أدى إلى تحسين نوعية التعلم بتحول ضفة التعلم من المعلمة إلى الطالبة، خاصة فيما تكلفهن به المعلمة من مهام خاصة بالتفكير، والبحث عن المعلومات المختلفة، وتوليد الاحتمالات، واتخاذ القرارات، الأمر الذي دعا معه إلى استدعاء ما تعلمنه

سابقًا من خبرات، ومهارات للتفكير، فأصبحن أكثر إيجابية، واستعدادًا لتلقي المعلومات، كما ساعدهن على الملاحظة، والمحاكاة، والتأمل بدقة، وزاد من عملية الحوار، والنقاش في الموقف التعليمي بين الطالبات، وتفاعلهن مع الموضوعات التي تم تدريسها لهن؛ مما ساعد على تنظيم، وتكامل البنية المعرفية للطالبة، فتحولت العملية التعليمية من التلقين إلى الاعتماد على التفكير، كما أن بناء الطالبة لمعرفتها، ومعلوماتها من خلال قيامها بالعديد من الأنشطة بنفسها، تجعل تعلمها ذا معنى، وقائمًا على الفهم لديها، مما يؤدي إلى تثبيت المعرفة في ذهنها، وجعلها أساس فكرتها، ونظرتها إلى العالم من حولها، مع ربطها بغيرها من المعلومات الأخرى، كما أن هذه الإستراتيجية تقوم على حرية الطرح، والتناول للموضوعات الشرعية المختلفة، ومناقشتها بين الطالبات والمعلمة، وتناول الأفكار المطروحة بطريقة علمية تتماشي مع طبيعة المقرر؛ لتفسير المشكلات الشرعية، ومعرفة أسبابها، والتحكم فيها، مما أعطى الطالبات فرصة في المفاضلة بين أنماط ذهنية تتناسب مع مستواهن، وقدراتهن.

واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة أحمد (٢٠٠٨)، أحمد (٢٠١٨)، الياسي والعصيمي (٢٠٢٣)، توفيق (٢٠١٤)، مهدي (٢٠١٧)؛ وقد أكدتا على وجود فاعلية لاستخدام إستراتيجية سوم في تنمية عادات العقل لدى طلاب التعليم العام، وتختلف نتائجها مع نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجراها سليم (٢٠١٦)، والتي أثبتت ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في ممارستهم لعادات العقل.

ثالثًا: نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث: نص سؤال الدراسة الثالث على: ما العلاقة الارتباطية بين درجات طالبات الصف الثالث المتوسط في اختبار التحصيل المعرفي، ودرجاتهن في اختبار عادات العقل؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرض الخامس الذي ينص على:" توجد علاقة ارتباطية بين درجات طالبات الصف الثالث المتوسط في اختبار التحصيل المعرفي، ودرجاتهن في اختبار عادات العقل بالتطبيق البعدي" باستخدام اختبار معامل ارتباط بيرسون، كما يبينها الجدول التالي:

جدول رقم (٨) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجات طالبات الصف الثالث المتوسط في اختبار التحصيل المعرفي، ودرجاتهن في اختبار عادات العقل

التحصيل المعرفي	عادات العقل				
	التحكم بالتهور	التفكير التبادلي	المثابرة	التساؤل، وطرح المشكلات	الدرجة الكلية
تذكر	٠,٣٨٨**	٠,٤٨٩**	٠,٤٣٣**	٠,٤٥٦**	٠,٥٤٣**
فهم	٠,٤٢٠**	٠,٤٨٥**	٠,٤٧٨**	٠,٤٩٣**	٠,٤٣٣**
تطبيق	٠,٤٢٤**	٠,٥٨١**	٠,٤٤٣**	٠,٤١٩**	٠,٤٣٩**
مستويات عليا	٠,٣٠٧**	٠,٤٩٣**	٠,٥٧٥**	٠,٤٨٠**	٠,٤٦٥**
الدرجة الكلية	٠,٤٤١**	٠,٥٠٩**	٠,٥٧٠**	٠,٥٥٠**	٠,٥٧٥**

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من خلال الجدول (٨) وجود علاقة طردية دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجات طالبات الصف الثالث المتوسط في اختبار التحصيل المعرفي، ودرجاتهن في اختبار عادات العقل بالتطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية للمتغيرين على التوالي (٠,٤٤١، ٠,٥٠٩، ٠,٥٧٠، ٠,٥٥٠، ٠,٥٧٥).

وهذا يدل على أن زيادة درجات الطالبات في التحصيل المعرفي يُسهم في زيادة درجاتهن في اختبار عادات العقل، والعكس صحيح.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه كلما تمكنت طالبات الصف الثالث المتوسط من مستويات التحصيل المعرفي التي تقوم على تذكر المعلومات وفهمها، ومن ثم تطبيقها في المواقف الجديدة، وكذلك القدرة على تحليلها، وإصدار الحكم

عليها، إضافة إلى تقديم حلول للمشكلات التي تواجههن، كلما ساعدهن ذلك على المثابرة والالتزام بتنفيذ المهام التعليمية الموكلة لهن دون استسلام، وكذلك التأني قبل الإقدام على حل أي مشكلة، أو إصدار حكم عليها، إضافة إلى القدرة على تبادل الأفكار، وتقدير أفكار الأخرين، والتعرف على المشكلات، واقتراح حلول لها، وطرح التساؤلات حولها.

واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة أحمد (٢٠٠٨)، الحارثي (٢٠١٨)، ويرسيما و ليكليدر(Wiersema&Licklider,2009)، والتي أكدتا على وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل، وعادات العقل.

خاتمة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة في ضعف مستوى التحصيل المعرفي، وعادات العقل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر الدراسات الإسلامية، ولذا فقد هدفت الدراسة إلى محاولة علاج تلك المشكلة من خلال قياس فاعلية استخدام إستراتيجية سوم (SWOM)في تنمية التحصيل المعرفي، وعادات العقل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر الدراسات الإسلامية، وبحث العلاقة الارتباطية بين تنمية التحصيل المعرفي، وعادات العقل في التطبيق البعدي لعينة الدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي باتباع التصميم شبه التجريبي، وحوت الدراسة على جانبين: نظري، وإجرائي، فأما الجانب النظري، فاشتمل على ثلاثة محاور، المحور الأول: عادات العقل (مفهومها، خصائصها، الافتراضات التي تقوم عليها، أهميتها، تصنيفها، وعلاقتها بمقررات الدراسات الإسلامية)، والمحور الثاني: التحصيل المعرفي (مفهومه، أهميته، مستوياته)، والمحور الثالث: إستراتيجية سوم(مفهومها، مبادئها، مهاراتها، أهميتها، خطواتها)، وأخيرًا الدراسات السابقة، وأما الجانب الإجرائي، فتمثل في بناء مواد الدراسة (دليل المعلمة، والطالبة)، وكذلك في بناء أدواته (اختباري التحصيل المعرفي، وعادات العقل)، وتطبيقها على عينة مكونه من(٦٠) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، تم تدريسها وفق إستراتيجية سوم، ومجموعة ضابطة تم تدريسها بالطريقة المعتادة، وأسفرت النتائج عن وجود فاعلية لاستخدام إستراتيجية سوم (SWOM)في تنمية التحصيل المعرفي، وعادات العقل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، ووجود علاقة ارتباطية، دالة إحصائيًا بين تنمية متغيرات الدراسة باستخدام إستراتيجية سوم، مما يؤكد فاعلية إستراتيجية سوم في تنمية التحصيل المعرفي، وعادات العقل.

التوصيات:

من خلال تحليل نتائج الدراسة يوصى بما يلي:

١- الاستفادة من إستراتيجية سوم (SWOM)في تدريس مقرر الدراسات الإسلامية في المراحل التعليمية بشكل عام؛ لدورها الفعال في تنمية التحصيل المعرفي، وعادات العقل لدى الطالبات، وكذلك تشجيع المعلمات، ومخططي مقررات التعليم العام على توظيف إستراتيجية سوم في عملية التعلم.

٢- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمات الدراسات الإسلامية على استخدام إستراتيجية سوم أثناء التخطيط للدروس وتنفيذها؛ لتحفيز الطالبات على الاستقصاء واستخدام مصادر المعلومات المتنوعة.

٣- العمل على تزويد مقرر الدراسات الإسلامية بمراحل التعليم المختلفة بالعديد من المهام التعليمية، والتي يمكن أن تسهم بدورها في تنمية التحصيل المعرفي، وعادات العقل لدى الطالبات.

٤- إعداد البرامج التعليمية؛ لتنمية التحصيل المعرفي، وعادات العقل، بمختلف المراحل التعليمية.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة، يقترح إجراء الدراسات التالية مستقبلا:

١- برنامج مقترح لتدريب معلمات الدراسات الإسلامية على استخدام إستراتيجية سوم، وقياس أثره على ممارساتهن التدريسية.

٢- فاعلية استخدام إستراتيجية سوم (SWOM)في تنمية التحصيل المعرفي، وعادات العقل لدى الطالبات بمراحل أخرى، ومع مقررات أخرى.

٣- المقارنة بين فاعلية استخدام إستراتيجية سوم، وإستراتيجيات التفكير المتشعب في التأثير على بعض المتغيرات التابعة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

قائمة المراجع:

أولاً:المراجع العربية:

أبو جادو، صالح، ونوفل، محمد. (٢٠١٧). "تعليم التفكير بين النظرية والتطبيق" (ط٦). عمان: دار المسيرة.

أحمد، فاطمة. (٢٠١٨). فاعلية تدريس التاريخ باستخدام إستراتيجية سوم (SWOM)في تنمية التفكير عالي الرتبة وبعض عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (١٠٣)، ٨٢-١٢٢.

أحمد، محمد. (٢٠٠٨). فاعلية استخدام نموذج ما رزانو لأبعاد التعلم في تدريس الرياضيات في تنمية التحصيل وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الثاني [رسالة ماجستير غير منشورة]. معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

الياسي، هلال، العصيمي، خالد. (٢٠٢٣). فاعلية إستراتيجية سوم (SWOM)لتدريس العلوم في تنمية التفكير الاستدلالي وعادات العقل لدى طلاب المرحلة المتوسطة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. (٣١)، ٥٩٥-٦٤٢.

توفيق، أسماء. (٢٠١٤). دور العلوم والاكتشاف في تنمية بعض عادات العقل لدى طفل الروضة. مجلة العلوم التربوية في القاهرة، (٢).

الجريبة، منى. (٢٠١٧). فاعلية استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل في مادة الحديث لطالبات التعليم الثانوي في مدينة الرياض. مجلة التربية،١(١٧٢)، ٦٧٢-٧٠٣.

الجهيمي، أحمد (٢٠١٤). فعالية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل والاتجاه نحو مقرر الحديث للصف الثالث المتوسط. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية بالسعودية، ٥.

الجهيمي، أحمد. (٢٠١٥). فاعلية استخدام السبورة الذكية التفاعلية في تدريس مقرر الفقه على التحصيل والاحتفاظ وإثارة الدافعية نحو التعلم لدى طلاب الصف الأول متوسط. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٨ (٤)، ١١٠٣-١١٤٥.

الحارثي، إبراهيم. (٢٠٠٢). العادات العقلية وتنميتها لدي التلاميذ. الرياض: مكتبة الشقري.

الحارثي، مشاري. (٢٠١٨). أثر استخدام التعليم المعكوس في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة الرياضيات. مجلة كلية التربية ببور سعيد. (٢٣)، ٣٧١.

حسين، هيام. (٢٠١٢). فاعلية إستراتيجية سوم (SWOM)في تحصيل مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الخامس العلمي. مجلة الفتح. جامعة ديالي بالعراق، (٥٠)، ٢٢٧-٢٧٠.

حميد، حوراء. (٢٠١٥). أثر إستراتيجية سوم (SWOM)في اكتساب المفاهيم النفسية لمادة علم نفس النمو وتنمية التفكير التباعدي لدى طلبة كليات التربية [رسالة دكتوراه غير منشورة]، كلية التربية أبن رشد للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد، العراق.

الرابغي، خالد. (٢٠١٥). عادات العقل ودافعية الإنجاز. مركز ديبونو لتعليم التفكير: عمان، الأردن.

الزبيدي، محمد. (٢٠١٩). أثر استخدام إستراتيجية سوم (SWOM)في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثاني ثانوي في محافظة القنفذة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. ١٠ (٢)، ٤٠٧-٤٠٩.

سالوغو، يعقوب، والوائلي، سعاد. (٢٠١٦). أثر إستراتيجية سوم (SWOM)لتدريس التربية الإسلامية في التحصيل وتحسين مهارات التفكير الواقعي والتأملي لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.

السلامي، جاسم. (٢٠١٣). تدريس مهارات اللغة العربية بإستراتيجيات العادات العقلية بين التنظير والتطبيق. مجلة كلية التربية للبنات ببغداد.٢٧ (٤).

سليم، شيماء. (٢٠١٦). فاعلية استخدام إستراتيجية سوم (SWOM)في تنمية عادات العقل ومهارات اتخاذ القرار في العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. المجلة المصرية للتربية العلمية. ١٩ (٤)، ١٣٥-١٧٢.

شحاته، حسن، والنجار، زينب. (٢٠١١). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. ط٢، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

الشرقاوي، محمد. (٢٠٢٠). تأثير التدريس وفق إستراتيجية سوم (SWOM)على التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي لمقرر طرق تدريس التربية الرياضية والاتجاه نحوها لطلاب كلية التربية الرياضية- جامعة أسيوط. مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، ٤ (٥٤)، ٩٣-١٣١.

عبد الله، علي. (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات لتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة تربويات الرياضيات، ١٨ (٢)، ٦-٤٨.

العدوان، زيد (٢٠١٨). أثر استخدام إستراتيجية سوم (SWOM)في تدريس التاريخ على التحصيل واكتساب مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٩(٢)، ٤٢٥-٤٤٨.

عليان، جهاد، وحسن، محمود، والحنان، أسامة. (٢٠٢٠). استخدام إستراتيجية سوم (SWOM) لتدريس الهندسة في تنمية بعض مهارات البرهان الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة التربوية لتعليم الكبار، ٢ (٢)، ٣٦١-٣٤٨.

فايد، سامية، والشاذلي، أمل. (٢٠١٥). إستراتيجية تدريس مقترحة قائمة على استخدام نموذج سوم في تدريس التاريخ لتنمية بعض أبعاد التنور التاريخي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، (٥٧)، ١٤٥-١٩٧.

الفرج، عبد الرحمن. (د.ت). نصوص الشريعة، وتنمية مهارات التفكير.

الكبيسي، عبد الواحد، وافاقة، حسون. (٢٠١٤). تدريس الرياضيات وفق استراتيجيات النظرية البنائية (المعرفية وما فوق المعرفية)، مكتبة المجتمع العربي، عمان.

كوستا، آرثر، وكاليك، بينا. (٢٠٠٣). تفعيل وإشعال عادات العقل. ترجمة: مدارس الظهران الأهلية بالمملكة العربية السعودية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

المطير، منيرة. (٢٠١٩). برنامج تعليمي قائم على مدخل التعلم السريع وفاعليته في تنمية مستويات الاستيعاب المفاهيمي في الفقه وعادات العقل لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مهدي، إيمان. (٢٠١٧). فاعلية استخدام إستراتيجية سوم (SWOM)في تدريس الرياضيات في تنمية بعض عادات العقل والتفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة تربويات الرياضيات. ٢٠ (٢)، ١٨٩-٢٣٧.

الموسري، عبد العزيز. (٢٠١٥). التفكير وتعلم مهاراته. الرياض: الدار المنهجية.

نوفل، محمد. (٢٠٠٨). تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. عمان: دار المسيرة.

الهاشمي، عبد الرحمن، والدليمي، طه. (٢٠٠٨). استراتيجيات حديثة في فن التدريس. عمان: دار الشروق.

ثانياَ: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Olayyan, J.; Hasan, M. & Al-Hanan, O. (2020). The Use of SWOM Strategy in Teaching Geometry and Developing Some of the Geometry Proof Skills of Middle School Students. Educational Journal of Adult Education (In Arabic), 2 (2) 361-348.

Abdullah, A. (2015). The Effectiveness of a Program Based on Differentiated Education in Teaching Mathematics to Develop Some Habits of Mind among Prep-stage Students. Journal of Mathematics Education (In Arabic), 18(2), 6-48.

Saleem, Sh. (2016). The Effectiveness of Using the "SWOM" Strategy in Developing Mind Habits and Decision-Making Skills in Science among Preparatory First-grade Students. Journal of Scientific Education (In Arabic), 19, (4),135-172.

Abu Jadu, S.& Nofal, M. (2017). Teaching Thinking between Theory and Practice (6th edition): Amman Dar Al Masirah.

Ahmad, F. (2018). The Effectiveness of Teaching History Using (SWOM)Strategy in Developing High-level Thinking and Some Mind Habits of Second-year Secondary Students. Journal of the Educational Society for Social Studies (In Arabic), (103), 82, 122.

Ahmad, M. (2008). The Efficacy of Implementing Marzano's Learning Dimensions Model in Teaching Mathematics in Developing Achievement and Habits of the Mind of Second-grade Students, [an unpublished master's letter]. Institute of Educational Research and Studies, Cairo University.

Al-Adwan, Z. (2018). The impact of Implementing (SWOM)Strategy on Achievement and Metacognitive Thinking Skills Acquirement in History classes for Ninth-grade Students in

Jordan. Journal of Educational and Psychological Sciences (In Arabic), 19 (2), 425-448.

Cahyadi, A. (2013). The Impact of SWOM Strategy in Academic Achievement among Fourth-Level Students in Science. The Journal of Learning Sciences, 12 (2), 145-18.

Costa, A & Kallica, B. (2003). Habits of Mind: Development of Habits of Mind in Chemistry, International Journal of Science Education, 27 (11).

Costa, A. Kallicks, B. (2005). Habits of the Mind. Retrieved ,23--7-2014 , from http://www.docstoc.com/docs/15189296/Habits-of-mind.

Costa, A. L., & Kallick, B.(2019). Nurturing Habits of Mind in Early Childhood: Success Stories from Classrooms around the World ASCD.

Fayd, S. & Al-Shathli, A. (2015). Proposed Teaching Strategy Based on the Use of the SWOM Model in Teaching History to Develop Some of the Dimensions of Historical Enlightenment and the Tendency towards the Subject among the Preparatory Stage Students. Journal of the College of Education in Tanta University (57), 145-197.

Al- Faraj, A. (D.T.). Sharia Texts and the Development of Thinking Skills.

Fraser, W.G & Gillan, J.N. The Principles of Objective Testing in Mathematics, London, Heinemann Books, 1972. 44-75.

Gabel, B. (2014). The Effect of SWOM strategy in The Conceptual Understanding of Students, Journal of Educational Psychology, (15) 4, 210-270.

Garbo, T. (2014). The Effect of SWOM Strategy in The Conceptual Understanding of Students, Journal of Educational Psychology, 15(4), 210-270.

Hameed, H. (2015). The Effect of the SWOM Strategy on Acquiring Psychological Concepts for Developmental Psychology among Students in Colleges of Education, [an unpublished doctoral letter], College of Education, Ibn Rushd for Humanities, University of Baghdad, Iraq.

Hussain, H. (2012). The Effectiveness of the SWOM Strategy on the Achievement in Chemistry for Fifth-grade Female Students. Al-Fath Journal, Diyala University, Iraq (In Arabic), (50), 227-270.

Al-Hashimi, A. & Al-Dulaimy, T. (2008). Modern Strategies in the Art of Teaching. Amman: Dar Al Shorouq (In Arabic).

Al- Harthi, I. (2002). Mental Habits and How to Develop Them in Students. Riyadh: Al-Shegrey Library.

Al- Juhaymi, A. (2014). The Effectiveness of Using the Reciprocal Teaching Strategy in the Achievement and Attitudes toward the Hadith course for the Third Intermediate Grade. Journal of Humanities and Administrative Sciences in Saudi (In Arabic), 5.

Al- Jeraibah, M. (2017). Effectiveness of Using Flipped Classroom Approach in Teaching Course of Hadith upon Learning Progress of Female Students Belonging to Level Four of Secondary Education, Quarterly System "Scientific" in Riyadh. Journal of Educational (In Arabic), 1(172),672-703.

Al-Juhaymi, A. (2015). Effectiveness of Using "Interactive" Smartboard in Teaching Fiqh on Achievement, Retention, and Raising Motivation towards Learning among Students of the First Medium Grade. Journal of Educational and Psychological Sciences (In Arabic), 8 (4) 1103-1145.

Al- Kabisi, A. & Afaqah, H. (2014). Teaching Mathematics according to the Strategies of Constructivist Theory (Cognitive and Meta-cognitive), Arab Society Library Amman (In Arabic).

Kusta, A. & Kalyk, B. (2003). Activating and Igniting the Habits of the Mind. Translation: Dhahran Private Schools, Kingdom of Saudi Arabia, Dammam, Dar Al-Kitab Al-Tarbawi

Mahdi, E. (2017). The Effectiveness of Using SWOM Strategy in Teaching Mathematics to Develop Some Habits of Mind and Critical Thinking of Preparatory Stage Students. Mathematics Education Journal (In Arabic). 20 (2) 189-237.

Al- Musri, A. (2015). Thinking and Learning its Skills, Riyadh: Aldar Al-Manhajyah.

Al- Mutayr, M. (2019). An Educational Program based on the Accelerated Learning Approach and its Effectiveness in Developing Levels of Conceptual Comprehension in Jurisprudence and Habits of Mind among Middle School Students in Riyadh, [an unpublished doctoral letter], Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Mortimore, P. (2011). School Effectiveness and Improvement, International Journal of Research Policy and Practice, Available at http://www.tandfonline.com.

Nofal, M. (2008). Practical Applications in the Development of Thinking using the Habits of the Mind, Amman, Dar Al Masirah.

Al-Salami, Jassim. (2013). Teaching Arabic Language Skills in the strategies of the mental habits between theorization and application. Journal of the College of Education for Girls in Baghdad (In Arabic).27 (4).

Salogo, Y. & Alwaely, S. (2016). The Effect of SWOM Strategy in Teaching Islamic Education on the Achievement and Improvement of Jordanian Seventh Graders Skills in Real and

Thinking Reflective. [an unpublished doctoral letter], International Islamic Sciences University Amman.

Al-Sharqawi, M. (2020). The Effect of Teaching According to the "SOWM" Strategy on Creative Thinking and Academic Achievement of the Course on Teaching Methods of Physical Education and Attitudes towards it for students of the Faculty of Physical Education - Damietta University. Assiut Journal of Physical Education Sciences and Arts 4(In Arabic), (54),93-131.

Shahatah, H. & Al-Najaar, Z. (2011). The Dictionary of Educational and Psychological Terms. 2, Cairo, Al-Dar Almasriah Al-Lubnaniah.

Tawfiq, A. (2014). The Role of Science and Discovery in Developing Some Mind Habits in Kindergarten Children. Journal of Educational Sciences in Cairo (2) (In Arabic).

Al -Rabeghi, K. (2015). Habits of Mind and Achievement Motivation, Debono Center for Teaching Thinking, Amman. Jordan.

Renzulli, J. (2011). The School Wide Optimum Model: A Focus on Student Strengths & Interest. Available at http://www.heinemann.com.

Routman, R. (2012). Mapping A Pathway to School Wide Highly Effective Teaching, available at: https://www.heinemaan.com.

Wiersema ،J. & Licklider ،B. (2009). Intentional Mental Processing: Student Thinking as A Habit of Mind. Journal of Ethnographic & Qualitative Research3(1)127-117.

تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض
تصور مقترح

د. أحمد بن ختيم بن محمد العتيبي
قسم الإدارة التربوية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض: تصور مقترح

د. أحمد بن ختيم بن محمد العتيبي

قسم الإدارة التربوية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١١/ ٠٢/ ١٤٤٥هـ **تاريخ قبول البحث:** ٢٤/ ٠٤/ ١٤٤٥هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض، وذلك من خلال التعرف على دور الإدارة المدرسية في تطبيق إدارة المخاطر، والتوصل إلى متطلبات تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، بجانب الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٥) مدير مدرسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (٧٣٢) مدير مدرسة بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض، وتوصلت الدراسة لنتائج عدة أهمها: دور الإدارة المدرسية في تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض من وجهة نظر مديري المدارس جاء بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي (٣,٤١ من ٥,٠٠)، وكان هناك موافقة بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي (٣,٤٥ من ٥,٠٠) بين أفراد الدراسة على متطلبات تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض من وجهة نظر مديري المدارس، ومن أبرز تلك المتطلبات: نشر الوعي بالمخاطر وأهمية إدارتها، وكذلك إجراء تجارب وهمية في المدرسة للتعامل مع المخاطر، وأكدت الدراسة في التصور المقترح على إنشاء وحدة لإدارة المخاطر بكل مدرسة، وتوصلت الدراسة لتوصيات عدة أهمها: تفعيل الدورات التدريبية وورش العمل لمديري المدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض حول تطبيق إدارة المخاطر، وعلى أن تحرص إدارة المدرسة على تصميم قاعدة بيانات شاملة تعزز من قدرة المدرسة على إدارة المخاطر الحالية والمستقبلية من خلال الاستفادة من المخاطر السابقة.

الكلمات المفتاحية: المخاطر، إدارة المخاطر، متطلبات إدارة المخاطر، مراحل إدارة المخاطر.

The Application of Risk Management in Public Schools for Boys in Riyadh City: A Suggested Proposal

Dr. Ahmed bin Khutaym bin Mohammed Al Otaibi
Department Educational Administration – Faculty Education
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic university

Abstract:

This study aimed to provide a proposal for implementing risk management in boys' public schools in Riyadh City by determining the role of school administration and identifying the requirements for the implementation. To achieve this goal, the researcher used the descriptive survey method and a questionnaire as a tool for the study. The study sample included (245) school principals, who were selected from a population of (732) following a stratified random sampling method. The study has reached several results, the most important of which are: the role of the school administration in applying risk management in boys' public schools in Riyadh city from the point of view of school principals achieved a high level of agreement, with an arithmetic mean of (3.41 out of 5.00). In addition, there was a high level of agreement, with an arithmetic mean (3.45 out of 5.00), among the participants on the requirements of applying risk management in boys' public schools in Riyadh city. Some of the most notable requirements included spreading awareness of risks and the significance of managing them and conducting mock experiments in the school to deal with risks. The study's proposal confirmed the need to establish a risk management unit in each school. Furthermore, the study made several recommendations, the most important of which are activating the training courses and workshops for principals of the boys' public schools in Riyadh city on the application of risk management, provided that the school management should be keen to design a comprehensive database that enhances the school's ability to manage the current and future risks.

key words: Risks, Risk Management, Risk Management Requirements, Risk Management Stages.

المقدمة:

تعد إدارة المخاطر بالمؤسسات من العمليات الإدارية التي أصبحت لها أهمية كبرى في المؤسسات سواء كانت مؤسسات حكومية أو مؤسسات خاصة كي تدوم المؤسسة، وتستمر بكل كفاءة وفاعلية.

حيث تعد إدارة المخاطر من الأساليب الإدارية الحديثة التي يسعى مديرو المؤسسات إلى تطبيقها؛ لكي تحقق الأمن والاستقرار للمؤسسات بالإضافة إلى ارتباطها بمعايير الجودة العالمية، فإدارة المخاطر أصبحت جزءًا أساسيًا من الإدارة لأي مؤسسة، حيث تستخدم في التعرف على المخاطر المحتملة واستشرافها بطريقة منهجية، وتحليل هذه المخاطر وتقييم آثارها وتحديد الأولويات في مواجهتها، ووضع الخطط لمعالجتها أو الحد من آثارها السلبية، فضلًا عن ضمان توفير معلومات عنها لجميع العاملين في المؤسسة وفق استراتيجية تبين آليات التطبيق اللازمة (الفقهاء، ٢٠١٢، ص ٨٠).

ولتعدد المخاطر في العصر الحالي سواء كانت مخاطر طبيعية، أو مخاطر صحية، أو مخاطر تقنية، أو مخاطر بشرية ومالية؛ يجب على الإدارة المدرسية أن تعي أهمية إدارة المخاطر في المدرسة لتوفير بيئة تعليمية مدرسية آمنة.

وتعد إدارة المخاطر من الأمور المهمة التي يمكن خلالها الارتقاء بالعملية التعليمية التي تقدمها المدرسة، وتكمن الأهمية في قدرة الإدارة المدرسية ممثلة بمدير المدرسة على الاستعداد لمواجهة جميع المخاطر بأنواعها المختلفة، سواء كانت مخاطر بيئية، أو مخاطر اجتماعية، أو مخاطر صحيةن أو غير ذلك من المخاطر (العراقبة، ٢٠٢١، ص ٥).

ويتمثل دور إدارة المخاطر في محاولة منها لتقليل الخطر أو التقليل من آثاره إلى أقل درجة ممكنة عند حدوثه. ويعبر مفهوم إدارة المخاطر عن تلك العملية الإدارية التي يتم من خلالها قياس المخاطر وتقييمها؛ لوضع الاستراتيجيات والرؤى اللازمة لإدارة تلك المخاطر، بهدف منع حدوثها، أو التقليل من آثارها السلبية (إبراهيم، ٢٠١٩).

وعرف جولدن(Golden,2018) إدارة المخاطر في المدارس بأنها جميع الأساليب والخطط الوقائية التي تتبناها المؤسسة التربوية للحد من المشكلات والأخطار التي تؤثر في سير العملية التربوية والتعليمية، وتهدد سلامة الطلبة والعاملين جسديًا ونفسيًا وتوظيف الوسائل الوقائية في حل المشكلات قبل حدوثها لضمان تحقيق العملية التربوية والتعليمية لأهدافها.

وتعد إدارة المخاطر من أساسيات نجاح العملية التربوية، إذ لا تتحقق الأهداف العامة والخاصة للمراحل التعليمية في البيئة المدرسية إلا من خلال الحرص على إدارة المخاطر الذي يجعل العملية التعليمية تسير بشكل آمن بعيد عن المخاطر التي قد تطرأ في أثناء العملية التعليمية داخل البيئة المدرسية للمراحل المختلفة وفقًا للخطة المرسومة، إذ كانت إدارة المخاطر قديماً غير معروفة بشكلها الحالي حيث كانت بشكل ارتجالي دون دراسة، ودون إدارة الأمر الذي يشكل مخاطر عديدة تعيق العملية التعليمية، ويسبب في تعطل أو توقف المؤسسات التعليمية عن أداء رسالتها (المطيري، ٢٠١٩، ص ٢).

وتعدُّ إدارة المخاطر في المدارس بمثابة صمام الأمان الذي يضمن المحافظة على السلامة العامة للطلبة والمعلمين في المدارس؛ إذ تهدف إدارة المخاطر في المدارس إلى رفع كفاءة الطلبة والمعلمين في التعامل مع المخاطر المتوقع حدوثها مثل نشوب

حريق، أو التماس كهربائي في المدرسة، وتدريبهم على التعامل مع مثل هذه المخاطر بالطرق المثلى التي تضمن حفظ سلامة الجميع في المدرسة. كما تهدف إدارة المخاطر في المدارس إلى توزيع المنشورات التي توضح كيفية التعامل مع المخاطر (Lenhardt, Graham & Farell, 2018).

مشكلة الدراسة:

تحظى إدارة المخاطر باهتمام في العصر الحالي في المدارس لما تتضمنه من أعداد كبيرة من الطلبة والمعلمين والموظفين، ولما تواجهه المدارس كغيرها من المؤسسات العديد من المخاطر في عالم متسارع ومتغير في شتى المجالات.

وتشكل المخاطر المدرسية حالة من القلق، وعدم التأكد لدى مدير المدرسة، وتأخذ جزءًا كبيرًا من تفكيره بسبب النتائج التي قد تترتب على القرار الذي يتخذه والذي قد ينجم عنه خسائر بشرية أو مادية (الصرايرة والشلوح، ٢٠٢٠).

وأكدت نتائج دراسة سارة حسين (٢٠٢٢) حول إدارة المخاطر في ضوء الممارسات الدولية أنه ينبغي على إدارة المدرسة الاهتمام بإدارة المخاطر وإعداد استراتيجية واضحة لإدارة المخاطر، وقد أكد المخلفي (٢٠١٩، ص ٢٧) بحاجة الميدان التربوي للمعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بإدارة المخاطر التي قد تتعرض لها المدرسة.

وكشفت نتائج دراسة (Mwangi & Kwasira, 2016)بأن إدارة المخاطر لها علاقة كبيرة وإيجابية مع التنفيذ الناجح للمشاريع المدرسية، ويجب أن تركز إدارة المدرسة على تطوير سياسة وإجراءات إدارة المخاطر، وإشراك أصحاب المصلحة في عمليات إدارة المخاطر، وأوصى الباحثون بأن على صانعي السياسات في قطاع التعليم بتطوير برامج تدريب على إدارة المخاطر.

وقد أوصت دراسة المطيري (٢٠١٩، ص ٧٦) بإجراء المزيد من البحوث في مجال إدارة المخاطر بالمدارس؛ وذلك لأهمية هذه البحوث في حماية أبنائنا المتعلمين، وأيضًا جميع العاملين في المدارس من معلمين وإداريين وفنيين، ولزيادة الوعي في مفهوم إدارة المخاطر والعمل على جعله أولوية في أي تخطيط يمس العمل التربوي وذلك للمحافظة على المستوى التعليمي لأبنائنا المتعلمين، وأيضًا السلامة التي ينشدها الجميع، وأوصت كذلك دراسة المخلفي (٢٠١٩، ص ٤٩) بتفعيل دليل عام لإدارة المخاطر في مدارس التعليم العام، ونشر ثقافة إدارة المخاطر كذلك في مدارس التعليم العام.

ولوجود مخاطر مدرسية نعيشها في الفترة الحالية تهدد أمن وسلامة الطلبة وجميع منسوبي المدرسة ومن الأمثلة على ذلك المخاطر الصحية فيروس كورونا مثلًا، والمخاطر التقنية وما يتعرض له الطلبة من خلالها لسلوكيات غير أخلاقية، أو تنمر من خلال الإنترنت، أو استغلال لهم. وللدور الكبير لإدارة المخاطر في إيجاد بيئة تعليمية آمنة مناسبة سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما التصور المقترح لتطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض؟

أسئلة الدراسة:

تمثلت أسئلة الدراسة فيما يلي:

- ما دور الإدارة المدرسية في تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض من وجهة نظر مديري المدارس؟
- ما متطلبات تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض من وجهة نظر مديري المدارس؟

– ما التصور المقترح لتطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض؟

أهداف الدراسة:

تمثلت أهداف الدراسة فيما يلي:

– التعرف على دور الإدارة المدرسية في تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض.

– التوصل إلى متطلبات تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض.

– تقديم تصور مقترح لتطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية العلمية:

– قلة الدراسات التي اهتمت بإدارة المخاطر في التعليم العام.

– إثراء المكتبة العربية عامة والمكتبة الوطنية بشكل خاص في مجال إدارة المخاطر.

– يؤمِّل الباحث أن تفتح هذه الدراسة آفاقًا جديدة للباحثين؛ لإجراء المزيد من الأبحاث المتعلقة بإدارة المخاطر.

– الأهمية العملية:

– يؤمِّل الباحث أن تساعد هذه الدراسة في إفادة المهتمين وأصحاب القرار في التعليم العام في أهمية تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس.

- الإسهام في تحسين أداء مدارس التعليم العام من خلال نتائج الدراسة حول تطبيق إدارة المخاطر لإيجاد بيئة تعليمية آمنة.
- يؤمِّل الباحث أن تتم الاستفادة من التصور المقترح بمثابة دليل عمل لتطبيق إدارة المخاطر بالمدارس.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية في التعرف على دور الإدارة المدرسية في تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض، والتوصل إلى متطلبات تطبيق إدارة المخاطر، وتقديم تصور مقترح لتطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض.

الحدود البشرية: مديرو المدارس الحكومية للبنين في المرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في المدارس الحكومية للبنين بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة ميدانيًّا في الفصل الثالث من العام الجامعي ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

تناولت الدراسة المصطلحات التالية:

المخاطر:

أيّ حدث غير مرغوب فيه بالعملية التعليمية بالمدرسة سواء داخل الصف أو المعمل أو المدرسة، ويؤدي إلى مخاطر تصيب المدرسة بالضرر والهدر في مواردها،

وضعف القيمة المعرفية والتطبيقية المقدمة للطالب؛ بما يعوقها عن تحقيق أهدافها التعليمية المرجوة (العباسي ومرجان، ٢٠١٥، ص ٩١٨).

ويعرفها الباحث إجرائيًا: أيّ حدث قد يحدث، ويكون له ضرر سواء كان الضرر في الجانب المادي كالمبنى المدرسي أو ضررًا في الجانب البشري قد يلحق المعلمين والطلبة والإداريين بأذى.

إدارة المخاطر:

هي إجراءات وأنشطة وعمليات وأدوات وتقنيات تساعد المؤسسة التعليمية على التصدي لخطر محتمل يمكن أن يكون له تأثيرات سلبية على المؤسسة، أو على منسوبيها، أو على المستفيدين منها من المجتمع والبيئة المحيطة (شحاتة وبدير، ٢٠٢١، ص ٨٢).

ويعرفها الباحث إجرائيًا: عملية تهدف للتعامل مع المخاطر التي تواجه المدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض بطريقة منظمة؛ لتحسين فرص المدارس نحو تحقيق أهداف العملية التعليمية.

الإطار النظري للدراسة:

مقدمة: تحظى إدارة المخاطر في المؤسسات في القطاع العام، والقطاع الخاص باهتمام في الوقت الحالي؛ وذلك نتيجة للآثار الإيجابية لإدارة المخاطر كي تقوم المؤسسات بدورها بشكل أفضل، وتسعى نحو تحقيق أهدافها.

وفي الآونة الأخيرة بدأ الاهتمام يتزايد بمجال إدارة المخاطر باستخدام طرق علمية واستراتيجيات تؤكد بأن تطوير أي مؤسسة يتوقف بقدر كبير على القدرة على استشراف المخاطر والتصدي لها، ووضع مجموعة من الإجراءات الاحترازية والعلاجية المناسبة لها، وهذا يفسر ما نلاحظه من الاهتمام الشديد بوضع استراتيجيات توقع

المخاطر في النظم التعليمية والتنبؤ بالمشكلات المحتملة (إبراهيم، ٢٠١٩، ص ٢٥٧).

مفهوم المخاطر:

تعددت تعاريف المخاطر وفقًا لاختلاف اهتمام ومعارف الباحثين عن المخاطر، وفيما يأتي نستعرض أبرز التعاريف للمخاطر:

-يعرف المعيار الدولي لإدارة المخاطر في أحدث نسخة له ISO 31000: 2018 بأن المخاطر هي تأثير عدم اليقين على الأهداف (THE UNIVERSITY OF LEEDS, 2019, 1).

-وتعرف المخاطر على أنها احتمالية نشوء تأثير سلبي مقترن بقوة تأثير، وتتكون إدارة المخاطر من تنفيذ مجموعة الإجراءات والتدابير لمواجهة تلك المخاطر Bica& (Petruta, 2021, p2).

-وعرفت المخاطر بأنها مشكلة واردة الحدوث، لو لم يتم التصدي لها سوف ينتج عنها أزمة (إبراهيم، ٢٠١٩، ص ٢٦٤).

-وتعرف المخاطر بأنها موقف ينطوي على احتمال حدوث ضرر (الخياط، ٢٠١٩، ص ٣٣٠).

ويرى الباحث أن المخاطر هي حدث قد يصيب المؤسسة، ويلحقها بضرر أو خسائر.

آليات تحديد المخاطر:

يتم تحديد المخاطر في المؤسسات حتى يسهل على فريق إدارة المخاطر التعامل معها وفق استراتيجية علمية، ومن أبرز آليات تحديد المخاطر ما ذكرته سارة حسين (٢٠٢٢، ص ٣٧٠) فيما يلي:

آراء الخبراء، والعصف الذهني، وتحليل السلامة الوظيفية، وبرامج تحليل البيانات، وبيان التحقيقات في الحوادث، والجولات الميدانية، وعوامل البيئة التشغيلية، وسياسات المؤسسة في التوظيف والتدريب.

ويرى الباحث أن من أهم آليات تحديد المخاطر في المدارس معرفة المخاطر السابقة في المدارس، ونتائج التحصيل الدراسي للطلبة، وتقارير الدفاع المدني حول سلامة المبنى المدرسي، والعصف الذهني مع المعلمين والطلبة حول المخاطر المدرسية، وسؤال الخبراء التربويين.

أساليب التعامل مع المخاطر:

بعد تحديد المخاطر وتحليها يجب على فريق العمل في إدارة المخاطر أن يستخدم أحد الطرق العلمية التالية للتعامل مع المخاطر، وقد أوضح المطيري (٢٠١٩، ص ص ٢٣- ٢٤) أن أساليب التعامل مع المخاطر كما يلي:

١- تجنب المخاطر: ويعني بذلك الاستغناء عن الأنشطة، أو العمليات التي يصدر منها الخطر، أو تؤدي إلى الخطر، وعادة يستخدم هذا الأسلوب إذا كان أثر المخاطر كبيرًا على المؤسسة.

٢- نقل المخاطر: ويعني بذلك أن يتم نقل النشاط أو العمليات التي يصدر منها الخطر، أو تؤدي إلى الخطر إلى جهة أخرى مثل شركات التأمين بحيث تتحمل شركة التأمين المخاطر.

٣- تقليل المخاطر: ويعنى بذلك العمل على إدارة الخطر من خلال تنفيذ إجراءات وقائية واحترازية للتقليل من احتمالية حدوث الخطر، والتقليل من آثاره في حالة وقوعه.

٤- قبول المخاطر: ويعنى بذلك قبول الخطر كما هو دون أي إجراءات وقائية أو احترازية، وعادة يستخدم هذا الأسلوب في حالة احتمال حدوث خطر ضئيلٍ، وأثره ضعيف في حالة وقوعه.

مفهوم إدارة المخاطر:

يعد مفهوم إدارة المخاطر بشكل علمي من المفاهيم الإدارة الحديثة التي ظهر الاهتمام بها في الفترة الأخيرة، وتعددت تعاريف إدارة المخاطر نظرًا لاختلاف آراء الباحثين ونظرتهم حول كيفية مواجهة المخاطر.

وقد تطور مفهوم إدارة المخاطر فانتقل من التركيز على الحوادث والكوارث ومعالجة آثارها إلى التنبؤ بها والحماية منها، ثم انتقل إلى ما هو أبعد من ذلك، وهو التعامل معها كفرص يمكن أن يكون منها نتائج إيجابية تستغل لتحقيق مكاسب (المدرع، ٢٠١٩، ص ٧٠). وفيما يلي عدد من التعاريف لمفهوم إدارة المخاطر:

-عمليات تؤدي للتحكم بالمخاطر، أو التقليل من آثارها، ومحاولة إدارتها ومعالجتها، وتجاوز الخسائر والمشكلات المترتبة على حدوث المخاطر في أدنى حدودها، والاستفادة واكتساب الخبرات من نتائجها في السنوات القادمة (المطيري، ٢٠١٩، ص ١٥).

-عملية منظمة لتحديد المخاطر التي تواجه المؤسسة بهدف التقليل من الخسائر، والسعي نحو تحقيق أهدافها المنشودة بكفاءة وفاعلية (المخلفي، ٢٠١٩، ص ٢٢).

-إجراءات وأنشطة وعمليات وأدوات وتقنيات تساعد المؤسسة التعليمية على التصدي لخطر محتمل يمكن أن يكون له تأثيرات سلبية على المؤسسة، أو على منسوبيها، أو على المستفيدين منها من المجتمع والبيئة المحيطة (شحاتة وبدير، ٢٠٢١، ص ٨٢).

ومن التعاريف السابقة يتضح مدى أهمية إدارة المخاطر في مساعدة المؤسسة نحو تحقيق أهدافها من خلال التعرف على المخاطر وتحديدها، ومن ثم تحليلها لمعرفة احتمالية حدوثها وأثرها على المؤسسة، ومن ثم اختيار الاستراتيجية الأنسب لمواجهة تلك المخاطر.

مراحل إدارة المخاطر:

تتكون إدارة المخاطر من خمس مراحل كما يلي: مرحلة تحديد المخاطر، ومرحلة تحليل المخاطر، ومرحلة تقييم المخاطر، ومرحلة الاستجابة للمخاطر، ومرحلة مراقبة ومراجعة المخاطر (Klucka, Gruenbichler, & Ristvej, 2021, 2)، ويرى كلاش وبهلول (٢٠٢١، ص ٤٤٠- ٤٤١) أن إدارة المخاطر تقوم بعمل فحص وتحليل شامل ومفصل لكل أنواع المخاطر التي قد يتعرض لها موضع دراسة المخاطر، ويتم ذلك بتطبيق خطوات أساسية على النحو التالي:

-التحضير: ويتضمن التخطيط للعملية ورسم خريطة نطاق العمل.

-تحديد المخاطر: ويتم بها التعرف على المخاطر التي قد تحدث في المؤسسة.

-تقييم المخاطر: وهو تحديد عنصري الخطر:

- شدة الخطر وتأثيره.
- احتمالية حدوث الخطر.

-التعامل مع المخاطر: وبها يتم تحديد أي الطرق تستخدم لتقليل احتمال الخطر وآثاره.

-وضع الخطة: والتي تتضمن اتخاذ قرارات تتعلق باختيار مجموعة من الوسائل التي ستتبع للتعامل مع المخاطر.

-التنفيذ: تم في هذه المرحلة إتباع إجراءات التخفيف من أثار المخاطر ثم اتخاذ قرارات مدروسة لتجنب تلك المخاطر، أو تدنيتها، أو تحويلها أو قبولها.

-مراجعة وتقييم الخطة: وتتم لاستكشاف أي مصادر خطر جديدة، أو فشل التحكم في مخاطر سابقة.

ويرى الباحث مناسبة المراحل التي أوردها كلاش وبهلول في إدارة المخاطر في البيئة المدرسية.

أهداف إدارة المخاطر:

لإدارة المخاطر العديد من الأهداف فقد ذكر العنزي والدليمي (٢٠١٥، ص ٥٧٤) أن أهداف إدارة المخاطر تتمثل فيما يلي:

-تقديم إطار عمل للمؤسسة، بهدف دعم تنفيذ الأنشطة المستقبلية بأسلوب متناسق ومتحكم فيه.

-إعداد أساليب لاتخاذ القرار، وتحديد الأولويات من خلال الإدراك الشامل للفرص والمخاطر والتغييرات التي تواجه أنشطة المؤسسة.

-المساهمة في تخصيص موارد المؤسسة والاستخدام الفعال لها.

-تخفيض التغيرات غير الأساسية في الأنشطة التنظيمية.

-حماية وتطوير موارد وموجودات المؤسسة.

-دعم الموارد البشرية، وقاعدة بيانات المؤسسة.

-تعظيم الكفاءة التشغيلية.

وأضاف المومني (٢٠٠٧، ص ٣٠٩) مجموعة أخرى من الأهداف وهي:

-تقييم الوضع الراهن لإستراتيجيات مواجهة المخاطر، وبيان نواحي القصور في الممارسات العملية المرتبطة بفحص وتقييم المخاطر.

-تقييم إمكانات المؤسسة وأساليبها وخططها، وبيان أوجه القصور في القدرات ذات الصلة بفحص وتقييم المخاطر، ومواجهة المخاطر.

-التعرف على المخاطر المستحدثة والمحتملة وتضمينها للخطط والاستراتيجيات الخاصة.

-حل المشاكل في وقت مبكر مما يجعل تكلفة التعامل مع المخاطر أقل.

-إعداد خطط طوارئ حيث إن ذلك ضروري للمؤسسات بصفة عامة.

-تجنب عدم الوفاء بالتزامات المؤسسة الخارجية، وتحسين القدرة على التنبؤ.

-تقليل التكاليف الناجمة عن الأحداث المدمرة ومنع التجاوزات في الميزانية.

ومن خلال تلك الأهداف يتضح أن الهدف الرئيس لإدارة المخاطر هو حماية المؤسسة من المخاطر التي قد تتعرض لها، ومساعدتها على تحقيق أهدافها.

الدراسات السابقة:

يعد الاهتمام بموضوع إدارة المخاطر في المؤسسات التعليمية من المواضيع الحديثة نوعًا ما، وفيما يلي عرضٌ للدراسات المحلية والعربية والأجنبية وفق التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

فقد أجرت سارة حسين (٢٠٢٢) دراسة هدفت للتعرف على واقع إدارة المخاطر السيبرانية في المدارس الابتدائية بمصر، وتم استخدام المنهج الوصفي بأسلوب دراسة الحالة، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم التطبيق على عينة من مديري المدارس الابتدائية بمحافظة بورسعيد مكونة من ٧٨ مديرًا، وكان من أهم النتائج: أن واقع إدارة المخاطر السيبرانية جاء بدرجة تحقق قليلة جدًا، وأكدت وجود قصور في تدريب منسوبي المدرسة على خطط الإخلاء في الحالات الطارئة.

وهدفت دراسة العراقبة (٢٠٢١) إلى الكشف عن العلاقة بين اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية، وعلاقتها بإدارة المخاطر من وجهة نظر المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم التطبيق على عينة من المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية بالأردن مكونة من ٣٨٥ معلمًا ومعلمة، وكان من أهم النتائج: أن درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية لإدارة المخاطر من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية ودرجة تطبيقهم لإدارة المخاطر. وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق المديرين لإدارة المخاطر تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة، ولصالح فئتي الخبرة (أقل من خمس سنوات) و(أكثر من عشر سنوات).

وسعت دراسة شحاتة وبدير (٢٠٢١) إلى الوقوف على ملامح الوضع الراهن لواقع إدارة المخاطر الصحية والبيئية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر، وطرح رؤية استشرافية لها، وتم استخدام المنهج الوصفي، وكان من أهم النتائج: وضع رؤية استشرافية لإدارة المخاطر بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر، وإنشاء وحدة خاصة بالمخاطر بهذه المؤسسات وحوكمتها ضمن هيكلة وزارة التربية والتعليم، وتشتمل الرؤية الاستشرافية على: فلسفة وأهداف وأهمية وآليات تطبيقها، ووضع خطة لبعض المخاطر الصحية والبيئية تبين وصفًا للخطر وتحديد مسؤولية التصدي له واستمرارية العمل، كما أوصت الدراسة بعدة توصيات لتفعيل إدارة المخاطر منها:

وضع الإطار القانوني والنظامي لوحدة إدارة المخاطر، وتوفير الإمكانات المادية اللازمة والكوادر البشرية المؤهلة، وإطلاق منصة إلكترونية لأنشطتها ومهامها.

وأجرت الهباهبة (٢٠٢٠) دراسة هدفت للتعرف على درجة توافر متطلبات إدارة المخاطر في المدارس الحكومية وعلاقتها بتوافر البيئة التعليمية الآمنة من وجهة نظر المعلمين، والعلاقة الارتباطية بينهما. وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم التطبيق على عينة من المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة مأدبا مكونة من ٣١١ معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وكان من أهم النتائج: أن درجة توافر متطلبات إدارة المخاطر في المدارس الحكومية في محافظة مأدبا كان متوسطًا، ودرجة توافر البيئة التعليمية الآمنة في المدارس الحكومية في محافظة مأدبا كان متوسطًا، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية ودالة إحصائيا عند مستوى بين درجة توافر متطلبات إدارة المخاطر وتوافر البيئة التعليمية الآمنة.

وقدم القحطاني (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل بالمملكة العربية السعودية لإدارة المخاطر، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم التطبيق على مديري المدارس وعددهم ٢٩ مديرًا، وكان من أهم النتائج: أن درجة تطبيق مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل جاء بدرجة كبيرة، وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها تنظيم برامج تدريبية لمديري المدارس لتعميق الوعي بمهارات إدارة المخاطر، واستحداث إدارة للمخاطر تتولى إنجاز المهام ضمن هيكل تنظيمي مستقل، وحث مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل على العمل على تقسيم المخاطر حسب طبيعتها والتعامل معها بشكل سليم.

وهدفت دراسة الصرايرة والشلوح (٢٠٢٠) إلى معرفة واقع التخطيط لإدارة المخاطر في المدارس الخاصة التابعة لمديريات التربية والتعليم بمحافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم التطبيق على عينة من المعلمين والمعلمات مكونة من ٢٧٢ معلمًا ومعلمة، وكان من أهم النتائج: أن واقع التخطيط لإدارة المخاطر في المدارس الخاصة التابعة لمديريات التربية والتعليم بمحافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوسطة، وقد جاء مجال القدرة على اتخاذ القرار ومواجهة المخاطر بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، واحتل المرتبة الأخيرة مجال الوعي بطبيعة المخاطر في المدرسة وبدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأوساط الحسابية للدرجة الكلية لواقع التخطيط لإدارة المخاطر في المدارس الخاصة التابعة لمديريات التربية والتعليم بمحافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمستوى المدرسة، والخبرة.

وسعت دراسة المطيري (٢٠١٩) إلى التعرف على درجة تطبيق إدارة المخاطر في مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم التطبيق على عينة من المعلمين والمعلمات بالكويت مكونة من ٤٤٢ معلمًا ومعلمة، وكان من أهم النتائج: أن درجة تطبيق إدارة المخاطر في مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة.

وقدم المخلفي (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق إدارة المخاطر لدى قادة المدارس الحكومية في منطقة القصيم، وتم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم التطبيق على عينة من مديري المدارس

الحكومية بمنطقة القصيم مكونة من ٤٥٦ مديرًا، وكان من أهم النتائج: أن درجة تطبيق قادة المدارس لإدارة المخاطر جاء بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها: تنظيم برامج تدريبية لقادة المدارس في منطقة القصيم لتعميق الوعي بمهارات إدارة المخاطر.

وهدفت دراسة Mwangi and Kwasira(2016) إلى فحص ممارسات إدارة المخاطر للمدارس الثانوية الحكومية في مقاطعة كيامبو بكيينيا، وكيف تؤثر هذه الممارسات على التنفيذ الناجح لمشاريع المدرسة، وتم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة، وتم التطبيق على عينة من مديري المدارس الثانوية ونوابهم بأسلوب العينة العشوائية الطبقية، وكان عددهم ٧٤ مديرًا ونائبًا، وكان من أهم النتائج: أن إدارة المخاطر له علاقة مهمة وإيجابية مع التنفيذ الناجح للمشاريع المدرسية، ويجب أن تركز إدارة المدرسة على تطوير سياسة وإجراءات إدارة المخاطر، وإشراك أصحاب المصلحة في عمليات إدارة المخاطر.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المجال العام للدراسة إدارة المخاطر في المدارس، وقد ركزت الدراسة الحالية على متغير إدارة المخاطر بشكل عام كدراسة القحطاني (٢٠٢٠)، ودراسة المطيري (٢٠١٩)، ودراسة المخلفي (٢٠١٩)، ودراسة Mwangi and Kwasira(2016)بينما بعض الدراسات السابقة كانت الدراسة فيها تشمل إدارة المخاطر ومتغيرات أخرى، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تركيزها على بناء تصور مقترح لتطبيق إدارة المخاطر في المدارس الحكومية بمدينة الرياض، واستفادت الدراسة الحالية من نتائج الدراسات السابقة في دعم مشكلة الدراسة الحالية خصوصًا دراسة سارة حسين (٢٠٢٢)، ودراسة

المطيري (٢٠١٩)، ودراسة المخلفي (٢٠١٩)، وكذلك تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في تفسير النتائج، وفي اختيار منهج الدراسة المناسب، وكذلك أداة الدراسة المناسبة وكيفية بنائها، وأبرز ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها الدراسة الأولى – على حد علم الباحث – التي تناولت إدارة المخاطر في المدارس الحكومية بمدينة الرياض، وقدمت تصورًا مقترحًا لتطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين بمدينة الرياض.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ وهو يعرف بأنه المنهج الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة، أو عينة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلا (العساف، ٢٠١٦، ص ٢١١)، ويعدُّ المنهج الوصفي المسحي من أكثر المناهج ملاءمة للبحث الحالي، لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة، ومن ثم تحليل النتائج، وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية بمدينة الرياض والبالغ عددهم ٧٣٢ مدير مدرسة، والجدول التالي يوضح توزيع مجتمع الدراسة على المراحل الدراسية:

جدول رقم (١) توزيع مجتمع الدراسة وفقاً للمراحل الدراسية

المرحلة الدراسية	مديري المدارس	
	العدد	النسبة
المرحلة الابتدائية	٣٢٠	٤٣,٧٪

المرحلة المتوسطة	٢٤٧	٪٣٣,٨
المرحلة الثانوية	١٦٥	٪٢٢,٥
الإجمالي	٧٣٢	٪١٠٠

المرجع: (إحصائية رسمية من الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، ٢٠٢٣)

عينة الدراسة:

نظرًا لكِبَر حَجم مجتمع الدراسة؛ لجأ الباحث لأخذ عينة عشوائية طبقية ممثلة لمجتمع الدراسة، ووفقًا لجدول تحديد العينة لكل من (Krejcie & Morgan, ١٩٧٠)؛ فإن العينة الممثلة لمجتمع يبلغ (٧٣٢) هي (٢٥٢)، وقد قام الباحث بتوزيع الاستبانة وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (٢) كما يلي:

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة وفقاً للمراحل الدراسية

المرحلة الدراسية	مديري المدارس	
	العينة المطلوبة	الاستجابات
المرحلة الابتدائية	١١٠	١١٠
المرحلة المتوسطة	٨٥	٨٢
المرحلة الثانوية	٥٧	٥٣
الإجمالي	٢٥٢	٢٤٥

يتضح من خلال الجدول رقم (٢) أن الباحث حصل على (٢٤٥) استجابة من إجمالي (٢٥٢) وهو ما يمثل (٩٧,٢٪) من إجمالي العينة المستهدفة.

خصائص أفراد الدراسة:

يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص تتمثل في: المرحلة الدراسية، المؤهل العلمي، الدورات تدريبية في إدارة المخاطر، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٣) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لبياناتهم الأولية

المتغيرات	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
المرحلة الدراسية	المرحلة الابتدائية	١١٠	٪ ٤٤,٩
	المرحلة المتوسطة	٨٢	٪ ٣٣,٥
	المرحلة الثانوية	٥٣	٪ ٢١,٦
	الإجمالي	٢٤٥	٪ ١٠٠

المتغيرات	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٩٢	٪ ٧٨,٤
	دراسات عليا	٥٣	٪ ٢١,٦
	الإجمالي	٢٤٥	٪ ١٠٠
الدورات التدريبية في إدارة المخاطر	عدد من التحق بدورات تدريبية في إدارة المخاطر	٧٨	٪ ٣١,٨
	عدد الذين لم يلتحقوا بدورات تدريبية في إدارة المخاطر	١٦٧	٪ ٦٨,٢
	الإجمالي	٢٤٥	٪ ١٠٠

يتضح من خلال الجدول رقم (٣) أن هناك ١١٠ مدير بنسبة (٤٤,٩٪) بالمرحلة الابتدائية، و ٨٢ مديرًا بنسبة (٣٣,٥٪) في المرحلة المتوسطة، في حين أن هناك ٥٣ مديرًا بنسبة (٢١,٦٪) بالمرحلة الثانوية، ويعزو الباحث ارتفاع عدد أفراد الدراسة في المرحلة الابتدائية إلى ارتفاعهم في المجتمع والأسلوب المعتمد في أخذ العينة هو العينة العشوائية الطبقية، وفيما يتعلق بالمؤهل العلمي فإن الغالبية العظمى من المديرين مؤهلهم العلمي بكالوريوس بتكرار ١٩٢ مديرًا، وبنسبة (٧٨,٤٪)، في حين أن هناك ٥٣ مديرًا بنسبة (٢١,٦٪) مؤهلهم العلمي دراسات عليا، وفيما يتعلق بمتغير الدورات تدريبية في إدارة المخاطر فإن النسبة الأكبر من أفراد الدراسة لم يلتحقوا بدورات تدريبية في إدارة المخاطر بتكرار ١٦٧ مديرًا، وبنسبة (٦٨,٢٪)، في حين أن هناك ٧٨ مديرًا بنسبة (٣١,٨٪) التحقوا بدورات تدريبية في إدارة المخاطر، ويعزى ذلك إلى حداثة الاهتمام بالمخاطر وإدارتها في البيئة المدرسية.

أداة الدراسة: تعتمد الدراسة على الاستبانة أداة رئيسية لجمع البيانات، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين، الجزء الأول يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد الدراسة والتي تتمثل في: المرحلة الدراسية، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية في إدارة المخاطر، أما الجزء الثاني فهو يتكون من (٣٦) عبارة مقسمة على محورين، حيث يتناول المحور الأول دور الإدارة المدرسية في تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية في مدينة الرياض (٢٤) عبارة، ويتناول المحور الثاني متطلبات تطبيق إدارة

المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض (١٢) عبارة، وقد اعتمد الباحث على المقياس الخماسي وفقاً للفئات التالية:

جدول رقم (٤) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

الفئة الخامسة	الفئة الرابعة	الفئة الثالثة	الفئة الثانية	الفئة الأولى
عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
٥,٠ – ٤,٢١	٤,٢٠–٣,٤١	٣,٤٠ – ٢,٦١	٢,٦٠ – ١,٨١	١,٨٠ – ١

صدق أداة الدراسة: قام الباحث بالتحقق من صدق أداة الدراسة من خلال ما يلي:

الصدق الظاهري: بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين، وذلك للاسترشاد بآرائهم، وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها المحكمون، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية، وتم إرسالها إلكترونياً لعينة الدراسة.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانيًا على عينة استطلاعية مكونة من ٣٠ مديرًا، كما تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، ويوضح ذلك الجداول كما يلي:

جدول رقم (٥) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (دور الإدارة المدرسية في تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية في مدينة الرياض) بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧١١**	١٣	٠,٨٥٨**
٢	٠,٧٨٧**	١٤	٠,٨٨٥**
٣	٠,٨٠١**	١٥	٠,٩٠١**
٤	٠,٨٢٥**	١٦	٠,٨٨٦**

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
٥	٠,٧٩٢**	١٧	٠,٨٣٩**
٦	٠,٨١٨**	١٨	٠,٨٥٥**
٧	٠,٧٩٥**	١٩	٠,٨٧٠**
٨	٠,٧٧٦**	٢٠	٠,٨١٩**
٩	٠,٨٣١**	٢١	٠,٨٥٢**
١٠	٠,٧٥٥**	٢٢	٠,٨٥٨**
١١	٠,٨٠٧**	٢٣	٠,٨٨٨**
١٢	٠,٨٥٣**	٢٤	٠,٨٤٤**

** دال عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٦) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (متطلبات تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض) بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٨٥**	٧	٠,٩٠٩**
٢	٠,٨٣٤**	٨	٠,٨٨٢**
٣	٠,٨١٩**	٩	٠,٨٦٤**
٤	٠,٨٥٣**	١٠	٠,٨٦٧**
٥	٠,٨٥٧**	١١	٠,٨٤١**
٦	٠,٨١٢**	١٢	٠,٧٥٠**

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال الجدولين رقم (٥، ٦) أن جميع معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط لمحاور أداة الدراسة بين (٠,٧١١، ٠,٩٠٩)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة: لقياس ثبات أدارة الدراسة قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ)، والجدول رقم (٧) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٧) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحاور	معامل الثبات
١	دور الإدارة المدرسية في تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية في مدينة الرياض	٠,٨٨٠
٢	متطلبات تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض	٠,٨٨١
	الثبات الكلي	٠,٨٧٧

يتضح من خلال الجدول رقم (٧) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٨٧٧) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة بين (٠,٨٨٠، ٠,٨٨١)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المُستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة وهي :التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الوظيفية لأفراد الدراسة، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة، ومعامل ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة، والمتوسط الحسابي وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم أنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي، وتم استخدام الانحراف المعياري للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات محاور الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة كما يلي:

السؤال الأول: ما دور الإدارة المدرسية في تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض من وجهة نظر مديري المدارس؟

للتعرف على دور الإدارة المدرسية في تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض من وجهة نظر مديري المدارس؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٨) يوضح دور الإدارة المدرسية في تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض من وجهة نظر مديري المدارس

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	تشكل إدارة المدرسة فريق لإدارة المخاطر بالمدرسة.	٣,٨٦	٠,٩٥	عالية	١
٢٠	تتخذ إدارة المدرسة القرار المناسب لمواجهة المخاطر بدون تأخر.	٣,٨٥	٠,٩٠	عالية	٢
٤	توثق إدارة المدرسة كافة المخاطر التي حدثت وكيفية التعامل معها.	٣,٨٢	٠,٨٤	عالية	٣
٣	تنشر إدارة المدرسة ثقافة إدارة المخاطر بين منسوبيها.	٣,٧٦	٠,٩٦	عالية	٤
٢٤	تتابع إدارة المدرسة المخاطر وآثارها لضمان عدم تكرارها.	٣,٧٦	٠,٩٩	عالية	٥
٢	تعد إدارة المدرسة استراتيجية واضحة لإدارة المخاطر.	٣,٦٩	٠,٩٨	عالية	٦
٨	تجري إدارة المدرسة تجارب وهمية في المدرسة للتعامل مع المخاطر.	٣,٥٨	٠,٩٠	عالية	٧
٢١	تتعامل إدارة المدرسة مع المخاطر بطرق واستراتيجيات علمية.	٣,٥٥	٠,٩٢	عالية	٨
٢٣	تراقب إدارة المدرسة المخاطر وتراجعها بشكل مستمر.	٣,٥٤	٠,٨٩	عالية	٩
٢٢	تستفيد إدارة المدرسة من إدارة المخاطر الحالية في إدارة المخاطر المستقبلية والتحكم فيها.	٣,٥٢	٠,٩٢	عالية	١٠
١٦	تحدد إدارة المدرسة الفئة المعرضة للأذى نتيجة المخاطر.	٣,٥٢	٠,٩٣	عالية	١١
١٣	تتنبأ إدارة المدرسة بالمخاطر بأسلوب استباقي.	٣,٤٤	٠,٩١	عالية	١٢
١٥	تحدد إدارة المدرسة أسباب المخاطر والعوامل المؤثرة فيها.	٣,٤٣	٠,٩٨	عالية	١٣
٩	تحرص إدارة المدرسة على تحديد المخاطر بأساليب علمية.	٣,٣٥	٠,٩٦	متوسطة	١٤
٥	تحتفظ إدارة المدرسة بسجل للمخاطر وتحدثه بشكل دوري.	٣,٣٢	٠,٩٩	متوسطة	١٥

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٩	ترتب إدارة المدرسة المخاطر المحتملة حسب قبولها وأولوية التعامل معها.	٣,٣١	٠,٩٦	متوسطة	١٦
١٢	تشرك إدارة المدرسة جميع المستفيدين ذوي العلاقة في تحديد المخاطر.	٣,٢٧	٠,٩٧	متوسطة	١٧
٦	تضع إدارة المدرسة معايير علمية لتقييم المخاطر.	٣,١٨	٠,٩٦	متوسطة	١٨
١٨	ترتب إدارة المدرسة المخاطر المحتملة حسب مصفوفة المخاطر (درجة التأثير واحتمالية الحدوث).	٣,١٧	١,٠٤	متوسطة	١٩
١٤	تحلل إدارة المدرسة المخاطر وآثارها بأساليب علمية.	٣,١٦	١,٠٣	متوسطة	٢٠
١٧	تستخدم إدارة المدرسة أساليب كمية ونوعية لتحليل المخاطر.	٣,٠٥	١,٠٠	متوسطة	٢١
٧	تصمم إدارة المدرسة قاعدة بيانات شاملة تفيد في إدارة المخاطر.	٣,٠٠	٠,٩١	متوسطة	٢٢
١١	تنظم إدارة المدرسة ورش عمل لتحديد المخاطر المحتمل وقوعها.	٢,٩١	١,٠٢	متوسطة	٢٣
١٠	تستعين إدارة المدرسة بخبراء للمساهمة في تحديد المخاطر.	٢,٨٤	١,٠٠	متوسطة	٢٤
المتوسط الحسابي العام		**٣,٤١**	**٠,٩٨**	**عالية**	

يتضح من خلال الجدول رقم (٨) أن محور دور الإدارة المدرسية في تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض من وجهة نظر مديري المدارس يتضمن (٢٤) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,٨٤، ٣,٨٦) من أصل (٥,٠) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (متوسطة إلى عالية).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٣,٤١) بانحراف معياري (٠,٩٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على دور الإدارة المدرسية في تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض من وجهة نظر مديري المدارس، ويرى الباحث على الرغم من أن هناك موافقة بدرجة

عالية، ولكن بحكم أن الدرجة (٣,٤١) في نهاية الفئة وقريبة جدًا من الموافقة بدرجة متوسطة يرى الباحث أن إدارة المخاطر في حاجة لتحسين آليات تطبيقها في المدارس لتوفير بيئة تعليمية آمنة.

حيث تأتي العبارة رقم (١) والتي تنص على (تشكل إدارة المدرسة فريق لإدارة المخاطر بالمدرسة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٨٦) وبانحراف معياري (٠,٩٥)، ويفسر ذلك بأن أهمية أي عمل يأتي أولًا في الجانب التخطيطي له كتشكيل فريق عمل لإدارته.

يليها بالمرتبة الثانية العبارة رقم (٢٠) والتي تنص على (تتخذ إدارة المدرسة القرار المناسب لمواجهة المخاطر بدون تأخر) بمتوسط حسابي (٣,٨٥) وبانحراف معياري (٠,٩٠)، ويُفسر ذلك بإدراك مديري المدارس بأهمية اتخاذ القرار دون تأخر في مواجهة المخاطر، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الصرايرة والشلوح (٢٠٢٠) حيث كان مجال اتخاذ القرار لمواجهة المخاطر كان مرتفعًا.

وتأتي العبارة رقم (١١) بالمرتبة قبل الأخيرة والتي تنص على (تنظم إدارة المدرسة ورش عمل لتحديد المخاطر المحتمل وقوعها) بمتوسط حسابي (٢,٩١) وبانحراف معياري (١,٠٢)، ويعزى ذلك إلى ضعف الاهتمام بورش العمل والتدريب داخل المدرسة.

وبالمرتبة الرابعة والعشرين والأخيرة تأتي العبارة رقم (١٠) والتي تنص على (تستعين إدارة المدرسة بخبراء للمساهمة في تحديد المخاطر) بمتوسط حسابي (٢,٨٤) وبانحراف معياري (١,٠)، ويفسر ذلك الباحث أن هناك ضعف في العلاقة بين المدرسة ومؤسسات وأفراد المجتمع المحيط بها، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة

Mwangi and Kwasira (2016)التي أكدت في نتائجها على أهمية إشراك أصحاب المصلحة في عمليات إدارة المخاطر.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية في إدارة المخاطر بشكل عام مع نتيجة دراسة العراقبة (٢٠٢١) والتي توصلت إلى أن درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية لإدارة المخاطر من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة القحطاني (٢٠٢٠) والتي توصلت إلى أن درجة تطبيق مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل بالمملكة العربية السعودية لإدارة المخاطر جاءت كبيرة، بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة سارة حسين (٢٠٢٢) والتي توصلت إلى أن واقع إدارة المخاطر السيبرانية في المدارس الابتدائية بمصر جاء بدرجة تحقق قليلة جداً، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الصرايرة والشلوح (٢٠٢٠) والتي توصلت إلى أن واقع التخطيط لإدارة المخاطر في المدارس الخاصة التابعة لمديريات التربية والتعليم بمحافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوسطة، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المطيري (٢٠١٩) والتي توصلت إلى أن درجة تطبيق إدارة المخاطر في مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المخلفي (٢٠١٩) والتي توصلت إلى أن درجة تطبيق إدارة المخاطر لدى قادة المدارس الحكومية في منطقة القصيم جاءت متوسطة، ويفسر الباحث ذلك الاختلاف إلى أن متوسط استجابات أفراد الدراسة الحالية جاء بدرجة عالية، ولكنه يميل بشكل كبير وفق فئات مقياس التدرج الخماسي إلى متوسط، وقد يعزى ذلك إلى وعي مديري المدارس حول المخاطر بعد جائحة كورونا.

السؤال الثاني: ما متطلبات تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض من وجهة نظر مديري المدارس؟

للتعرف على متطلبات تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض من وجهة نظر مديري المدارس؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٩) يوضح متطلبات تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض من وجهة نظر مديري المدارس

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	نشر الوعي بالمخاطر وأهمية إدارتها.	٤,٠٢	٠,٨٦	عالية	١
٣	إجراء تجارب وهمية في المدرسة للتعامل مع المخاطر.	٣,٧٥	٠,٨٣	عالية	٢
٢	تدريب كافة منسوبي المدرسة على إدارة المخاطر.	٣,٦٩	٠,٨٥	عالية	٣
٤	وضع أدلة تنظيمية وإجرائية لإدارة المخاطر المدرسية.	٣,٦٧	٠,٩١	عالية	٤
٩	تفعيل المدرسة للشراكة المجتمعية في تفعيل بيئة تعليمية آمنة.	٣,٤٧	٠,٩٦	عالية	٥
١٠	توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي لرصد المخاطر والتنبؤ فيها.	٣,٤٢	٠,٩٣	عالية	٦
١٢	تطبيق المساءلة والمحاسبية على أداء المدارس في تحليل ورصد المخاطر وإدارتها.	٣,٤٢	٠,٩٩	عالية	٧
١١	إنشاء إدارة للمخاطر في إدارات التعليم تشرف على إدارة المخاطر بالمدارس.	٣,٤٠	١,٠٠	متوسطة	٨
٧	إضافة محتوى علمي توعوي للطلبة في إدارة المخاطر والتعامل معها.	٣,٣٢	١,٠٢	متوسطة	٩
٥	بناء برنامج تدريبي عن إدارة المخاطر ويكون إلزامي في النمو المهني.	٣,٢٨	١,٠٠	متوسطة	١٠
٨	التعاون مع خبراء تربويين في بناء استراتيجية لإدارة المخاطر بالمدرسة.	٣,٠٦	١,٠٥	متوسطة	١١
٦	التنسيق مع الجامعات لتقديم دبلوم عالي عن إدارة المخاطر المدرسية.	٢,٨٩	١,٠٦	متوسطة	١٢
المتوسط الحسابي العام		**٣,٤٥**	**١,٠٣**	**عالية**	

يتضح من خلال الجدول رقم (٩) أن محور متطلبات تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض من وجهة نظر أفراد الدارسة يتضمن (١٢) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,٨٩، ٤,٠٢) من أصل (٥,٠) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (متوسطة إلى عالية).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٣,٤٥) بانحراف معياري (١,٠٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على متطلبات تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض من وجهة نظر أفراد الدارسة، ويفسر ذلك إلى وعي مديري المدارس بأهمية تحقيق المتطلبات ليسهل تطبيق إدارة المخاطر بكل يسر وسهولة.

حيث تأتي العبارة رقم (١) والتي تنص على (نشر الوعي بالمخاطر وأهمية إدارتها) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠٢) وبانحراف معياري (٠,٨٦)، ويفسر ذلك بأن نشر الوعي بالمخاطر يعد متطلبًا هامًا خصوصًا في بداية الاهتمام بهذا الجانب في البيئة المدرسية.

وبالمرتبة الثانية تأتي العبارة رقم (٣) والتي تنص على (إجراء تجارب وهمية في المدرسة للتعامل مع المخاطر) بمتوسط حسابي (٣,٧٥) وبانحراف معياري (٠,٨٣)، ويعزى ذلك إلى أهمية متطلب التطبيق الميداني للمخاطر في البيئة المدرسية لمعرفة قدرة المدرسة على إدارة المخاطر، وقد أكدت دراسة سارة حسين (٢٠٢٢) إلى وجود قصور في تدريب منسوبي المدارس على خطط الإخلاء في الحالات الطارئة.

وبالمرتبة قبل الأخيرة تأتي العبارة رقم (٨) والتي تنص على (التعاون مع خبراء تربويين في بناء استراتيجية لإدارة المخاطر بالمدرسة) بمتوسط حسابي (٣,٠٦) وبانحراف معياري (١,٠٥)، ويعزى ذلك إلى ضعف الشراكة والتعاون بين المدارس وكليات التربية بشكل عام.

وبالمرتبة الثانية عشرة والأخيرة تأتي العبارة رقم (٦) والتي تنص على (التنسيق مع الجامعات لتقديم دبلوم عالي عن إدارة المخاطر المدرسية) بمتوسط حسابي (٢,٨٩) وبانحراف معياري (١,٠٦)، ويعزى ذلك إلى ضعف رغبة مديري المدارس في دراسة المستجدات الإدارية والتربوية.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة شحاتة وبدير (٢٠٢١) التي أكدت على أهمية توفير الإمكانات المادية اللازمة والكوادر البشرية المؤهلة لإدارة المخاطر، بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الهباهبة (٢٠٢٠) حيث جاءت متطلبات إدارة المخاطر بدرجة متوسطة.

السؤال الثالث: ما التصور المقترح لتطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض؟

تشهد المدارس العديد من المخاطر سواءً كانت مخاطر صحية، أو مخاطر أمنية، أو مخاطر تتعلق بضعف مستوى تحصيل الطلبة، أو مخاطر بشرية، وفي ظل تزايد المخاطر وتنوعها التي تتعرض لها المدارس تتزايد الحاجة لإنشاء وحدة لإدارة المخاطر بكل مدرسة تتمكن من إدارة المخاطر بأسلوب علمي يُمكن المدرسة من التعامل مع المخاطر بطريقة منظمة.

لذلك تبرز الحاجة إلى تصور مقترح لتطبيق إدارة المخاطر بالمدارس لتوفير بيئة تعليمية آمنة وجاذبة، وللإجابة على السؤال الثالث يتكون التصور المقترح مما يلي:

أولًا: فلسفة التصور المقترح:

تنطلق فلسفة التصور المقترح من كون إدارة المخاطر عملية إدارية استراتيجية استباقية؛ تُمكن المدرسة من التنبؤ بالمخاطر المتوقعة والتحكم في كافة عملياتها وأنشطتها، للحد منها أو التقليل من آثارها السلبية، لتوفير بيئة تعليمية آمنة وجاذبة.

ثانيًا: منطلقات التصور المقترح:

-رؤية المملكة ٢٠٣٠: حيث أكدت على تطوير المنظومة التعليمية والتربوية بجميع مكوناتها، وركزت على تطوير التعليم العام للحصول على تعليم جيد في بيئة تعليمية جاذبة ومناسبة.

-نتائج الدراسات السابقة والدراسة الحالية: حيث توصلت إلى أهمية إنشاء وحدة خاصة بالمخاطر في المدارس، وأكدت على وجود علاقة ارتباطية قوية ودالة إحصائيا بين درجة توافر متطلبات إدارة المخاطر وتوافر البيئة التعليمية الآمنة.

-الاتجاهات الإدارية الحديثة: التي تؤكد على أهمية التعامل مع المخاطر بشكل علمي ومنظم، ووجود إدارة أو وحدة تعنى بالمخاطر تسهم في تحديد المخاطر، وكيفية التعامل معها.

- التوجهات المحلية لتبني إدارة المخاطر: حيث اهتمت المملكة العربية السعودية بإدارة المخاطر اهتمامًا كبيرًا، وصدر قرار مجلس الوزراء رقم (٨٧) بتاريخ ٧/ ٢ / ١٤٤٠هـ الذي نص على إنشاء "وحدة المخاطر الوطنية"، وتتمثل أبرز مهامها في إجراء تقويم شامل للمخاطر الوطنية، وتحديد مواطن الضعف، وإنشاء مركز التميز لنشر ثقافة إدارة المخاطر وتأهيل خبراء إدارة المخاطر ودعم الجهات المعنية لنشر الوعي بإدارة المخاطر، ودراسة مستوى الجاهزية ضد المخاطر، وإعداد حلول لمراقبة المخاطر ومتابعتها (صحيفة سبق، ٢٠١٨).

-جائزة الملك عبد العزيز للجودة حيث اشتملت معايير الجائزة على معيار إدارة التغيير وإدارة المخاطر والأزمات ضمن المعيار الرئيسي الأول القيادة الإدارية.

-التوجه العالمي والمحلي المتزايد نحو الاهتمام في مجال إدارة المخاطر في المؤسسات لضمان بقائها، وسعيها نحو تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية، وظهور المعايير الدولية لإدارة المخاطر ومن أبرزها معيار ISO 31000 للمخاطر، ومعيار COSO للمخاطر.

-التحديات التي تواجه قيادات التعليم في توفير بيئة تعليمية آمنة للطلبة في المدارس، والحاجة الملحة لتطبيق إدارة المخاطر بالمؤسسات التعليمية لتعزيز القدرة التنافسية وضمان تحقيق الأهداف.

ثالثًا: أهداف التصور المقترح:

-تعزيز قدرة القيادات المدرسية على توفير بيئة تعليمية آمنة وجاذبة للطلبة بالمدارس.

-تقديم إطار عمل يعزز من قدرة مديري المدارس على إدارة المخاطر وفق منهجية وأدوات علمية.

-نشر وتعزيز الثقافة التنظيمية الداعمة لإدارة المخاطر في البيئة التعليمية.

-تحفيز مديري المدارس نحو التعامل مع المخاطر بشكل علمي ومنظم.

-زيادة القدرة التنافسية لمدارس التعليم العام، وتحسين جودة العملية التعليمية وتقليل الهدر في الموارد المادية والبشرية.

-رفع مستوى جاهزية مدارس التعليم العام للتنبؤ بالمخاطر وإدارتها.

رابعًا: مبادئ التصور المقترح:

-الشراكة الفاعلة: مع كافة المستفيدين لتطبيق عمليات إدارة المخاطر.

-الاستمرارية: في تحديد المخاطر بشكل دوري ومستمر.

-الشمولية والتكامل: من خلال دمج وتكامل إدارة المخاطر ضمن المهام والمسؤوليات الرئيسة لجميع العاملين.

-المنهجية العلمية: بحيث تطبق إدارة المخاطر بأساليب علمية ومنهجية وفق إطار زمني.

-الشفافية: من خلال تحديد وتحليل المخاطر، ورصدها بموضوعية، وبالاعتماد على البيانات والمعلومات الموثوقة.

-التحسين المستمر: بحيث يتم تقويم تطبيق إدارة المخاطر في المدرسة، وتحسينه باستمرار.

خامسًا: متطلبات تنفيذ التصور المقترح:

-وجود إطار ودليل تنظيمي لنظام إدارة المخاطر في المدارس.

-وجود قناعة من قيادات التعليم العام بأهمية تطبيق إدارة المخاطر في المدارس.

-تأهيل قيادات تمتلك المعارف والمهارات اللازمة لإدارة المخاطر.

-توفير منصة إلكترونية تهتم بتدريب منسوبي التعليم العام على إدارة المخاطر.

-تطوير الهياكل واللوائح التنظيمية بشكل يكفل نجاح إدارة المخاطر.

-تعزيز أساليب الرقابة والمساءلة والمحاسبة على أداء المدارس لتوفير بيئة تعليمية آمنة.

-تعزيز الثقافة التنظيمية الداعمة لتطبيق إدارة المخاطر في المدارس.

-توفير قنوات اتصال فعالة داخلية بين منسوبي المدرسة، وخارجية مع الجهات ذات العلاقة بإدارة المخاطر.

-عقد شراكات مع مؤسسات المجتمع التي يمكن الإفادة منها في الحد من المخاطر المدرسية.

-توفير قاعدة بيانات متكاملة عن المدرسة والمخاطر السابقة والحالية لدعم اتخاذ القرار.

-توعية الطلاب وأولياء الأمور بكيفية التعامل مع المخاطر بأنواعها من خلال نشرات، واجتماعات، ودورات وورش عمل.

-توفير المخصصات المالية اللازمة لإدارة المخاطر.

-توفير الأجهزة والمعدات والأدوات اللازمة للتعامل مع جميع المخاطر.

سادسًا: آليات وإجراءات تنفيذ التصور المقترح:

لتنفيذ التصور المقترح هناك آليات وإجراءات كما يلي:

١- إنشاء إدارة عامة للمخاطر بوزارة التعليم: وتشرف تلك الإدارة على إدارات المخاطر في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، وتعد أدلة تنظيمية وإجرائية لإدارة المخاطر المدرسية.

٢- إنشاء إدارة للمخاطر في إدارات التعليم: وتشرف على وحدة المخاطر في المدارس، وبناء برامج تدريبية في إدارة المخاطر لمنسوبي المدارس من قيادات ومعلمين وموظفين بالتنسيق مع جهة التدريب.

٣- إنشاء وحدة لإدارة المخاطر بكل مدرسة: ويتكون فريق العمل في تلك الوحدة من:

- مدير المدرسة
- أحد الوكلاء
- الموجه الطلابي
- اثنين من المعلمين المتميزين.
- موظف إداري.

٤- تكلف وحدة المخاطر بالمدرسة بالمهام الرئيسة كما يلي:

- نشر ثقافة إدارة المخاطر بين منسوبي المدرسة من طلاب ومعلمين وموظفين من خلال النشرات والدورات التدريبية والتجارب الوهمية للتعامل مع المخاطر.
- استكشاف وتحديد المخاطر المحتمل حدوثها في المدرسة.
- تحليل المخاطر.
- التعامل مع المخاطر بطرق علمية.
- متابعة المخاطر وتحديث إدارتها وفق المستجدات.
- إعداد خطة لإدارة المخاطر بالمدرسة.

سابعًا: معوقات تنفيذ التصور المقترح:

-ضعف الاهتمام بأهمية تطبيق إدارة المخاطر ودورها في توفير بيئة تعليمية آمنة، وضعف الثقافة التنظيمية الداعمة للتطبيق.

-ضعف نظام المحاسبية فيما يتعلق بالقصور في أداء المدارس.

-حداثة تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس.

-مقاومة التغيير، والتطوير من بعض المديرين والعاملين.

-ضعف الحوافز المادية والمعنوية للعاملين في إدارة المخاطر.

-ضعف الخبرة والمعرفة بإدارة المخاطر وآلية تطبيقها نتيجة لقلة البرامج التدريبية المقدمة في هذا المجال.

-كثرة الأعباء الإدارية لدى مديري المدارس وقلة الصلاحيات الممنوحة لهم لتطبيق إجراءات إدارة المخاطر.

-ضعف المشاركة المجتمعية مع أولياء الأمور وأعضاء المجتمع، والمؤسسات ذات العلاقة.

ثامنًا: سبل التغلب على معوقات تنفيذ التصور المقترح:

-عقد لقاءات دورية لنشر ثقافة إدارة المخاطر ودورها في توفير بيئة تعليمية آمنة وجاذبة.

-اختيار قيادات مدرسية لديها اهتمام بالتوجهات الإدارية الحديثة.

-توظيف وسائل التقنية في إجراءات العمل.

-تفعيل المساءلة والمحاسبة على أداء المدارس في توفير بيئة تعليمية آمنة.

-تفعيل المشاركة المجتمعية مع أولياء الأمور وأعضاء المجتمع، والمؤسسات ذات العلاقة.

-تقديم الدعم والمساعدة من الإدارات العليا لفريق وحدة المخاطر بالمدارس.

خاتمة الدراسة:

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، وأبرزها ما يلي:

١- أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على دور الإدارة المدرسية في تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض من وجهة نظر مديري المدارس، وذلك يتمثل في قيام الإدارة بكل من (تشكيل فريق لإدارة المخاطر بالمدرسة، وكذلك اتخاذ القرار المناسب لمواجهة المخاطر بدون تأخر).

٢- أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على متطلبات تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض من وجهة نظر أفراد الدارسة، ومن أبرز تلك المتطلبات (نشر الوعي بالمخاطر وأهمية إدارتها، وكذلك إجراء تجارب وهمية في المدرسة للتعامل مع المخاطر).

٣- إنشاء وحدة لإدارة المخاطر بكل مدرسة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحث بما يلي:

١- تفعيل الدورات التدريبية وورش العمل لمديري المدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض حول تطبيق إدارة المخاطر.

٢- التحفيز المادي والمعنوي لمديري المدارس الحكومية بمدينة الرياض نحو تطبيق إدارة المخاطر.

٣- اهتمام إدارة المدرسة بمشاركة جميع المستفيدين ذوي العلاقة في تحديد المخاطر المتوقعة، بما يعزز من قدرة المدرسة على إدارة تلك المخاطر.

٤- أن تحرص إدارة المدرسة على تصميم قاعدة بيانات شاملة تعزز من قدرة المدرسة على إدارة المخاطر الحالية والمستقبلية من خلال الاستفادة من المخاطر السابقة.

٥- يأمل الباحث من الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض أن تتبنى هذا التصور المقترح لتطبيقه في مدارسها؛ لتوفير بيئة تعليمية آمنة وجاذبة.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يقدم الباحث بعض المقترحات لدراسات مستقبلية، وذلك كما يلي:

١- إجراء دراسة تتناول دور الإدارة المدرسية في تطبيق إدارة المخاطر بمناطق أخرى، ومن وجهة نظر أخرى.

٢- إجراء دراسة تتناول المعوقات التي تحد من دور الإدارة المدرسية في تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض.

٣- إجراء دراسة تتناول إدارة المخاطر مع متغيرات أخرى لدراسة العلاقة بينهما.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، عيدة محمد. (٢٠١٩). إدارة المخاطر: مدخل لتعزيز تنافسية الجامعات المصرية (تصور مقترح)، دراسات في التعليم الجامعي: جامعة عين شمس: مصر، ٤٣ (٢)، ٢٥٥ – ٣١٠.

حسين، سارة محمد. (٢٠٢٢). إجراءات مقترحة لإدارة المخاطر السيبرانية في المدارس الابتدائية بمصر في ضوء بعض الممارسات الدولية. مجلة الإدارة التربوية: مصر، ٣٤، ٣٣٣- ٥٢٦.

الخياط، أحمد مصبح. (٢٠١٩). تصور مقترح لتطوير إدارة الأعمال في ضوء مدخل إدارة المخاطر بمؤسسات الأعمال الكويتية. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة: جامعة عين شمس بمصر، ٤٩ (٤)، ٣٢٧- ٣٥٤.

شحاتة، حامد أحمد وبدير، المتولي إسماعيل. (٢٠٢١). إدارة المخاطر الصحية والبيئية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر (الواقع والمأمول). مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية: مصر، ٢ (١٥)، ٧٤- ١٣٥.

صحيفة سبق الإلكترونية. (٢٠١٨). مسترجع بتاريخ ٢٠٢٣/٠٦/٢١م من الموقع: https://sabq.org/saudia/pjz3r8

الصرايرة، خالد احمد والشلوح، سمر سالم. (٢٠٢٠). واقع التخطيط لإدارة المخاطر في المدارس الخاصة التابعة لمديريات التربية والتعليم بمحافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين. المجلة الدولية لضمان الجودة: الأردن، ٣ (١)، ٢٢ – ٣٦.

العباسي، فادي السيد ومرجان، رانيا قدري. (٢٠١٥). تصور مقترح لإدارة المخاطر المدرسية في مصر في ضوء بعض الخبرات الأجنبية والعربية: دراسة مقارنة. مجلة دراسات تربوية واجتماعية: جامعة حلوان، ٢١ (٤)، ٩١١- ٩٨٤.

العراقبة، غدير عبد الهادي. (٢٠٢١). اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية وعلاقتها بإدارة المخاطر من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

العساف، صالح أحمد. (٢٠١٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط٣. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

العنزي، سعد علي والدليمي، عراك عبود. (٢٠١٥). تأثير إدارة المخاطر وفوائدها في المنظمات مدخل نظري تحليلي، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، العراق، ٧ (١٣)، ٥٦٩- ٥٨٣.

الفقهاء، عصام. (٢٠١٢). إدارة المخاطر في الجامعات العربية: دراسة حالة جامعة فيلادلفيا في الأردن. مجلة كلية التربية بجامعة بنها: مصر، ٢٣ (٩١). ٧٩- ١٠٣.

القحطاني، عبد الله حسن. (٢٠٢٠). درجة تطبيق إدارة المخاطر لدى مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية لتعليم الكبار: مصر، ٢ (٢)، ١١٢- ١٣٤.

كلاش، مريم وبهلول، نور الدين. (٢٠٢١). دور إدارة المخاطر المالية في تقييم الأداء المالي للمؤسسة الاقتصادية: دراسة حالة مجمع صيدال. مجلة الاستراتيجية والتنمية، ١١ (٣)، ٤٣٦-٤٥٢.

المخلفي، تركي منور. (٢٠١٩). درجة تطبيق إدارة المخاطر لدى قادة المدارس الحكومية في منطقة القصيم. مجلة القراءة والمعرفة بجامعة عين شمس: مصر، ٢٠٧، ١٥- ٥١.

المدرع، سفر بخيت. (٢٠١٩). تقويم إدارة مخاطر الموارد البشرية بالجامعات السعودية وفقا لمعيار المنظمة الدولية للمعايير لإدارة الخطر (ISO ٣١٠٠٠:٢٠١٨): دراسة مقارنة بين الجامعات الحكومية والأهلية، مجلة كلية التربية بأسيوط: مصر، ٣٥ (٥)، ٥٢- ١٠٣.

المطيري، خالد مطر. (٢٠١٩). درجة تطبيق إدارة المخاطر في مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

المومني، نائل محمد. (٢٠١٢). إدارة الكوارث والأزمات. عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

الهباهبة، أماني فوزي. (٢٠٢٠). إدارة المخاطر في المدارس الحكومية في محافظة مأدبا وعلاقتها بالبيئة التعليمية الآمنة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

ثانيا: المراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Al-Abbasi, F. & Morjan, R. (2015). A Suggested Proposal of School Risk Management in Egypt in the Light of Some Foreign and Arab Experiences: A Comparative Study. Journal of Educational and Social Studies (in Arabic): Helwan University, 21 (4), 911-984.

Al-Iraqbh, G. (2021). Mindfulness of Basic Public-School principals in the Hashemite Kingdom of Jordan and its Relationship to Risk Management from Teachers' Point of View. Unpublished master's thesis (in Arabic), Middle East University, Jordan.

Al-Assaf, S. (2016). Introduction to Behavioral Sciences Research. 3rd edition. Riyadh: Dar Al Zahraa for Publication and Distribution.

Bica, I., & Petruta, A. (2021). The Risk Assessment, a Decision-Making Tool for the Management of Contaminated Sites. In E3S Web of Conferences. 265, 1- 8.

Al-Enazi, S. & Al-Dulaymi, A. (2015). The Impact of Risk Management and Benefits in Organizations: The Entrance to a Theoretical Analysis, Al-Anbar University Journal of Economic and Administrative Sciences (in Arabic), Iraq, 7 (13), 569-583.

Al-Fuqaha, E. (2012). Risk Management in Arab Universities: A Case Study of Philadelphia University in Jordan. Journal of the Faculty of Education, Banha University (in Arabic): Egypt, 23 (91). 79- 103.

Golden, D.R. (2018). Adoption of Best Practices in Crisis Management among College Housing and Residence Life Officials (Unpublished Doctoral Dissertation), A&M University - Commerce, Texas, USA.

Al-Habahbeh, A. (2020). Risk Management in Public Schools in Madaba Governorate and its Relationship to the Safe Educational Environment from the Point of View of Teachers. Unpublished master's thesis (in Arabic), Middle East University, Jordan.

Hussein, S. (2022). Proposed Procedures for Managing Primary School Cyber Risks in Egypt in Light of Some International Practices. Journal of Educational Administration (in Arabic): Egypt, 34, 333-526.

Ibrahim, E. (2019). Risk Management: An Introduction to Enhancing the Competitiveness of Egyptian Universities: A Suggested Proposal, Studies in University Education (in Arabic): Ain Shams University: Egypt, 43 (2), 255-310.

Kalash, M. & Bahloul, N. (2021). The Role of Financial Risk Management in Assessing the Financial Performance of the Economic Institution - Case Study of Saidal Complex. Journal of Strategy and Development (in Arabic), 11 (3), 436-452.

Al-Khayyat, A. (2019). A Suggested Paradigm for Developing Business Administration in Light of the Risk Management Approach in Kuwaiti Business Enterprise. Scientific Journal of Economics and

Commerce (in Arabic): Ain Shams University, Egypt, 49 (4), 327-354.

Klucka, J., Gruenbichler, R., & Ristvej, J. (2021). Relations of COVID-19 and the Risk Management Framework. Sustainability, 13(21), 1- 16.

Krejcie, R. & Morgan, D. (1970). Determining Sample Size. Educational and Psychological Measurement, 30(3), 607-609.

Lenhardt, A.M., Graham, L.W., & Farrell, M.L. (2018). A Framework for School Safety and Risk Management: Results from a Study of 18 Targeted School Shooters. The Educational Forum, 82 (1), 3 – 20.

Al-Mikhlafi, T. (2019). Degree of Application of Risk Management to Leaders of Public Schools in Qassim Region. Journal of Reading and Knowledge at Ain Shams University (in Arabic): Egypt, 207, 15-51.

Al-Momani, N. (2012). Disaster and Crisis Management. Amman: Dar Wael for publishing.

Al Mudarra, S. (2019). Evaluating Human Resources Risk Management in Saudi Universities according to The International Organization for Standards for Risk Management ISO 31000: 2018: A Comparative Study between Public and Private Universities, Journal of the Faculty of Education in Assiut (in Arabic): Egypt, 35 (5), 52-103.

Al-Mutairi, K. (2019). The Application Degree of Risk Management in Middle Schools in the State of Kuwait. Unpublished master's thesis (in Arabic), Al Albeit University, Jordan.

Mwangi, N. J., & Kwasira, J. (2016). Influence of Risk Management Practices on Successful Implementation of Projects in Public Secondary Schools in the County Government of Kiambu, Kenya. The International Journal of Business & Management, 4(3). 291- 311.

Al-Qahtani, A. (2020). The Level of Risk Management Implementation among the Principals of the Royal Commission Schools in Jubail in the Kingdom of Saudi Arabia. The Educational Journal for Adult Education (in Arabic): Egypt, 2 (2), 112-134.

SABQ Online Newspaper. (2018). Retrieved on 21/06/2023 AD from the site: https://sabq.org/saudia/pjz3r8.

Al-Sarayrah, K. & Al-Shalouh, S. (2020). The Status of Planning for Risk Management in Private Schools in Karak Governorate from the Perspective of Teachers. International Journal of Quality Assurance (in Arabic): Jordan, 3 (1), 22-36.

Shehata, H. & Badir, M. (2021). Managing Health and Environmental Risks in Pre-university Education Institutions in Egypt: Reality – Hope. Fayoum University Journal for Educational and Psychological Sciences (in Arabic): Egypt, 2 (15), 74-135.

THE UNIVERSITY OF LEEDS. (2019). Risk Management: Guidance for UEG, Faculties, Schools, Professional Services,

Program and Project Leads, THE UNIVERSITY OF LEEDS. Retrieved 02 May 2023 from: https://www.leeds.ac.uk/secretariat/documents/risk_management_guidance.pdf

Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
His High Excellency, President of the University

Deputy Chief Administrator
Prof. Abdullah bin Abdul Aziz Al-Tamim
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Ali yahya Al Salem
Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods - College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing editor
Prof. Hind Muhammad Abdullah Al-Ahmad
Professor in The Department of Fundamentals of Education - College of Education

Editor –in- Chief

- **Prof. Abdulllah Ali Altammam**
  Professor in The Department of Educational Administration - College of Da'wah and Fundamentals of Religion - Islamic University
- **Prof. Ahmad Mohammed S Alhussein**
  Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods - College of Education-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
- **Prof. Prof Ibrahim A I Alobaid**
  Professor in The Department of Fundamentals of Education - College of Education - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
- **Prof. Hessah Mohammed Alshaya**
  Professor in The Department of Educational Technology - College of Education - Princess Nourah Bint Abdul Rahman University
- **Prof. Bashar Abdallah misleh Al saleem**
  Professor in The Department of Fundamentals of Education - Princess Alia University College - Al-Balqa Applied University
- **Prof. Ahmed Gaber Ahmed Elsayed**
  Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods - Faculty of Education - Sohag University
- **Prof. Safaa Ahmed Mohamed Shehata**
  Professor in The Department of Fundamentals of Education - Faculty of Education - Ain Shams University
- **Prof. Sameer Mosa Mohamed AlNajdi**
  Professor in The Department of Educational Technologies - College of Education and Arts - University of Tabuk
- **Dr. Sumaya bint Muhammad Al-Dosari**
  Secretary Editor of the journal

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation that the researcher owns the intellectual property of the work entirely

and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).

3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.

4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.

5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.

6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).

2. Sources and references must be listed at the end.

3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.

4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paper will not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare given five copies byte journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research,
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University
Riyadh,11432, PO Box 5701
Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261
http://imamudsr.com/
E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa