مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

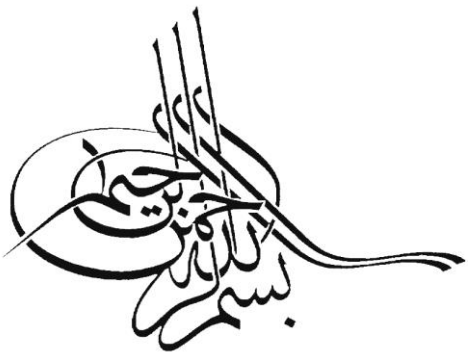
العدد التاسع والثلاثون
شوال ١٤٤٥هـ

(الجزء الثاني)

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

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

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


بسم الله الرحمن الرحيم

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

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

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

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

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. عبدالله بن علي سالم التمّام
الأستاذ في قسم الإدارة التربوية – كلية الدعوة وأصول الدين – الجامعة الإسلامية

أ.د. أحمد بن محمد سعد الحسين
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. إبراهيم بن عبدالله إبراهيم العبيد
الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. حصة بنت محمد شايع الشايع
الأستاذة في قسم تكنلوجيا التعليم – كلية التربية – جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

أ.د. بشار بن عبدالله مصلح السليم
الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية الأميرة عالية الجامعية – جامعة البلقاء التطبيقية

أ.د. أحمد بن جابر أحمد السيد
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة سوهاج

أ.د. صفاء بنت أحمد محمد شحاتة
الأستاذة في قسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة عين شمس

أ.د. سمير بن موسى محمد النجدي
الأستاذ في قسم تقنيات التعليم – كلية التربية والآداب – جامعة تبوك

د. سمية بنت محمد الدوسري
أمين مجلة العلوم التربوية

التعريف:

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

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

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

الأهداف:

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

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

* * *

قواعد النشر

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

أولاً: شروط قبول البحث.

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

ثانيًا: تقديم البحث.

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

ثالثاً: التوثيق:

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

رابعًا: تحكيم البحث.

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

خامسًا: نشر البحث

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

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

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

* * *

المحتويات

الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفق منظور التحول الرقمي د. نورة محمد الجمعة	١٥
تعليم وحدة الهوية الوطنية باستراتيجية البيت الدائري وأثرها في تنمية الدافعية نحو الإنجاز لدى طالبات الصف الثالث المتوسط أ.د. إيمان سالم بارعيده أ. مها سعيد مجيديع الحربي	٧٧
تصور مقترح لتطوير المهارات التدريسية لمعلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين د. إيمان بنت عبدالعزيز بن عبدالله السحيباني	١٢٥
الأمن الفكري كمنبئ بالانتماء وقيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج د.رسمية فلاح قاعد العتيبي	١٩٣
أحلام اليقظة غير التكيفية وعلاقتها بتشتت الانتباه لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلُم الأكاديمية د. عهود بنت عبدالرحمن الدغمي	٢٤٩

الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفق منظور التحول الرقمي

د. نورة محمد الجمعة

قسم الإدارة التربوية – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود

الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفق منظور التحول الرقمي

د. نوره محمد الجمعة

قسم الإدارة التربوية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٧/ ٤/ ١٤٤٥هـ **تاريخ قبول البحث:** ١٨/ ٧/ ١٤٤٥هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفق منظور التحول الرقمي، وتم استخدام المنهج الوصفي، كما تم تطبيق استبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم (١٦٩) عضواً، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها ما يلي: أن جميع الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفق منظور التحول الرقمي تتوافر بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وأن معوقات استخدام الكفايات الرقمية في التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس تؤثر بدرجة كبيرة، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية ومعوقات استخدامها في التعليم تبعا لمتغير (الخبرة، والرتبة العلمية).

الكلمات المفتاحية: المعوقات- التحول الرقمي– جودة التعليم – الجامعات السعودية

Digital Competencies of Faculty Members at the College of Education at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University: A Perspective on Digital Transformation

Dr. Nourah Mohammed Al- Jumah
Department of Educational Administration - College of Education Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic university

Abstract:

This study aimed to assess the digital competencies of faculty members at the College of Education, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, from the perspective of digital transformation. A descriptive approach was employed, and a questionnaire was administered to a sample of (169) faculty members. The study revealed several key findings, including the following: digital competencies among faculty members are largely available, according to their own perspectives on digital transformation. However, significant obstacles to the use of these competencies in education were identified. Additionally, there were no statistically significant differences in the respondents' perceptions of the availability of digital competencies or the barriers to their use in education based on variables such as experience or academic rank. The study revealed several key findings, including the following: digital competencies among faculty members are largely available, according to their own perspectives on digital transformation. However, significant obstacles to the use of these competencies in education were identified. Additionally, there were no statistically significant differences in the respondents' perceptions of the availability of digital competencies or the barriers to their use in education based on variables such as experience or academic rank.

key words: constraints, digital transformation, quality of education, Saudi universities.

المقدمة:

شهدت المجتمعات المعاصرة في العقدين الماضيين تطورات سريعة في شتى مجالات الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، والثقافية، والمعلوماتية، وقد أفرزت تلك التطورات الكثير من المفاهيم الجديدة منها: التحول الرقمي، والثورة التكنولوجية، والثورة المعرفية، ومجتمع المعرفة، وغيرها من المفاهيم ذات الدلالة والأبعاد التي تعبر عن التقدم العلمي والتكنولوجي.

ويعدُّ التحول الرقمي أساس الثورة الصناعية الرابعة التي اتسمت بدمج التقنيات وإزالة الخطوط الفاصلة بين المجالات المادية والرقمية والبيولوجية، وأحدثت تغيير تكنولوجي يعتمد على مهارات جديدة لأعضاء هيئة التدريس إضافة إلى إعادة هيكلة الجامعات، كما أحدثت الطفرة التكنولوجية نقلة نوعية في الجامعات السعودية التي أدركت أهمية اللحاق بثورة التقنيات الحديثة لتكون أكثر إدراكاً ومرونة في العمل، وأكثر قدرة على التجديد والإبداع والابتكار(مصطفى،٢٠٢٠)؛ لذا ينبغي على أعضاء هيئة التدريس مواكبة التطورات التكنولوجية والتقنية، وامتلاك الكفايات الرقمية اللازمة، والتي تهدف إلى تقويم المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لجعل أعضاء هيئة التدريس قادرين على اتقان التعلم وفقاً لنتاجات تعليمية محددة، كما أن توظيف الكفايات الرقمية في التعليم من قبل أعضاء هيئة التدريس يساعد في ضمان جودة التعليم، وزيادة مستوى الإنتاج وتحسين المخرجات وجعله أكثر مرونة، والوصول إلى أفضل النتائج التي يسعى إليها (شاكر،٢٠٢٣).

وقد حصلت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على مركز متقدم في برنامج قياس التحول الرقمي لعام ٢٠٢٢، وانتقلت من مرحلة التحسين إلى الإبداع والتكامل في القياس العاشر وفقًا للتصنيف الذي تُصدره هيئة الحكومة الرقمية الذي

عقد في مدينة الرياض ضمن فعاليات ملتقى الحكومة الرقمية، كما حصلت الجامعة على نسبة (٦٢,٤٤)% لعام ٢٠٢١، و(٨٤,٣٩) % لعام ٢٠٢٢ ، في مستوى نضج التحول الرقمي والالتزام بالمعايير الأساسية للتحول الرقمي التي ترتقي بأداء وفاعلية الجهات الحكومية وتحقيق رؤية السعودية ٢٠٣٠، محققة تقدمًا قياسيًا بما يزيد عن ٢٦ % عن العام السابق (موقع وكالة الجامعة للتطوير المؤسسي https://units.imamu.edu.sa).

وأوصت دراسة الشمري (٢٠٢٢) بضرورة دعم متطلبات التحول الرقمي في البيئة التعليمية بالجامعات السعودية من توفير الوسائط التكنولوجية ودعم البنية التحتية التكنولوجية، كما أشارت دراسة أحمد (٢٠٢١) إلى أن أهم خطوات وممارسات التحول الرقمي تتمثل في الحاجة والتهيئة للتحول ونشر الثقافة الرقمية من خلال الشعور بالحاجة إلى التحول الرقمي للجامعة نحو نموذج الجامعة الذكية ونشر أهميته وفوائده ونتائجه للجامعة والمستفيدين منها.

كما بينت دراسة اشميل (Ashmel,2022) أن إستراتيجيات التحول الرقمي تؤثر على تقويم أداء الجامعات وقدرتها على المنافسة وفق المعايير العالمية، كما أن الإستراتيجيات المستخدمة للتحول الرقمي تعتمد على وظائف الجامعات، وعلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تساعد المسؤولين على اتخاذ القرارات المتعلقة بالتحول الرقمي للتعليم وتعزز من قدرة الجامعات على نشر المعرفة البحثية، والتنبؤ بالمستقبل.

وكشفت دراسة المسلماني (٢٠٢٢) أن من أهم معوقات التحول الرقمي في الجامعات هي ضعف البنية التحتية، التي يأتي في مقدمتها شبكة الإنترنت وسرعتها،

والكوادر البشرية غير المؤهلة للتعامل مع البيئة الرقمية، ونقص الوعي بأهمية التحول الرقمي.

ومن خلال العرض السابق رأت الباحثة أهمية إجراء هذه الدراسة للتعرف على الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومعوقات استخدامها في التعليم والتغلب عليها.

مشكلة الدراسة:

أصبحت الجامعات السعودية مطالبة اليوم أكثر من أي وقت مضى بمواجهة التحديات التي استجدت في هذا العصر؛ وكي تقوم بهذا الدور فهي بحاجة إلى تصحيح مسار التعليم الجامعي، بحيث تتحول الجامعات التقليدية إلى جامعات أكثر تفاعلًا وحيوية وفقًا لحاجات العصر، ومن أحدث هذه التحولات التي تسعى الجامعات السعودية للتحول نحوها هي الجامعات الرقمية.

وبينت العديد من الدراسات كدراسة العولقي (٢٠١٨) وجود ضعف في البرامج الأكاديمية المتوفرة في الجامعات وعدم وملائمتها لرغبة الطلاب وتطلعاتهم، وعدم مواكبتها لتطورات العصر ومتطلبات سوق العمل، وكشفت دراسة العبدلي (٢٠١٨) أن واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس –في جامعة الحديدة لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات– في أدائهم التدريسي والبحثي كان ضعيفاً.

كما أشارت توصيات العديد من الدراسات العلمية كدراسة الخطيب والخطيب (٢٠٢١)، ودراسة الصباحي (٢٠٢١)، ودراسة العواضي (٢٠٢٠) بضرورة وأهمية توظيف التكنولوجيا الرقمية في التعليم، كما أكدت دراسة شاكر والسعدي (٢٠٢٢) أن توظيف التحول الرقمي في التعليم الجامعي له انعكاسات إيجابية على العملية التعليمية بدرجة كبيرة. وجاءت هذه الدراسة لتعزيز الدراسات السابقة

وبهدف التعرف على درجة توفر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعوقات استخدامها في التعليم وفق منظور التحول الرقمي ويمكن بلورة السؤال الرئيس كما يلي:

ما درجة توافر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفقاً لمنظور التحول الرقمي؟

أسئلة الدراسة:

- ما درجة توافر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفق منظور التحول الرقمي؟
- ما معوقات استخدام الكفايات الرقمية في التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومعوقات استخدامها في التعليم تبعًا لمتغير الخبرة، الرتبة العلمية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على توافر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفق منظور التحول الرقمي.
- التعرف على معوقات استخدام الكفايات الرقمية في التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية التي تمثل متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومعوقات استخدامها في التعليم تبعًا لمتغير الخبرة، الرتبة العلمية.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة في:

الأهمية النظرية:

- وذلك لمواكبة التوجه العالمي نحو التحول الرقمي في الجامعات باستخدام التكنولوجيا، وتحديد الكفايات الرقمية لأعضاء هيئة التدريس التي لابد من امتلاكها في التعليم.
- تعد هذه الدراسة استجابة لتوصيات ونتائج الكثير من المؤتمرات والندوات العلمية التي ترى ضرورة التحول الرقمي في التعليم وذلك لضمان الجودة في الجامعات السعودية.
- تعدُّ هذه الدراسة امتدادًا للدراسات السابقة في مجال الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس وفق منظور التحول الرقمي في التعليم، وبالتالي يعزز ذلك من رفع الوعي لدى الأعضاء بأهمية هذه الكفايات ودورها المهم في تطوير أدائهم.

الأهمية التطبيقية:

- يؤمل أن تسهم نتائج الدراسة بمساعدة القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وغيرهم من المهتمين بمعرفة الكفايات الرقمية ومعوقات استخدامها للتغلب عليها.

- تساعد في توجيه أعضاء هيئة التدريس بأهمية الكفايات الرقمية وتسهم في زيادة استخدامهم لها.
- الإسهام بدعم قدرات الباحثين في مجال البحث العلمي، كما تفتح المجال لهم بإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول التحول الرقمي في التعليم.

حدود الدراسة:

شملت حدود الدراسة ما يلي:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على التعرف على الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفق منظور التحول الرقمي.

الحد المكاني: اقتصرت على كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحد الزماني: طبقت أداة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٥هـ.

الحد البشري: اقتصرت على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مصطلحات الدراسة:

الكفايات الرقمية: هي قدرة عضو هيئة التدريس في التعامل مع التكنولوجيا واستخدامها في مجال عمله وتوظيفها في عمل الدروس الإلكترونية وعمل الاختبارات وتصحيحها (رضوان،٢٠١٤).

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها مجموع المعارف والمهارات الرقمية التي يجب أن يمتلكها عضو هيئة التدريس ويمارسها في مجال التعليم بفاعلية وفق منظور التحول الرقمي في التعليم.

التحول الرقمي في التعليم الجامعي: هو استخدام التقنيات الرقمية في التعليم الجامعي من خلال إنشاء بيئة تعليمية تفاعلية قائمة على تطبيق أدوات وآليات التحول الرقمي لضمان جودة التعليم، وتطوير مهارات الطلبة وتمكينهم من الحصول على المعلومات من مصادرها في أي مكان وزمان (شاكر والسعدي،٢٠٢٢).

ويعرف إجرائياً بأنه إحداث تغير في طرق وأساليب التعليم في الجامعات السعودية عن طريق الاستفادة من التكنولوجيا الرقمية بشكل أفضل وأسرع من أجل تحقيق الأهداف التعليمية.

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: الكفايات الرقمية

مفهوم الكفايات الرقمية:

عرفها السعودي (٢٠١٩) بأنها المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكن المعلم من أداء عمله بدرجة لا تقل عن مستوى محدد من الإتقان يمكن قياسه.

وذكر العبيد (٢٠١٥) أنها مجموعة من القدرات التي ينبغي أن تتوافر في الأفراد من مستخدمي التقنية، ومن هذه القدرات: المعرفة بأسس البرامج والإلمام بالمهارات الخاصة بكل برنامج، وكذلك ضوابط الملكية الفكرية وأساليب التطوير في البرمجيات المختلفة في ضوء توظيفها بالصورة التي تسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية، والإدراك التام بأن التقنية المتطورة والمتغيرة بشكل مستمر تتطلب المهارات التقنية باستمرار، وأشار محمد (٢٠٢٠) إلى أن الكفايات الرقمية تعرف بأنها: القدرة على توظيف الأدوات والصيغ الرقمية في تطوير الممارسات التعليمية والتعلّمية والمخرجات.

من هنا يتضح تركيز مفهوم الكفايات الرقمية على توافر المعارف والمهارات والاتجاهات والخبرات لدى أعضاء هيئة التدريس أثناء استخدام التقنية، لتحقيق العملية التعليمية، وأنها تحتاج إلى تطوير لمواكبة التقنية المتطورة والمتغيرة.

تصنيف الكفايات الرقمية:

أشار سالم (٢٠١٠) إلى أن من أهم تصنيفات الكفايات الرقمية هي: الكفايات المرتبطة بمجال تكنولوجيا التعليم بعامة، والكفايات المرتبطة بتكنولوجيا التعليم الأدائية، مثل (تصميم إستراتيجية التعليم، استخدام الأجهزة لبعض المواد التعليمية، إنتاج واختيار المواد التعليمية، صيانة المواد والأجهزة التعليمية)، وكفايات الأداء المرتبطة بشبكة المعلومات الدولية. وصنف بعطوط (٢٠٢٠) الكفايات الرقمية التي يجب توفرها لدى أعضاء هيئة التدريس إلى: كفاية الاستخدام والتطبيق للتقنيات الرقمية، وكفايات الاستخدام والتطبيق في مجال أساسيات الحاسب والشبكة المعلوماتية. في حين صنف آل بنيان (٢٠١٩) كفايات التعليم الإلكتروني إلى كفايات متعلقة بالسبورة التفاعلية، وكفايات متعلقة بالأجهزة الذكية، وكفايات التعامل مع شبكة الإنترنت.

وصنف شاكر (٢٠٢٣) الكفايات الرقمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات إلى: كفايات استخدام الحاسوب ومصادر شبكة المعلومات، كفايات تصميم التعلم الرقمي، كفايات الاتصال الرقمي، كفايات التقويم الرقمي، وتم الاعتماد على هذا التصنيف لمناسبته لأهداف الدراسة، ولشمولية الكفايات الرقمية، وللكشف عن المعوقات وإيجاد الحلول المناسبة.

المحور الثاني: التحول الرقمي

مفهوم التحول الرقمي:

حظي التحول الرقمي باهتمام العديد من المؤسسات وأصحاب سوق العمل حتى أصبح حقلًا للعديد من النظريات والتفسيرات وحلقة نقاش بين جميع فئات المجتمع القيادية والأكاديمية بالرغم من تباين خلفياتهم وأهدافهم.

ويشير خواثرة (٢٠٢١) إلى أن مفهوم التحول الرقمي هو عملية إعادة تصميم الأعمال والمهام في نماذج عصرية توظف البيانات والتطبيقات والقدرات الرقمية بالشكل الأمثل، وتستخدم التقنية الحديثة لتحويل العمليات التشغيلية في المنظمة من تقليدية إلى رقمية.

ويرى العتيبي والمفز (٢٠٢١) أن التحول الرقمي يقصد به العملية التي يتم من خلالها تقديم المحتوى التعليمي للطلاب باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى، ومع المعلم ومع أقرانه سواء كان ذلك بصورة متزامنة أو غير متزامنة، مع إمكانية إتمام هذا التعليم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته.

ويضيف الشريف (٢٠٢١) أن التحول الرقمي هو عبارة عن الانتقال من الاتجاهات التعليمية التقليدية إلى الاتجاهات التعليمية التقنية، التي تعتمد على استخدام وتوظيف الرقمنة في العملية التعليمية، وتوجيه التعليم نحو التعلم الذاتي والمستمر، والتركيز على زيادة واستثمار المعرفة بالممارسة والاستخدام ونشرها بسرعة من خلال الشبكات الإلكترونية.

ويمكن القول إن التحول الرقمي للتعليم يشير إلى العملية التي يتم من خلالها تحويل التعليم من التقليدي إلى التعليم الرقمي الذي يعتمد على التقنيات التعليمية

الحديثة، وتطبيقات الذكاء الاصطناعي واستخدام التفاعل الذكي بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وتوجيه التعليم نحو التعلم الذاتي والمستمر بأي زمان ومكان لتحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية.

أهمية التحول الرقمي:

وتتضح أهمية التحول الرقمي للتعليم من خلال قدرته على تحسين قدرة الجامعات على استخدام التكنولوجية الرقمية التي تختزل المعلومات بصورة أرقام مخزنة في الحاسب الآلي، وكذلك التقنيات التعليمية الحديثة باعتبارها الممارسات التي تسهل عملية التعلم، وتعمل على تحسين الأداء عن طريق ابتكار مصادر تكنولوجية، واستبدال العناصر والعمليات المادية بأخرى افتراضية، وتقديم التعليم بصورة إلكترونية مما يزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم، ويزيد من تفاعلهم مع المحتوى الدراسي الرقمي، وإمكانية مراجعته بأي وقت وزمن (كليمان،٢٠١٧).

كذلك يساعد التحول الرقمي في تحسين الميزة التنافسية للجامعة عالميًا، وتحسين تجربة الطالب وأدائه وجعل التعلم متمركزًا حوله، وتحسين جودة وأساليب التدريس التي يستخدمها عضو هيئة التدريس، وخفض معدلات التسرب بين الطلاب، وتحسين مهارات البحث العلمي لدى الطلاب، وهذا يرتبط بتحسين سمعة الجامعة، وتمكينها من المنافسة مع الجامعات الأخرى (الزين،٢٠١٦).

ويتطلب التحول الرقمي للتعليم تحديث المساقات الدراسية، وإعداد الطلاب للتعلم طوال حياتهم وبشكل مستمر، ومساعدتهم على التعلم في أي مكان وزمان بعيدًا عن القاعة الدراسية؛ لذلك لابد من تطوير المحتوى التعليمي الذي يتعلمه الطلبة، واستخدام أساليب تعليمية تتوافق مع تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم

لجعله ذا معنى، ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم، ويحسن من تكيفهم مع الواقع الرقمي الجديد وتعزيز الثقافة الرقمية لدى الطلبة (يخلف،٢٠١٩).

ويتضح مما سبق أن التحول الرقمي للتعليم الجامعي يسهم في تحقيق أهداف الجامعات الباحثة عن التميز؛ لأن التحول الرقمي يسهم في تمكين الجامعة من مواكبة التطورات العلمية في مجال استخدام تقنيات التعلم الحديثة، ونشر الثقافة الرقمية وتعزيزها لدى الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، إضافة إلى تحسين مخرجات التعلم، مما يزيد من مواءمة مخرجات الجامعة لمتطلبات سوق العمل؛ حيث أن التحول الرقمي للتعليم ينمي مهارات المستقبل لديهم فهو يعد من المتطلبات الهامة.

أهداف التحول الرقمي:

تتمثل الأهداف الجوهرية للتحول الرقمي في التعليم الجامعي في تبني عقلية رقمية في جميع مجالات الحرم الجامعي للطلبة وأعضاء هيئة التدريس والقيادات والعاملين وغيرهم من المهتمين، وتحسين مقاييس الطلبة، مثل معدلات التخرج، ومعدلات النجاح في الدورة التدريبية أو الدراسية، وتعزيز خبرة الهيئة التدريسية وتحسين قدراتهم على استخدام التقنيات الحديثة، وتعزيز وضمان جودة البرامج التعليمية، وتعزيز التنافسية في الجامعات من خلال استخدام أدوات رقمية تميز كل جامعة عن الجامعة الأخرى محليًا ودوليًا (شاكر،٢٠٢٣).

معوقات التحول الرقمي في الجامعات:

أشار المسلماني (٢٠٢٢) إلى معوقات التحول الرقمي في الجامعات وهي:

-عدم جاهزية الكادر التدريسي:

سرّعت جائحة كورونا من التحول الرقمي في التعليم بشكل كبير؛ لذلك لم يكن هناك الكثير من الوقت لإعداد المدرّسين لهذا التحول، فوجد بعضهم صعوبات في تحضير المحتوى الخاص بالتعليم عن بعد، ولم يوفّقوا في إدارته على أفضل وجه.

-ضعف البنية التحتية:

يحتاج التحول الرقمي في التعليم إلى شبكة اتصال قوية تسيّر العملية التعليمية بسلاسة، وهو أمر تفتقده بعض الدول والمناطق، مما عرقل هذا التحول الرقمي فيها، ويساهم شح الموارد التقنية والتطبيقات التعليمية في الحد من تقدم التحول الرقمي.

-صعوبة الرقمنة في المجالات التطبيقية:

يوجد العديد من المواد والمقرّرات الدراسية التي تتطلّب من المتعلم أداء تجربة بيده، أو استخدام جهاز ما في تطبيق التجربة، ولا يزال التعليم عن بعد ضعيفًا في هذا المجال، على الرغم من محاولة إدخال تقنيات الواقع الافتراضي للمساعدة في حل هذه المشكلة، إلّا أنها لا تزال مكلفة وغير عملية تمامًا.

التحول الرقمي في الجامعات السعودية:

يعتبر التحول الرقمي في الجامعات السعودية جزءًا من رؤية المملكة العربية السعودية لعام ٢٠٣٠، حيث كانت المملكة من روّاد التحول الرقمي في التعليم وبخاصّةٍ في فترة جائحة كورونا، فقد حققت منظومة التعليم الافتراضية التي اعتمدت عليها المملكة أرقامًا هامّة، فقد استفاد منهما ١,٤ مليون طالب وطالبة، حيث أنشئت أكثر من ٢,٦ مليون قاعة افتراضية، ودُرّس خلالها ٢,٨ مليون ساعة دراسية (المنصة الوطنية الموحدة).

ولتحقيق ذلك وفّرت المملكة العربية السعودية بنيةً تحتيّة تدعم هذا النوع من التحوّل، فقد حققت المركز الأول عالميًا في سرعة إنترنت الجيل الخامس عام ٢٠٢٠، وتوسعت جغرافيًا في تغطية شبكة الألياف الضوئية في مناطق المملكة لتغطي نحو ٤ ملايين منزل (المنصة الوطنية الموحدة).

ويمكن القول: بأن التحول الرقمي في التعليم صار أمرًا ضروريًا، لذلك لا بدّ من حل المعوقات التي تواجهه وتحسين الميّزات التي يقدمها، وذلك للحصول على أفضل نتيجة ممكنة من العملية التعليمية.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لأبرز الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتم عرضها وترتيبها من الأحدث إلى الأقدم كالتالي:

هدفت دراسة شاكر (٢٠٢٣) إلى التعرف على درجة توافر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات اليمنية ومعوقات استخدامها في التعليم، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة، طُبقت على عينة بلغت ١٢٠ عضوًا، وكان من أبرز النتائج حصول محور الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات اليمنية على درجة توفر مرتفعة، وجاءت المعوقات التي تعيق أعضاء هيئة التدريس من استخدام الكفايات الرقمية في التعليم بدرجة مرتفعة، ومن هذه المعوقات كثرة الأعباء والالتزامات المهنية لدى عضو هيئة التدريس، ونقص تجهيزات القاعات بأجهزة الحاسوب والأدوات اللازمة لتطبيق الكفايات الرقمية في التعليم، وضعف التمويل المالي من أجل توظيف الكفايات الرقمية في التعليم. كما تبين أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا حول درجة توفر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية ومعوقات

استخدامها في التعليم تبعًا لمتغير الجنس، ومتغير الدرجة الأكاديمية، بينما توجد فروق تبعًا لمتغير التخصص لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات العلمية.

كما هدفت دراسة الشمري (٢٠٢٢) إلى التعرف على متطلبات تحقيق التحول الرقمي للجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واستعانت بأداة الاستبانة التي وجهت لعينة الدراسة والتي بلغت ٢٠٠ عضو هيئة تدريس من قيادات الجامعة على اختلاف مستوياتهم، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن درجة توافر كل عنصر من العناصر التي يحتاجها التحول الرقمي بجامعة حائل متوفر بشكل جيد حيث يبلغ ٦٥,٤٨ %، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة العلمية لصالح درجة أستاذ دكتور، وفي النوع لصالح الذكور.

وهدفت دراسة العنزي (٢٠٢٢) إلى تحديد أساليب تعزيز التحول الرقمي للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم اختيار عينة تكونت من (١٦١) من القيادات الأكاديمية العاملين في الجامعات السعودية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن واقع التحول الرقمي للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية جاء بدرجة متوسطة، وأن هناك تحديات بدرجة عالية تواجه التحول الرقمي للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، منها ضعف امتلاك أعضاء هيئة التدريس مهارة إدارة أنظمة التعلم الرقمي واستراتيجياته، وصعوبة متابعة أعضاء هيئة التدريس لتعلم الطلاب في التعلم الرقمي، وضعف مهارات أعضاء هيئة التدريس في استخدام التقنيات الرقمية الحديثة.

وهدفت دراسة علي (٢٠٢٢) إلى التعرف على متطلبات تطبيق استراتيجيات التحول الرقمي بالجامعات السعودية في مدينة الرياض وأثرها على فاعلية الأداء التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانة الدراسة على ٣٨٤ من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها: وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتطلبات تطبيق استراتيجيات التحول الرقمي على فاعلية الأداء التنظيمي في الجامعات السعودية، كما توصلت إلى أن أهم متطلبات تطبيق استراتيجيات التحول الرقمي وأكثرها تأثيرًا تمثل في المتطلبات التي تتعلق بالبيئة الخارجية بنسبة ٧١,٧% ثم المتطلبات التي تتعلق بالاستراتيجية بنسبة ٢٠,٥%، ثم المتطلبات التي تتعلق بالتقنيات الرقمية بنسبة ٩,٩%.

بينما هدفت دراسة اشميل (Ashmel,2022) إلى التعرف على استراتيجية التعليم العالي نحو التحول الرقمي في أوسلو. ولتحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على منهج التحليل المكتبي من خلال تحليل المصادر والمراجع والدراسات السابقة ومواقع الإنترنت للجامعات في مدينة أوسلو لتحديد استراتيجية التعليم العالي نحو التحول الرقمي. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن استراتيجيات التحول الرقمي تؤثر على الطالب وعلى تقويم أداء الجامعات وقدرتها على المنافسة وفق المعايير العالمية، كما أن الاستراتيجيات المستخدمة للتحول الرقمي تعتمد على وظائف الجامعات. وأن الإستراتيجيات المستخدمة تتسم بالبساطة والابتعاد عن التعقيد، وأنها تعتمد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تساعد المسؤولين على اتخاذ القرارات المتعلقة بالتحول الرقمي للتعليم وتعزز من قدرة الجامعات على نشر المعرفة البحثية، والتنبؤ بالمستقبل، كما تعمل استراتيجية التحول الرقمي للتعليم على تطوير

القدرات الداخلية للجامعات، وبناء مزايا تنافسية تسهم في استدامة ما تقدمه الجامعات من خدمات.

حاولت دراسة المسلماني (٢٠٢٢) الكشف عن واقع التحول الرقمي في الجامعات المصرية، ومتطلبات ذلك، ومعوقات التنفيذ. وتم استخدام المنهج الوصفي، كما تم بناء استبانة موجهه إلى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، طبقت على عينة عشوائية بلغت (١٧٣) عضوًا من الذكور والإناث. وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع نسب استجابة العينة على محاور الاستبانة الثلاثة، وأن الجامعات قد خطت خطوات مرضية نحو التحول الرقمي، حيث حصل محور الواقع على نسبة استجابة مرتفعة بلغت (٨٣,٦١%). ولا تزال الجامعات في حاجة إلى المزيد من الإجراءات لتطبيق التحول الرقمي، حيث حصل محور المتطلبات على أعلى نسبة موافقة (٨٧,٤٩%). وأن ثمة معوقات تواجه الجامعات المصرية في سعيها نحو التحول الرقمي، حيث حصل محور المعوقات على نسبة استجابة مرتفعة بلغت (٧٩,٣٨%)، ومن هذه المعوقات ضعف البنية التحتية وأهمها شبكة الإنترنت وسرعتها، ونقص الوعي بأهمية التحول الرقمي عن البعض، والكوادر البشرية الغير مؤهلة للتعامل مع البيئة الرقمية. كما أظهرت الدراسة أن فئتي الأستاذ والمدرس هما أكثر الفئات ميلًا إلى لتحول الرقمي.

كما هدفت دراسة صفر (٢٠٢٠) إلى التعرف على مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت لكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من وجهة نظرهم. وتبنت الدراسة المنهج البحثي الوصفي المسحي، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع المعلومات، وتكونت عينتها من ٤٤١ عضو هيئة تدريس، وأشارت النتائج إلى أن درجة توفر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى أعضاء هيئة

التدريس بجامعة الكويت جاءت بدرجة متوسطة، حيث بينت تقديرات أعضاء هيئة التدريس أن درجة امتلاكهم لكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات "متوسطة" في جميع محاور الدراسة، وكشفت نتائج الدراسة أيضا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بدرجة امتلاكهم لكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تعزى لمتغيرات الجنس (لصالح فئة الإناث)، وسنوات الخبرة (لصالح الفئة ذات الخبرة الأعلى أكثر من ١٠ سنوات).

وهدفت دراسة المطرف (٢٠٢٠) إلى استقصاء مدى إمكانية التحول الرقمي في الجامعات الحكومية والخاصة في المملكة العربية السعودية. وفي ضوء طبيعة مشكلة الدراسة وأهدافها اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتصميم مقياس مدى جاهزية الجامعات الحكومية والخاصة للتحول الرقمي، وتم التطبيق على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات تكونت من (١٠٠) عضو هيئة تدريس في الجامعات الحكومية، و(١٠٠) عضو هيئة تدريس في الجامعات الخاصة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجامعات الحكومية والخاصة في مدى توفر العناصر المادية اللازمة للتحول الرقمي لصالح الجامعات الحكومية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجامعات الحكومية والخاصة في مدى توافر الكفاءات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس لصالح العاملين في القطاع الخاص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجامعات الحكومية والخاصة في إمكانية التحول الرقمي للتعليم في ظل الأزمات لصالح الجامعات الخاصة، ويتضح من ذلك وجود تأثير معنوي لاختلاف قطاع التعليم الجامعي على مدى إمكانية التحول الرقمي للتعليم في ظل الأزمات الحالية.

وهدفت دراسة تشوفغونوف (Chuvgunove, 2019) إلى التعرف على مدى امتلاك المحاضرين والمتعلمين في جامعة سانت بطرسبرغ لكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والكشف عن اتجاهات لتطوير هذه الكفايات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهدافها، أما أداة الدراسة (الاستبانة) فقد تم تطبيقها على عينة عشوائية من الجامعة وتكونت من ١٠٢ محاضر، و١٩٨ طالب. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة امتلاك المحاضرين لكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كانت عالية، فهم يستخدمون التكنولوجيا كأداة تعليمية وتعلمية، وكأداة للتواصل والاتصال مع المتعلمين، وعلى الرغم من ذلك إلا أن الجزء الأكبر من الكفايات في الممارسات المهنية للمحاضرين لم يتم تطويرها بشكل كافٍ، ومعظمهم ليس لديهم خطة لتطوير كفاياته، وبالتالي يحتاج المحاضرون إلى الالتحاق ببرامج التنمية والتطوير المهني والتدريب، أما بالنسبة للطلبة الجامعيين فقد أظهرت النتائج أن درجة امتلاكهم لكفايات ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخدامهم لها بشكل عام "عالية".

بينما هدفت دراسة مراد (٢٠١٩) إلى الكشف عن الجاهزية التنظيمية والتكنولوجية للجامعات ودورها في دعم الاقتصاد المعرفي وتعزيز التحول الرقمي وفق رؤية ٢٠٣٠. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، بالإضافة إلى المنهج الاستقرائي، وقد استند البحث في الجانب التطبيقي إلى تحليل نتائج استمارة الاستبانة المعدة لتحقيق هدف الدراسة، وتوصلت إلى عدة نتائج منها أنه توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين الجاهزية التنظيمية والتكنولوجية للجامعات ودعم اقتصاد المعرفة وتعزيز عملية التحول الرقمي، وأن الاستثمار المعرفي لا يكتمل إلا مع

تحول مخرجات البحث العلمي إلى منتجات معرفية وانتقالها إلى صناعات قائمة ومنتجات قابلة للتسوق.

كما هدفت دراسة تشانغ وتشيو وهوانغ (Chang, Chiu, Huang,2018) إلى تحديد أثر فاعلية توظيف تقنيات التعلم الرقمي عبر الهواتف النقالة من خلال تصميم المعلومات باستخدام مداخل الخرائط الذهنية في الأرشيفات الرقمية على تطوير قدراتهم المعرفية وأدائهم التعليمي وتعزيز ثقافة التحول الرقمي للتعليم. ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة تكونت من ٦١ طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الصينية، وتم استخدام المنهج التجريبي، واستخدام برنامج مبني على تقنيات التعلم الرقمي، واستبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطوير قدراتهم المعرفية وأدائهم التعليمي وفي تعزيز الثقافة الرقمية لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام التقنيات الرقمية الذكية والخرائط الذهنية من خلال الهاتف النقال، عند مقارنتهم مع طلبة المجموعات الضابطة التي تعلمت بالطريقة المعتادة.

وهدفت دراسة الشريف (٢٠١٨) إلى التعرف على مدى الوعي بالتقنيات التعليمية الرقمية والذكية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية واتجاهاتهم نحوها. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت أداتين للبحث هما: استبانة مدى وعي أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية بالتقنيات التعليمية الرقمية والذكية، ومقياس الاتجاهات نحو استخدام التقنيات التعليمية الرقمية والذكية في التعليم، وقد بلغ عدد عينة الدراسة (١٥) من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية بالتقنيات التعليمية الرقمية والذكية، تعود إلى متغيري الدرجة

العلمية، والجنس، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية ترجع إلى متغير الدرجة العلمية، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا في الاتجاهات أيضا ترجع لمتغير الجنس.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق يتبين ما يلي:

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية التحول الرقمي في الجامعات، وضرورة تبنيه لرفع مستوى الخدمات المقدمة.
- اختلفت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في التعرف على واقع التحول الرقمي في الجامعات السعودية، ومعوقات تطبيقها، مما يجعلها أول دراسة في موضوعها على حسب علم الباحثة.
- اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات في استخدام المنهج الوصفي، ما عدا دراسة مراد (٢٠١٩) استخدمت المنهج الاستقرائي، ودراسة اشميل (Ashmel,2022) استخدمت المنهج التحليل المكتبي، ودراسة تشانغ وتشيو وهوانغ (Chang, Chiu, Huang, ٢٠١٨) استخدمت المنهج التجريبي.
- اتفقت هذه الدراسة في تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس، ما عدا دراسة العنزي (٢٠٢٢) طبقت على عينة من القيادات الأكاديمية، ودراسة تشوفغونوف(Chuvgunove,2019)، ودراسة تشانغ وتشيو وهوانغ (2018 Chang, Chiu, Huang,) تم تطبيقها على عينة من الطلبة.
- اتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات في استخدام الاستبانة كالأداة، ما عدا دراسة الريف (٢٠١٨) استخدم بالإضافة إلى الاستبانة مقياس الاتجاهات،

ودراسة تشانغ وتشيو وهوانغ (Chang, Chiu, Huang, 2018) استخدمت برنامجًا مبنيًا على تقنيات التعلم الرقمي.

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيما يتعلق بالمنهج، والإطار النظري الذي عالجت من خلاله الدراسات التحول الرقمي، والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها، فضلًا عن اختيار عبارات الاستبانة؛ لذا تعد الدراسة استكمالًا للجهود السابقة في هذا المجال.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي القائم على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ومن ثم وصفها وصفًا دقيقًا والتعبير عنها (عبيدات، ٢٠١٢)، لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع أعضاء وعضوات هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (٢٨٥) عضواً على اختلاف رتبهم العلمية حسب التقرير الصادر من كلية التربية بالجامعة لعام ٢٠٢٣م.

عينة الدراسة:

طبقت الدراسة على عينة بلغت (١٦٩) عضواً، وفيما يلي خصائص عينة الدراسة وفقًا لمتغيراتهم الوظيفية.

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات (الخبرة، الرتبة)

المتغير	عينة الدراسة	التكرارات	النسبة المئوية
الرتبة	أستاذ	٢٣	١٣,٦
	أستاذ مشارك	٣١	١٨,٣
	أستاذ مساعد	٧٦	٤٥,٠
	محاضر أو معيد	٣٩	٢٣,١
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٩	١٧,٢
	من ٥ – أقل من١٠ سنوات	٤٢	٢٤,٩
	من ١٠ سنوات فأكثر	٩٨	٥٨,٠
	المجموع الكلي	١٦٩	%١٠٠

يتبين من الجدول رقم (١) أن (٧٦) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٤٥%) من أستاذ مساعد، وهم الفئة الأكبر من عينة الدراسة، وكذلك يتضح أن (٩٨) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٥٨%) من ذوي الخبرة من ١٠سنوات فأكثر، وهم الفئة الأكبر من عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الاستبانة باعتبارها الأداة الرئيسة المناسبة لجمع البيانات، والتي صممت بما يتوافق مع أهداف وتساؤلات الدراسة، مع الاستفادة من الدراسات السابقة في إعدادها، وتم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) للإجابة على الفقرات، ولتفسير النَّتائج تم استخدم الأُسلوب التَّالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة؛ حيث تم إعطاء وزن للبدائل الموضحة في الجدول التَّالي ليتم معالجتها إحصائيًا على النَّحو التَّالي:

جدول (٢): تصحيح أداة الدراسة

درجة الموافقة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التَّالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥ — ١) ÷ ٥= ٠,٨٠

لنحصل على التصنيف التَّالي:

جدول (٣): توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الدرجة	الحكم
من ١,٠٠ – ١,٨٠	غير موافق بشدة
أكبر من ١,٨٠ – ٢,٦٠	غير موافق
أكبر من ٢,٦٠ – ٣,٤٠	محايد
أكبر من ٣,٤٠ – ٤,٢٠	موافق
أكبر من ٤,٢٠ – ٥,٠٠	موافق بشدة

وأداة الاستبانة تكونت من جزئين على النَّحو التَّالي:

الجزء الأوَّل: يتعلق ببعض المتغيرات الشخصية والوظيفية لمفردات الدراسة من حيث: (الرتبة، سنوات الخبرة).

الجزء الثَّاني: يتكون من (٣٢) عبارة من العبارات التي تقيس متغيرات الدراسة.

صدق وثبات الاستبانة:

أولاً: صدق الأداة: تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال الآتي:

– الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين):

بعد إعْداد الاستبانة بصورتها الأوَّلية تم عرضها على نخبة من المحكمين داخل جامعات المملكة العربية الســـعودية، لإبداء آرائهم حول العبارات، وقد بلغ عدد المحكمين (١٣) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

- صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد معاملات الارتباط بين كل فقرة والبُعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بالمحور ككل، وهو ما يوضحه الجداول التالية:

جدول (٤): معاملات ارتباط بنود المحور الأول بالبُعد الذي تنتمي إليه وكذلك المحور ككل:

م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمحور	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمحور
البعد الأول			البعد الثاني		
١	٠,٧٧٦**	٠,٦١٧**	١	٠,٧٦٨**	٠,٧٩٠**
٢	٠,٨٢٠**	٠,٦٦٥**	٢	٠,٧٦٤**	٠,٧٢٨**
٣	٠,٦٧٩**	٠,٤٩٨**	٣	٠,٧٨٤**	٠,٦٠٦**
٤	٠,٦٨١**	٠,٤٨٤**	٤	٠,٨٤٣**	٠,٧٥٨**
٥	٠,٧١٦**	٠,٦٤٢**	٥	٠,٧٤٥**	٠,٧٨١**
٦	٠,٨٦٨	٠,٧١٤**	٦	٠,٨٢٥**	٠,٧٥٤**
البعد الثالث			البعد الرابع		
١	٠,٨٠١**	٠,٧٢٩**	١	٠,٧٩٢**	٠,٧٧٢**
٢	٠,٧٣٤**	٠,٦٧٩**	٢	٠,٧٥٨**	٠,٦٢٨**
٣	٠,٧٦١**	٠,٥٨٧**	٣	٠,٨٨٦**	٠,٧٦٣**
٤	٠,٦٨٣**	٠,٥٣١**	٤	٠,٧٩٩**	٠,٦٤٤**
٥	٠,٧٤٥**	٠,٥٨٨**	٥	٠,٨٣٦**	٠,٧٦٣**

** عبارات دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل.

من الجدول رقم (٤) يتَّضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوِّنة للمحور الأول تتمتع بدرجة صدق كبيرة، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

جدول (٥): معاملات ارتباط بنود المحور الثاني بالبُعد الذي تنتمي إليه وكذلك المحور ككل:

م	معامل الارتباط بالمحور	م	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٥٠٣**	٦	٠,٧٦٣**
٢	٠,٤٩٨**	٧	٠,٧٥٥**
٣	٠,٤٨٣**	٨	٠,٦٧٠**
٤	٠,٨٢٦**	٩	٠,٧١٣**
٥	٠,٨٥٧**	١٠	٠,٥٧٤**

** عبارات دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل.

من الجدول رقم (٥) يتَّضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوِّنة للمحور الثاني تتمتع بدرجة صدق كبيرة، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثانياً: ثبات الأداة:

للتحقق من الثَّبات لمفردات استبانة الدراسة وتم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النَّتائج كما يوضحها الجدول التَّالي:

جدول (٦): معاملات ثبات ألفا كرونباخ

أبعاد ومحاور الدراسة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول		
البعد الأول	٦	٠,٨٣٥
البعد الثاني	٦	٠,٨٧٢
البعد الثالث	٥	٠,٧٩٥
البعد الرابع	٥	٠,٨٧١
معامل ثبات المحور الأول	٢٢	٠,٩٣٨
معامل ثبات المحور الثاني	١٠	٠,٨٦٤
معامل الثبات الكلي	٣٢	٠,٨٨١

أوضح الجدول رقم (٦) أن ثبات محاور الدراسة مرتفع، حيث تراوحت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لجميع أبعاد ومحاور الدراسة ما بين (٠,٧٩٥ إلى ٠,٩٣٨)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠,٨٨١)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- التكرارات والنسبة المئوية، للتعرف على خصائص عينّة البحث.
- المتوسط الحسابي (Mean) لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation) وذلك للتعرف على مدى انحراف آراء أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لاستخراج ثبات أدوات البحث.
- حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- تم استخدام اختبار ت (Independent Sample T-Test) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين.
- تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة نحو محاورها باختلاف متغيراتهم الوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي نصه: ما درجة توافر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفق منظور التحول الرقمي؟

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور درجة توافر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفق منظور التحول الرقمي، وجاءت النتائج كما توضحه الجداول التالية:

المحور الأول: كفايات استخدام الحاسوب ومصادر شبكة المعلومات:

جدول (٧): استجابات أفراد الدراسة عن عبارات بُعد كفايات استخدام الحاسوب ومصادر شبكة المعلومات

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
٣	يجيد عضو هيئة التدريس استخدام برنامج معالج النصوص (word)	ك	٠	٠	٠	٥٨	١١١	٤,٦٦	٠,٤٧٦	كبيرة جداً	١
		%	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٣٤,٣	٦٥,٧				
٥	يجيد عضو هيئة التدريس استخدام محركات البحث google للبحث عن الكتب والمراجع العلمية	ك	٠	٠	١١	٥٤	١٠٤	٤,٥٥	٠,٦١٦	كبيرة جداً	٢
		%	٠,٠	٠,٠	٦,٥	٣٢,٠	٦١,٥				

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
١	يمتلك عضو هيئة التدريس أساسيات التعامل مع الحاسوب	ك	٠	٤	٣	٦٦	٩٦	٤٫٥٠	٠٫٦٥٦	كبيرة جداً	٣
		%	٠٫٠	٢٫٤	١٫٨	٣٩٫١	٥٦٫٨				
٦	يجيد عضو هيئة التدريس القدرة التعامل مع مختلف المواقع الإلكترونية عبر شبكة الانترنت	ك	٠	٤	١٣	٦٣	٨٩	٤٫٤٠	٠٫٧٣٥	كبيرة جداً	٤
		%	٠٫٠	٢٫٤	٧٫٧	٣٧٫٣	٥٢٫٧				
٢	يجيد عضو هيئة التدريس التعامل مع الأجهزة الملحقة بالحاسوب (كالطابعات وغيرها)	ك	٠	٤	١٦	٧٠	٧٩	٤٫٣٣	٠٫٧٤٤	كبيرة جداً	٥
		%	٠٫٠	٢٫٤	٩٫٥	٤١٫٤	٤٦٫٧				
٤	عضو هيئة التدريس متمكن في استخدام برنامج جداول البيانات (Excel)	ك	٠	١٦	٥٣	٤٧	٥٣	٣٫٨١	٠٫٩٨٨	كبيرة	٦
		%	٠٫٠	٩٫٥	٣١٫٤	٢٧٫٨	٣١٫٤				
المتوسط العام								٤٫٣٧	٠٫٥٣٢	كبيرة جداً	

*المتوسط الحسابي من (٥٫٠٠).

أظهر الجدول رقم (٧) أن كفايات استخدام الحاسوب ومصادر شبكة المعلومات كأحد الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفق منظور التحول الرقمي تتوافر بدرجة كبيرة جدًا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بمتوسط حسابي بلغ (٤٫٣٧ من ٥٫٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الخامسة

من فئات المقياس الخماسي والتي توضح أن درجة الموافقة تشير إلى (موافق بشدة) في أداة الدراسة.

كما تبين أن متوسطات استجابة أفراد الدراسة على درجة توافر كفايات استخدام الحاسوب ومصادر شبكة المعلومات تراوحت بين (٣,٨١ إلى ٤,٦٦)، وهي المتوسطات التي تقع في الفئة الرابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى (موافق/ موافق بشدة) على التوالي في أداة الدراسة، مما يبين أن هذه الكفايات تتوافر بدرجة كبيرة إلى كبيرة جدًا.

كما جاءت العبارة (٣) والتي تنص على (يجيد عضو هيئة التدريس استخدام برنامج معالج النصوص (word)) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٦ من ٥,٠٠)، ودرجة توافر كبيرة جدًا.

في حين جاءت العبارة رقم (٤) ونصها (عضو هيئة التدريس متمكن في استخدام برنامج جداول البيانات (Excel)) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨١ من ٥,٠٠)، ودرجة توافر كبيرة.

المحور الثاني: كفايات تصميم المعلم الرقمي:

جدول (٨): استجابات أفراد الدراسة عن عبارات بُعد كفايات تصميم المعلم الرقمي:

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
١	يستخدم عضو هيئة التدريس برامج العروض التقديمية المتنوعة في تنفيذ الدروس	ك	٠	٠	١١	٧٣	٨٥	٤,٤٤	٠,٦١٥	كبيرة جداً	١
		%	٠,٠	٠,٠	٦,٥	٤٣,٢	٥٠,٣				

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
٢	يستخدم عضو هيئة التدريس أكثر من وسيلة رقمية لإيصال المعلومات للطلبة	ك	٠	٥	٣٠	٦٨	٦٦	٤,١٥	٠,٨١٦	كبيرة	٢
		%	٠,٠	٣,٠	١٧,٨	٤٠,٢	٣٩,١				
٣	يستخدم عضو هيئة التدريس نموذج رقمي لإنجاز المشاريع والنقاشات مع الطلبة	ك	٠	٣١	١٧	٧٧	٤٤	٣,٧٩	١,٠٢٩	كبيرة	٣
		%	٠,٠	١٨,٣	١٠,١	٤٥,٦	٢٦,٠				
٤	يُدعم عضو هيئة التدريس المقرر الدراسي بملفات فديو موثقة للأحداث وفقاً لطبيعة المقرر	ك	٠	١٧	٥٦	٤٤	٥٢	٣,٧٨	٠,٩٩٨	كبيرة	٤
		%	٠,٠	١٠,١	٣٣,١	٢٦,٠	٣٠,٨				
٥	يصمم عضو هيئة التدريس أنشطة تعليمية تفاعلية تدعم التعلم النشط لدى الطلبة	ك	٠	٣٤	٤١	٥٦	٣٨	٣,٥٨	١,٠٥٠	كبيرة	٥
		%	٠,٠	٢٠,١	٢٤,٣	٣٣,١	٢٢,٥				
٦	يستخدم عضو هيئة التدريس برامج الألعاب والقصص الرقمية التعليمية في تفعيل الأنشطة	ك	٠	٤١	٥٩	٤٣	٢٦	٣,٣٢	١,٠٠٨	متوسطة	٦
		%	٠,٠	٢٤,٣	٣٤,٩	٢٥,٤	١٥,٤				
المتوسط العام								٣,٨٤	٠,٧٢٩	كبيرة	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

أظهر الجدول رقم (٨) أن كفايات تصميم المعلم الرقمي كأحد الكفايات الرقمية لدى أعضـــاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن ســـعود

الإســلامية وفق منظور التحول الرقمي تتوافر بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضــاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٤ من ٥,٠٠)، وهو المتوسـط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسـي والتي توضح أن درجة الموافقة تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة.

كما تبين أن متوسطات استجابة أفراد الدراسة على درجة توافر كفايات تصـميم المعلم الرقمي تراوحت بين (٣,٣٢ إلى ٤,٤٤)، وهي المتوسـطات التي تقع في الفئة الثالثة والرابعة والخامســة من فئات المقياس الخماســي، والتي تشــير إلى (محايد/ موافق/ موافق بشـــدة) على التوالي في أداة الدراســـة؛ مما يبين أن هذه الكفايات تتوافر بدرجة متوسطة إلى كبيرة إلى كبيرة جدًا.

كما جاءت العبارة رقم (٥)، والتي تنص على: (يســتخدم عضــو هيئة التـدريس برامج العروض التقـديميـة المتنوعـة في تنفيـذ الـدروس) في المرتبـة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٤ من ٥,٠٠)، ودرجة توافر كبيرة جدًا.

في حين جاءت العبارة رقم (٣) ونصـها: (يستخدم عضـو هيئة التدريس برامج الألعاب والقصــص الرقمية التعليمية في تفعيل الأنشــطة) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٢ من ٥,٠٠) ودرجة توافر متوسطة.

المحور الثالث: كفايات الاتصال الرقمي:

جدول (٩): استجابات أفراد الدراسة عن عبارات بُعد كفايات الاتصال الرقمي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
١	يحدد عضو هيئة التدريس قنوات التواصل الرقمية مع الطلبة للرد على استفساراتهم	ك	٠	٥	٠	٥٩	١٠٥	٤,٥٦	٠,٦٥٣	كبيرة جداً	١
		%	٠,٠	٣,٠	٠,٠	٣٤,٩	٦٢,١				

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
٢	يتابع عضو هيئة التدريس الطلبة باستخدام البرامج الرقمية لتحديد مواعيد تسليم الأنشطة	ك	٠	٣	١٤	٦٧	٨٥	٤,٣٨	٠,٧١٥	كبيرة جداً	٢
		%	٠,٠	١,٨	٨,٣	٣٩,٦	٥٠,٣				
٤	يستخدم عضو هيئة التدريس البريد الإلكتروني والمحادثات الصوتية عبر التقنية الرقمية مع الطلبة	ك	٠	٣	١١	٧٤	٨١	٤,٣٨	٠,٦٨٩	كبيرة جداً	٣
		%	٠,٠	١,٨	٦,٥	٤٣,٨	٤٧,٩				
٣	يشارك عضو هيئة التدريس الطلبة في حلقة النقاش لموضوعات المقرر الدراسي عبر قنوات الاتصال باستمرار	ك	٠	٤	٢٣	٦٥	٧٧	٤,٢٧	٠,٧٨٥	كبيرة جداً	٤
		%	٠,٠	٢,٤	١٣,٦	٣٨,٥	٤٥,٦				
٥	يوظف عضو هيئة التدريس التكنولوجيا الرقمية في تحسين التواصل مع الطلبة وبين الطلبة بعضهم البعض	ك	٠	٧	٢٤	٦٥	٧٣	٤,٢١	٠,٨٣٧	كبيرة جداً	٥
		%	٠,٠	٤,١	١٤,٢	٣٨,٥	٤٣,٢				
المتوسط العام								٤,٣٦	٠,٥٤٨	كبيرة جداً	

***المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).**

أظهر الجدول رقم (٩) أن كفايات الاتصـــال الرقمي كأحد الكفايات الرقمية لدى أعضـــاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن ســـعود

الإســـلامية وفق منظور التحول الرقمي تتوافر بدرجة كبيرة جدًا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٦ من ٥,٠٠) وهو المتوســط الذي يقع في الفئة الخامســة من فئات المقياس الخماسي والتي توضح أن درجة الموافقة تشير إلى (موافق بشدة) في أداة الدراسة.

كما تبين أن متوســطات اســتجابة أفراد الدراســة على درجة توافر كفايات الاتصــال الرقمي تراوحت بين (٤,٢١ إلى ٤,٥٦) وهي المتوســطات التي تقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي، التي تشير إلى (موافق بشدة) في أداة الدراسة؛ مما يبين أن هذه الكفايات تتوافر بدرجة كبيرة جدًا.

كما جاءت العبارة رقم (١) والتي تنص على: (يحدد عضو هيئة التدريس قنوات التواصل الرقمية مع الطلبة للرد على استفساراتهم) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٦ من ٥,٠٠) ودرجة توافر كبيرة جدًا.

في حين جاءت العبارة رقم (٥) ونصــها: (يوظف عضــو هيئة التدريس التكنولوجيا الرقمية في تحسين التواصل مع الطلبة وبين الطلبة بعضهم البعض) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢١ من ٥,٠٠)، ودرجة توافر كبيرة جدًا.

المحور الرابع: كفايات التقويم الرقمي:

جدول (١٠): استجابات أفراد الدراسة عن عبارات بُعد كفايات التقويم الرقمي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
١	يستخدم عضو هيئة التدريس أساليب وأدوات تقويم متنوعة بما يتناسب مع نمط التعلم	ك	٠	٦	١٥	٧٨	٧٠	٤,٢٥	٠,٧٦٤	كبيرة جداً	١
		%	٠,٠	٣,٦	٨,٩	٤٦,٢	٤١,٤				

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
٣	يتابع عضو هيئة التدريس باستمرار تقدم الطلبة في ضوء معايير وأهداف محددة	ك	٠	٣	١٨	٨٥	٦٣	٤,٢٣	٠,٧٠٧	كبيرة جداً	٢
		%	٠,٠	١,٨	١٠,٧	٥٠,٣	٣٧,٣				
٤	يستخدم عضو هيئة التدريس سجلات المتابعة الرقمية لمتابعة الطلبة ورصد درجاتهم بدقة وانتظام	ك	٠	٦	٢٤	٧٢	٦٧	٤,١٨	٠,٨٠٧	كبيرة	٣
		%	٠,٠	٣,٦	١٤,٢	٤٢,٦	٣٩,٦				
٥	يقدم عضو هيئة التدريس التغذية الراجعة الفورية بعد إجراء التقويم بشكل مستمر	ك	٠	٧	٢٦	٦٩	٦٧	٤,١٦	٠,٨٣٣	كبيرة	٤
		%	٠,٠	٤,١	١٥,٤	٤٠,٨	٣٩,٦				
٢	يعد عضو هيئة التدريس الاختبارات والأنشطة للمقرر الدراسي رقمياً عبر تطبيقات جوجل	ك	٠	٨	٤٣	٨٥	٣٣	٣,٨٥	٠,٧٨٧	كبيرة	٥
		%	٠,٠	٤,٧	٢٥,٤	٥٠,٣	١٩,٥				
المتوسط العام								٤,١٣	٠,٦٣٤	كبيرة	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

أظهر الجدول رقم (١٠) أن كفايات التقويم الرقمي كأحد الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية وفق منظور التحول الرقمي تتوافر بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٣ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي والتي توضح أن درجة الموافقة تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة.

كما تبين أن متوسطات استجابة أفراد الدراسة على درجة توافر كفايات التقويم الرقمي تراوحت بين (٣,٨٥ إلى ٤,٢٥) وهي المتوسطات التي تقع في الفئة الرابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي، التي تشير إلى (موافق/ موافق بشدة) على التوالي في أداة الدراسة؛ مما يبين أن هذه الكفايات تتوافر بدرجة كبيرة إلى كبيرة جدًا.

كما جاءت العبارة رقم (١) التي تنص على: (يستخدم عضو هيئة التدريس أساليب وأدوات تقويم متنوعة بما يتناسب مع نمط التعلم) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٥ من ٥,٠٠) ودرجة توافر كبيرة جدًا.

في حين جاءت العبارة رقم (٢) ونصها: (يعد عضو هيئة التدريس الاختبارات والأنشطة للمقرر الدراسي رقمياً عبر تطبيقات جوجل) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٥ من ٥,٠٠) ودرجة توافر كبيرة.

وقد تم ترتيب جميع هذه الكفايات، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١١): استجابات أفراد الدراسة على جميع الكفايات الرقمية

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
كفايات استخدام الحاسوب ومصادر شبكة المعلومات	٤,٣٧	٠,٥٣٢	كبيرة جداً	١
كفايات تصميم التعلم الرقمي	٣,٨٤	٠,٧٢٩	كبيرة	٤
كفايات الاتصال الرقمي	٤,٣٦	٠,٥٤٨	كبيرة جداً	٢
كفايات التقويم الرقمي	٤,١٣	٠,٦٣٤	كبيرة	٣
الدرجة الكلية لتوافر جميع الكفايات الرقمية	٤,١٧	٠,٥٢٩	كبيرة	

أظهر الجدول رقم (١١) أن جميع الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفق منظور التحول

الرقمي تتوافر بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمتوسط حسابي عام بلغ (٤,١٧ من ٥,٠٠) وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي والتي توضح أن درجة الموافقة تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة.

كما تبين أن درجة توافر كفايات استخدام الحاسوب ومصادر شبكة المعلومات جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط موافقة (٤,٣٧ من ٥,٠٠) وجاءت درجة توافر كفايات الاتصال الرقمي في المرتبة الثانية بمتوسط موافقة (٤,٣٦ من ٥,٠٠) وجاءت في المرتبة الثالثة درجة توافر كفايات التقويم الرقمي بمتوسط موافقة (٤,١٣ من ٥,٠٠) وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاءت درجة توافر كفايات تصميم التعلم الرقمي بمتوسط موافقة (٣,٨٤ من ٥,٠٠).

يتبين من الجدول السابق أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يتوافر لديهم الكفايات الرقمية بشكل عام بدرجة كبيرة، وأن أهم هذه الكفايات التي تتوافر لدى أفراد الدراسة هو إجادة استخدام برنامج معالج النصوص (word)، ومحركات البحث google للبحث عن الكتب والمراجع العلمية، وبرامج العروض التقديمية المتنوعة في تنفيذ الدروس، وكذلك استخدام أكثر من وسيلة رقمية لإيصال المعلومات للطلبة، وتحديد قنوات التواصل الرقمية مع الطلبة للرد على استفساراتهم، ومتابعة الطلبة باستخدام البرامج الرقمية لتحديد مواعيد تسليم الأنشطة، واستخدام أساليب وأدوات تقويم متنوعة بما يتناسب مع نمط التعلم، بالإضافة إلى متابعة تقدم الطلبة في ضوء معايير وأهداف محددة، ويرجع ذلك إلى أهمية هذه الكفايات ودورها الإيجابي في العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، كما أن أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس لديهم مستوى عال من الوعي بالكفايات

المعرفية لثقافة التعليم الإلكتروني وبالتالي فإن توافر الكفايات المعرفية لثقافة التعليم الإلكتروني التي جاءت بدرجة كبيرة لدى أفراد الدراسة هي نتيجة منطقية للتطور التكنولوجي واندماج وسائل الاتصالات الإلكترونية في جميع مناشط الحياة العلمية والعملية؛ حيث أصبحت الحياة الرقميّة ملازمة للشخص من جميع الجوانب؛ إذ تحولت تفاصيل الحياة اليوميّة الخاصة والتربويّة والمهنيّة وبشكل متزايد لممارسات رقميّة تُستخدم فيها الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات والتقنيات الرقميّة الحديثة.

واتفقت تلك النتيجة مع دراسة شاكر (٢٠٢٣) التي توصلت إلى أن الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات اليمينة جاءت بدرجة توفر مرتفعة، كما اتفقت مع دراسة الشمري (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن درجة توافر كل عنصر من العناصر التي يحتاجها التحول الرقمي بجامعة حائل متوفر بشكل جيد، وكذلك اتفقت مع دراسة المسلماني (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن الجامعات قد خطت خطوات مرضية نحو التحول الرقمي؛ حيث حصل محور الواقع على نسبة استجابة مرتفعة بلغت (٨٣,٦١%)، وأيضًا اتفقت مع دراسة تشوفغونوف(Chuvgunove, 2019) التي توصلت إلى أن درجة امتلاك المحاضرين لكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كانت عالية؛ حيث أنهم يستخدمون التكنولوجيا كأداة تعليمية وتعلمية، وكأداة للتواصل والاتصال مع المتعلمين.

واختلفت تلك النتيجة مع دراسة صفر (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن درجة توفر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت جاءت بدرجة متوسطة

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي نصه: ما معوقات استخدام الكفايات الرقمية في التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية وجاءت النتائج كما يوضحه الجداول التالية:

جدول (١٢): استجابات أفراد الدراسة عن عبارات محور معوقات استخدام الكفايات الرقمية في التعليم

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الرتبة
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
١	كثرة الأعباء والالتزامات المهنية والحياتية لدى عضو هيئة التدريس	ك	٣	٣	١٥	٨٠	٦٨	٤,٢٢	٠,٨٢٢	كبيرة جداً	١
		%	١,٨	١,٨	٨,٩	٤٧,٣	٤٠,٢				
٣	نقص تجهيزات القاعات بأجهزة الحاسوب والأدوات اللازمة لتطبيق الكفايات الرقمية في التعليم	ك	٠	٧	٢٠	٧٥	٦٧	٤,٢٠	٠,٨٠٤	كبيرة	٢
		%	٠,٠	٤,١	١١,٨	٤٤,٤	٣٩,٦				
٢	ضعف التمويل المالي من أجل توظيف الكفايات الرقمية في التعليم	ك	٠	٩	٣٣	٨٩	٣٨	٣,٩٢	٠,٧٩٤	كبيرة	٣
		%	٠,٠	٥,٣	١٩,٥	٥٢,٧	٢٢,٥				
٤	ضعف امتلاك أعضاء هيئة التدريس للكفايات الرقمية في بعض المهارات العملية في التعليم	ك	٣	١٥	٣٠	٩٣	٢٨	٣,٧٦	٠,٨٩٧	كبيرة	٤
		%	١,٨	٨,٩	١٧,٨	٥٥,٠	١٦,٦				

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
٥	ضعف التدريب اللازم لأعضاء هيئة التدريس على تطبيق الكفايات الرقمية في التعليم	ك	٣	٣٢	١٧	٦٨	٤٩	٣,٧٦	١,١٢١	كبيرة	٥
		%	١,٨	١٨,٩	١٠,١	٤٠,٢	٢٩,٠				
٧	ضعف توفير متطلبات تطبيق التحول الرقمي في التعليم	ك	٠	٢٥	٣٦	٧٨	٣٠	٣,٦٧	٠,٩٣٧	كبيرة	٦
		%	٠,٠	١٤,٨	٢١,٣	٤٦,٢	١٧,٨				
٦	النظام التعليمي السائد لا يساعد على استخدام الكفايات الرقمية في التعليم	ك	٠	٣٣	٦٢	٣٨	٣٦	٣,٤٦	١,٠٣٥	كبيرة	٧
		%	٠,٠	١٩,٥	٣٦,٧	٢٢,٥	٢١,٣				
١٠	ضعف توافر شبكة الانترنت بالجامعة	ك	٠	٣٩	٤٩	٥٣	٢٨	٣,٤١	١,٠٢١	كبيرة	٨
		%	٠,٠	٢٣,١	٢٩,٠	٣١,٤	١٦,٦				
٩	ضعف امتلاك الطلبة لمهارات استخدام الحاسوب	ك	٥	٤٥	٤٦	٤٦	٢٧	٣,٢٧	١,١١٠	متوسطة	٩
		%	٣,٠	٢٦,٦	٢٧,٢	٢٧,٢	١٦,٠				
٨	ارتفاع تكلفة استخدام خدمة الانترنت	ك	٧	٣٨	٤٧	٥٨	١٩	٣,٢٦	١,٠٥٩	متوسطة	١٠
		%	٤,١	٢٢,٥	٢٧,٨	٣٤,٣	١١,٢				
المتوسط العام								٣,٦٩	٠,٦٤٨	كبيرة	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

أظهر الجدول رقم (١٢) أن معوقات استخدام الكفايات الرقمية في التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تؤثر بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام

محمد بن سعود الإسلامية، بمتوسط حسابي عام بلغ (٣,٦٩ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي والتي توضح أن درجة الموافقة تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة.

كما تبين أن متوسطات استجابة أفراد الدراسة على معوقات استخدام الكفايات الرقمية في التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تراوحت بين (٣,٢٦ إلى ٤,٢٢)، وهي المتوسطات التي تقع في الفئة الثالثة والرابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى (موافق/ موافق بشدة) على التوالي في أداة الدراسة؛ مما يبين أن معوقات استخدام الكفايات الرقمية في التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تؤثر بدرجة متوسطة إلى كبيرة إلى كبيرة جدًا.

كما جاءت العبارة رقم (١) والتي تنص على: (كثرة الأعباء والالتزامات المهنية والحياتية لدى عضو هيئة التدريس) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٢ من ٥,٠٠)، ودرجة تأثير كبيرة جدًا.

في حين جاءت العبارة رقم (٨) ونصها: (ارتفاع تكلفة استخدام خدمة الإنترنت) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٦ من ٥,٠٠) ودرجة تأثير متوسطة.

بتحليل نتائج الجدول السابق يتبين أن معوقات استخدام الكفايات الرقمية في التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تؤثر بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأن أكثر هذه المعوقات تأثيرًا من وجهة نظر أفراد الدراسة يتمثل في كثرة الأعباء والالتزامات المهنية والحياتية لدى عضو هيئة

التدريس، مما يحد من قدرتهم على التعامل مع التقنيات الحديثة؛ حيث لا يجدون الوقت الكافي للتدريب على تلك التقنيات، وكذلك نقص تجهيزات القاعات بأجهزة الحاسوب والأدوات اللازمة لتطبيق الكفايات الرقمية في التعليم الأمر الذي يؤثر سلبًا في قدراتهم على زيادة مهاراتهم الرقمية، وضعف التمويل المالي من أجل توظيف الكفايات الرقمية في التعليم، وخاصة في الوقت الحالي الذي يتزايد فيه تكاليف اقتناء هذه التقنيات وتوفيرها بالقدر الذي يحقق أهدافها.

واتفقت تلك النتيجة مع دراسة شاكر (٢٠٢٣) التي توصلت إلى أن المعوقات التي تعيق أعضاء هيئة التدريس من استخدام الكفايات الرقمية في التعليم جاءت بدرجة مرتفعة.

كما اتفقت مع دراسة (العنزي، ٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن هناك تحديات بدرجة عالية تواجه التحول الرقمي للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.

كما اتفقت مع دراسة المسلماني (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن محور معوقات التحول الرقمي في الجامعات المصرية حصل على نسبة استجابة مرتفعة بلغت (٧٩,٣٨%).

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومعوقات استخدامها في التعليم تبعًا لمتغير الخبرة، الرتبة العلمية؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير الخبرة:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومعوقات استخدامها في التعليم تبعا لمتغير الخبرة، قامت الباحثة باستخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٣): نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
كفايات استخدام الحاسوب ومصادر شبكة المعلومات	بين المجموعات	١,٢٩٩	٢	٠,٦٥٠	٢,٣٢٩	٠,١٠١ غير دالة
	داخل المجموعات	٤٦,٣٠٠	١٦٦	٠,٢٧٩		
	المجموع	٤٧,٥٩٩	١٦٨			
كفايات تصميم التعلم الرقمي	بين المجموعات	٠,١٣٧	٢	٠,٠٦٩	٠,١٢٨	٠,٨٨٠ غير دالة
	داخل المجموعات	٨٩,٠٦٨	١٦٦	٠,٥٣٧		
	المجموع	٨٩,٢٠٦	١٦٨			
كفايات الاتصال الرقمي	بين المجموعات	٠,٥٤٣	٢	٠,٢٧١	٠,٩٠٣	٠,٤٠٧ غير دالة
	داخل المجموعات	٤٩,٨٨٠	١٦٦	٠,٣٠٠		
	المجموع	٥٠,٤٢٢	١٦٨			
كفايات التقويم الرقمي	بين المجموعات	٠,١٢٨	٢	٠,٠٦٤	٠,١٥٨	٠,٨٥٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٦٧,٣٥٦	١٦٦	٠,٤٠٦		

	المجموع	٦٧,٤٨٤	١٦٨			
الدرجة الكلية لجميع الكفايات الرقمية	بين المجموعات	٠,٢١٤	٢	٠,١٠٧	٠,٣٨٠	٠,٦٨٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٤٦,٧٢٥	١٦٦	٠,٢٨١		
	المجموع	٤٦,٩٣٩	١٦٨			
معوقات استخدام الكفايات الرقمية في التعليم	بين المجموعات	٣,٥٠٧	٢	١,٧٥٣	٢,٣٣٧	٠,١١٥ غير دالة
	داخل المجموعات	٦٧,١١٣	١٦٦	٠,٤٠٤		
	المجموع	٧٠,٦٢٠	١٦٨			

أظهر الجدول رقم (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومعوقات استخدامها في التعليم تبعًا لمتغير الخبرة حيث أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥) وغير دالة إحصائيًا، مما يوضح عدم وجود تأثير دال إحصائيًا لمتغير الخبرة نحو درجة توافر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومعوقات استخدامها في التعليم.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة صفر (٢٠٢٠) حيث بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بدرجة امتلاكهم لكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تعزى إلى سنوات الخبرة (لصالح الفئة ذات الخبرة الأعلى أكثر من ١٠ سنوات).

ثانياً: الفروق باختلاف متغير الرتبة العلمية:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومعوقات استخدامها في التعليم تبعا لمتغير الرتبة العلمية، قامت الباحثة باستخدام اختبار

"تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٤): نتائج " تحليل التباين الأحادي للفروق في استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير الرتبة العلمية

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
كفايات استخدام الحاسوب ومصادر شبكة المعلومات	بين المجموعات	٠,٩٦٨	٣	٠,٣٢٣	١,١٤٢	٠,٣٣٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٤٦,٦٣١	١٦٥	٠,٢٨٣		
	المجموع	٤٧,٥٩٩	١٦٨			
كفايات تصميم التعلم الرقمي	بين المجموعات	٨,٤٦٥	٣	٢,٨٢٢	٢,٧٦٦	٠,٢٠١ غير دالة
	داخل المجموعات	٨٠,٧٤١	١٦٥	٠,٤٨٩		
	المجموع	٨٩,٢٠٦	١٦٨			
كفايات الاتصال الرقمي	بين المجموعات	٣,٦٤٦	٣	١,٢١٥	٣,٢٨٧	٠,١٠٦ غير دالة
	داخل المجموعات	٤٦,٧٧٧	١٦٥	٠,٢٨٣		
	المجموع	٥٠,٤٢٢	١٦٨			
كفايات التقويم الرقمي	بين المجموعات	١,٨٧٣	٣	٠,٦٢٤	١,٥٧٠	٠,١٩٩ غير دالة
	داخل المجموعات	٦٥,٦١١	١٦٥	٠,٣٩٨		
	المجموع	٦٧,٤٨٤	١٦٨			
الدرجة الكلية لجميع الكفايات الرقمية	بين المجموعات	٢,٣٢٢	٣	٠,٧٧٤	٢,٨٦٣	٠,١٣٨ غير دالة
	داخل المجموعات	٤٤,٦١٧	١٦٥	٠,٢٧٠		
	المجموع	٤٦,٩٣٩	١٦٨			
معوقات استخدام الكفايات الرقمية في التعليم	بين المجموعات	٧,٢٨١	٣	٢,٤٢٧	١,٣٢٢	٠,٢٥٣ غير دالة
	داخل المجموعات	٦٣,٣٣٩	١٦٥	٠,٣٨٤		
	المجموع	٧٠,٦٢٠	١٦٨			

أظهر الجدول رقم (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر الكفايات الرقمية لدى أعضاء

هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومعوقات استخدامها في التعليم تبعًا لمتغير الرتبة العلمية؛ حيث أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥) وغير دالة إحصائيًا، مما يوضح عدم وجود تأثير دال إحصائيًا لمتغير الرتبة العلمية نحو درجة توافر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومعوقات استخدامها في التعليم.

واتفقت تلك النتيجة مع دراسة شاكر (٢٠٢٣) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا حول درجة توفر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية ومعوقات استخدامها في التعليم تبعًا لمتغير الدرجة الأكاديمية، كما اتفقت مع دراسة الشريف (٢٠١٨) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة احصائيًا في درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية بالتقنيات التعليمية الرقمية والذكية تعود إلى متغيري الدرجة العلمية. واختلفت تلك النتيجة مع دراسة (الشمري، ٢٠٢٢) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح درجة أستاذ دكتور.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، وهي كالتالي:

- إن جميع الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفق منظور التحول الرقمي تتوافر بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- إن درجة توافر كفايات استخدام الحاسوب ومصادر شبكة المعلومات جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط موافقة (٤,٣٧ من ٥,٠٠).

- إن درجة توافر كفايات الاتصال الرقمي جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط موافقة (٤,٣٦ من ٥,٠٠).
- إن درجة توافر درجة توافر كفايات التقويم الرقمي جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط موافقة (٤,١٣ من ٥,٠٠).
- إن درجة توافر كفايات تصميم التعلم الرقمي جاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط موافقة (٣,٨٤ من ٥,٠٠).
- إن معوقات استخدام الكفايات الرقمية في التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس تؤثر بدرجة كبيرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية ومعوقات استخدامها في التعليم تبعًا لمتغير (الخبرة، والرتبة العلمية).

التوصيات:

في ضوء ما خلصت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحثة توصي بما يلي:

- ضرورة تخفيف الأعباء والالتزامات المهنية لعضو هيئة التدريس؛ مما يسهم في تفرغهم لاستخدام الكفايات الرقمية في العملية التعليمية.
- توفير ما يلزم من أجهزة الحاسوب والأدوات اللازمة لتطبيق الكفايات الرقمية في التعليم.
- تكثيف الدورات التدريبية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس في مجال تنمية الكفايات الرقمية وتوظيفها في التعليم.
- تبني برامج التوعية بأهمية الكفايات الرقمية ودورها الإيجابي في العملية التعليمية.

- العمل على توفير الإمكانات المادية والتقنية اللازمة لتطبيق التحول الرقمي في التعليم.
- تضمين المناهج الجامعية الموضوعات التي تساعد في استخدام الكفايات الرقمية في التعليم.

المقترحات:

-إجراء دراسة مقارنه لتحقيق الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية وفق منظور التحول الرقمي.

-إجراء دراسة حول متطلبات الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية:

بعطوط، صفاء (٢٠١٩). تصور مقترح للكفايات التقنية الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرون
لمعلمات التربية الفنية في ضوء احتياجاتهن التدريبية. مجلة الشمال للعلوم الإنسانية بجامعة الحدود الشمالية، ٥(١)، ٢٠٧-٢٣٧.

آل بنيان، نورة (٢٠١٩). مدى توافر الكفايات التقنية لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة ودرجة
ممارساتهم لها من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية بجامعة اسيوط، ٣٥(٩)، ١٦٧-٢٠٧.

الخطيب، ياسر، والخطيب، خليل (٢٠٢١). تحديات التحول الرقمي في التعليم الجامعي بالجمهورية
اليمنية وسبل التغلب عليها. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، ٨(١٩)، ٥٥-٨٣.

خواثرة، سامية (٢٠٢١). التحول الرقمي خلال جائحة كورونا وما بعده. المجلة الجزائرية للعلوم القانونية
والسياسية، ٥٨(٢)، ١٠٣-١٢٢.

الزين، أميمة (٢٠١٦). التحول لعصر التعلم الرقمي تقدم معرفي أم تقهقر منهجي. المؤتمر الدولي
الحادي عشر بعنوان التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية، مركز جيل البحث العلمي وجامعة تيبازة بطرابلس، من ٢٢-٢٤ أبريل.

سالم، أحمد (٢٠١٠). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. الرياض، مكتبة الرشد.

السعودي، رمضان (٢٠١٩). دراسة مقارنة لبعض الجامعات الرقمية الأجنبية والعربية وإمكانية الإفادة
منها في جمهورية مصر العربية. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، ٤٣ (٤)، ٥٥٩-٥٨٠.

شاكر، عبدالملك (٢٠٢٣). درجة توافر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية

بالجامعات اليمنية في ضوء التحول الرقمي. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٧٢(٢)،٩٠-١١٠.

شاكر، عبدالملك، والسعدي، محمد (٢٠٢٢). التحول الرقمي كضمان لجودة التعليم في الجامعات

اليمنية واقعه وانعكاساته وآلياته. مجلة جامعة عدن للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤(١)، ٤٨-٦٠.

الشريف، باسم (٢٠١٨). مدى الوعي بالتقنيات التعليمية الرقمية والذكية لأعضاء هيئة التدريس

بالجامعات السعودية واتجاهاتهم نحوها. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر،١٧٩(١)، ٦٠١-٦٤٥.

الشريف، دعاء (٢٠٢١). تصور مقترح لتأسيس بيئة التمكين لإنجاح التحول الرقمي في التعليم واستدامته في ضوء رؤية مصر الرقمية. مجلة كلية التربية بجامعة سوهاج، ٩١(٨)، ٣٥٦٢-٣٦٠٤.

الشمري، ذهب (٢٠٢٢). متطلبات تحقيق التحول الرقمي بالجامعات السعودية: جامعة حائل دراسة

حالة. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، ٩٥(٢)، ١٦٦٥-١٧٢٠.

صفر، عمار(٢٠٢١) . درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت لكفايات تكنولوجيا

المعلومات والاتصالات من وجهة نظرهم: دراسة استطلاعية. البوابة العربية للمكتبات والمعلومات، ٦٢(٢)، ٢-٦٣.

العبدلي، حمود (٢٠١٨). واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحديدة لتطبيقات تكنولوجيا

المعلومات والاتصالات في أدائهم التدريسي والبحثي. مجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة، ٦(١١)،٥٣٢-٥٥٢.

العبيد، نهاد (٢٠١٥). مدى امتلاك الطالبات المعلمات للكفايات الرقمية أثناء فترة التدريب الميداني

بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية، ٢٣(٤)، ٢٦١-٣٠١.
العتيبي، سامية، والمفز، خولة (٢٠٢١). حوكمة التحول الرقمي في الإدارات التعليمية بالمملكة العربية
السعودية في ضوء الممارسات العالمية. مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ٦٦(١)، ١٩٢-٢١٦.
علي، محمد (٢٠٢٢). متطلبات تطبيق استراتيجيات التحول الرقمي بالجامعات السعودية في مدينة
الرياض وأثرها على فاعلية الأداء التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة الإدارة العامة، ٦٣(٢)، ٣٦٥-٤٤٥.
العنزي، حمود (٢٠٢٢). تعزيز التحول الرقمي للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية. مجلة التربية
بجامعة الأزهر، ١٩٦(٢)، ٤٩٧-٥٢٨.
العواضي، علي (٢٠٢٠). تحديات التعليم عن بعد في جامعة صنعاء وسبل التغلب عليها لمواجهة
الأزمات والأوبئة. مجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة، ٨(١٤)، ١٣٤-١٦٢.
محمد، إيمان (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الثقافة الرقمية في تنمية الكفايات التعليمية
لمعلمات رياض الأطفال. مجلة دراسات في الطفولة والتربية، ١٤(٢). ٢٥٧-٣١٧.
مراد، سامي (٢٠١٩). الجاهزية التنظيمية والتكنولوجية للجامعات ودورها في دعم الاقتصاد المعرفي
وتعزيز التحول الرقمي وفق رؤية ٢٠٣٠. مجلة أبحاث ودراسات التنمية، ٦(٢)،٦٦-١٠٧.
المسلماني، لمياء (٢٠٢٢). التحول الرقمي في الجامعات المصرية (الواقع – المتطلبات- المعوقات). المجلة
التربوية بجامعة سوهاج، ٩٩(٢)، ٧٩٣-٨٧٦.
مصطفى، هويدا (٢٠٢٠). الجامعات والتحول الرقمي الفرص والتحديات. المؤتمر الدولي الافتراضي،

١٤ جمادى الأول، ٢٩ ديسمبر.
المطرف، عبدالرحمن (٢٠٢٠). التحول الرقمي للتعليم الجامعي في ظل الأزمات بين الجامعات الحكومية
والجامعات والخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٦(٧)، ١٥٧-١٨٤.
المنصة الوطنية الموحدة، إدارة التحول الرقمي(my.gov.sa)
موقع وكالة الجامعة للتطوير المؤسسي https://units.imamu.edu.sa.
عبيدات، ذوقان (٢٠١٢). البحث العلمي مفهومه، أدواته. أساليبه. دار الفكر، ط١٠.
كليمان، سارة (٢٠١٧). التعليم الرقمي "التربية والمهارات في العصر الرقمي". معهد كورشام: كامبريدج،
المملكة المتحدة.
يخلف، رفيقة (٢٠١٩). جودة التعليم الرقمي. مجلة الأناسة وعلوم المجتمع بجامعة بني سويف، ٥(١)،٧٦-٨١.

ثانيا: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdali, H .(2018). The reality of employing faculty members at Hodeidah University

for ICT applications in their teaching and research performance. Journal of Studies in University Education and Quality Assurance, (in Arabic), 6(11), 532-552.

Al-Anzi, H .(2022). Promoting the digital transformation of university education in

the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Education, Al-Azhar University, (in Arabic), 196(2), 497-528.

Al Bunyan, N .(2019). The availability of technical competencies among middle

school science teachers and the degree of their practice from their point of view. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, (in Arabic), 35(9), 167-207.

Al-Ghazou, A, and Alemat, S .(2017). The degree to which faculty members in

Jordanian universities practice technological competencies from their point of view. Journal of Educational Sciences Studies, 44(4), 193-207.

Al-Khatib, Y, and Al-Khatib, K .(2021). The challenges of digital

transformation in university education in the Republic of Yemen and ways to overcome them. Journal of Educational Sciences and Humanities, (in Arabic), 8(19), 55-83.

Ali, M .(2022). Requirements for the application of digital transformation

strategies in Saudi universities in Riyadh and their impact on the effectiveness of organizational performance from the point of view of faculty members. Journal of Public Administration, (in Arabic), 63(2), 365-445.

Al-Mutraf, A .(2020). The digital transformation of university education in

light of the crises between public universities and universities and private universities from the point of view of faculty members. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, (in Arabic), 36(7), 157-184.

Al-Muslimani, L .(2022). Digital transformation in Egyptian universities (reality -

requirements - obstacles. Sohag University Educational Journal, (in Arabic), 99(2), 793-876.

Al-Otaibi, S., Al-Mufez, K .(2021). Governance of digital transformation

in educational departments in the Kingdom of Saudi Arabia in light of global practices. Journal of Arts, Letters, Humanities and Sociology, (in Arabic), 66(1), 192-216.

Al-Shammari, Gold (2022). Requirements for achieving digital transformation in

Saudi universities: Hail University case study. Sohag University Educational Journal, (in Arabic), 95(2), 1665-1720.

Ashmel, M. (2022). Higher education strategy in digital transformation. Education

and Information Technologies. 27(3), 3171-3195.

Awadi, A (2020). The challenges of distance education at Sana'a University and

ways to overcome them to face crises and epidemics. Journal of Studies in University Education and Quality Assurance, (in Arabic), 8(14), 134-162.

Baatout, S. (2019). A proposed conception of digital technical competencies and

the requirements of the twenty-first century for art education teachers in light of their training needs. Northern Journal of Humanities, Northern Border University, (in Arabic), 5(1), -٢٠٧ ٢٣٧.

Chang,J,Chiu,P, & Huang, Y. (2018). A Sharing Mind Map- oriented Approach to
Enhance Collaborative Mobile Learning with Digital Archiving Systems. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 19(1),1-24.
Chuvgunove, O.(2019). ICT- competence of university lecturers: Diagnostics and
development. Open Education, 23(3),49-61.
Khalaf, R. (2019). Quality of digital education. Journal of Humanity and
Community Sciences, Beni Suef University, 5(1), 76-81.
Khawathra, S .(2021). Digital transformation during the Corona pandemic and
Beyond. Algerian Journal of Legal and Political Sciences, (in Arabic), 58(2),١٢٢-١٠٣ .
Mohammed, I . (2020). The effectiveness of a training program based on digital
culture in developing the educational competencies of kindergarten. Journal of Studies in Childhood and Education, (in Arabic), 14(2). 257-317.
Murad, S. (2019). Organizational and technological readiness of universities and their
role in supporting the knowledge economy and promoting digital transformation in accordance with Vision 2030. Journal of Development Research and Studies, (in Arabic), 6(2), 66-107.
Obaid, N. (2015). The extent to which female teachers possess digital competencies
during the field training period in the State of Kuwait. Journal of Educational Sciences, (in Arabic), 23(4), 261-301.
Safar, A. (2021). The degree to which faculty members at Kuwait University

possess ICT competencies from their point of view: an exploratory study. Arab Library and Information Portal, (in Arabic), 62(2), 2-63.

Saudi, R. (2019). A comparative study of some foreign and Arab digital universities

and the possibility of benefiting from them in the Arab Republic of Egypt. Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, (in Arabic), 43 (4), 559-580.

Shaker, A. (2023). The degree of availability of digital competencies among faculty

members in faculties of education in Yemeni universities in light of digital transformation. Al-Andalus Journal of Humanities and Social Sciences, (in Arabic), 72(2), 90-110.

Shaker, A, Saadi, M. (2022). Digital transformation as a guarantee of the quality of

education in Yemeni universities, its reality, repercussions, and mechanisms. Aden University Journal of Humanities and Social Sciences, (in Arabic), 4(1), 48-60.

Sharif, B. (2018). The extent of awareness of digital and smart educational

technologies for faculty members in Saudi universities and their attitudes towards them. Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, (in Arabic), 179(1), 601-645.

Sharif, D. (2021). A proposed vision to establish an enabling environment for the

success and sustainability of digital transformation in education in light of the Digital Egypt Vision. Journal of the Faculty of Education of Sohag University, (in Arabic), 91(8), 3562-3604.

تعليم وحدة الهوية الوطنية باستراتيجية البيت الدائري وأثرها في تنمية الدافعية نحو الإنجاز لدى طالبات الصف الثالث المتوسط

أ.د. إيمان سالم بارعيده
قسم المناهج والتدريس – كلية التربية
جامعة جدة

أ. مها سعيد مجيديع الحربي
قسم المناهج والتدريس – كلية التربية
جامعة جدة

تعليم وحدة الهوية الوطنية باستراتيجية البيت الدائري وأثرها في تنمية الدافعية نحو الإنجاز لدى طالبات الصف الثالث المتوسط

أ.د. إيمان سالم أحمد بارعيدة
قسم المناهج والتدريس – كلية التربية
جامعة جدة

أ. مها سعيد مجيديع الحربي
قسم المناهج والتدريس – كلية التربية
جامعة جدة

تاريخ تقديم البحث: ٢٧/ ٤/ ١٤٤٥ هـ تاريخ قبول البحث: ٩/ ٩/ ١٤٤٥ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعليم وحدة الهوية الوطنية باستراتيجية البيت الدائري وأثرها في تنمية الدافعية نحو الإنجاز لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق هذا الهدف أُعد دليل إرشادي لاستراتيجية البيت الدائري، ومقياس مكون من (٣) أبعاد لدافعية الإنجاز هي: المثابرة، الطموح، تحديد الأهداف، وتم عرضه على عدد من المحكمين وأجريت التعديلات اللازمة عليه، وأصبح المقياس في صورته النهائية مكون من عدد من العبارات بلغ مجموعها (٣٦) عبارة، تم تطبيقه قبليا على عينة بلغ عددها (٧٠) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعة تجريبية تكونت من (٣٥) طالبة، ومجموعة ضابطة تكونت من (٣٥) طالبة، ثم إدخال المتغير المستقل عليها (استراتيجية البيت الدائري)، وتم تطبيقه بعديًّا، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس الدافعية نحو الإنجاز لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية، ولقياس الأثر تم حساب معامل إيتا ($\eta 2$) حيث بلغ (٠,٩٥)، مما يدل على أثر تعليم وحدة الهوية الوطنية باستراتيجية البيت الدائري وأثرها في تنمية الدافعية نحو الإنجاز لدى الطالبات، ومن أهم التوصيات الاهتمام بدافعية الإنجاز لدى الطالبات وتعزيزها؛ والتنويع في استراتيجيات التعليم.

الكلمات المفتاحية: الانتماء الوطني، طريقة تدريس، نموذج مكارثي، التحفيز.

Teaching the National Identity Unit using the Roundhouse Diagram Strategy and its Impact on Developing Achievement Motivation among Third Year intermediate School Students

Dr.Eman Salem Ahmed Baroaidah
Department of Curriculum and Instruction - College Education
Jeddah university

Maha Saeed Mijaidi Al Harbi
Department of Curriculum and Instruction - College Education
Jeddah university

Abstract:

The current study aimed to teach the unit of national identity with the Roundhouse diagram strategy and its impact on developing achievement motivation among third year female students in the city of Mecca. A quasi-experimental design was employed, and to achieve the study's objectives, a guidebook for implementing the Round House Strategy was developed. Additionally, a scale measuring achievement motivation across three dimensions—perseverance, ambition, and goal-setting—was created and reviewed by experts, with necessary modifications made. The final version of the scale consisted of (36) items. It was administered as a pre-test to a sample of (70) female students, who were divided into two groups: an experimental group of (35) students and a control group of (35) students. The independent variable (the Roundhouse Strategy) was introduced to the experimental group, and the post-test was administered. The results indicated a statistically significant difference at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the experimental and control groups on the achievement motivation scale, favoring the post-test results of the experimental group. The Eta-squared ($\eta 2$) value was calculated at (0.95), indicating a strong effect of teaching the national identity unit using the Roundhouse Strategy on enhancing students' motivation toward achievement. Key recommendations include focusing on the development of achievement motivation among female students and incorporating a variety of instructional strategies in the classroom.

key words: national belonging, teaching method, McCarthy model, motivation.

المقدمة:

ينظر التربويون إلى الدافعية نحو الإنجاز على أنها هدف تربوي لأي نظام تعليمي؛ لأنها تجعل المتعلمين يُقبلون على ممارسة عدة نشاطات متنوعة تساعد في تحقيق إنجاز الأهداف التعليمية.

وذكر نشواتي (٢٠٠٣) بأن الدافعية نحو الإنجاز عبارة عن سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف ما، وتكون هذه الإثارة إما بعوامل نابعة من الفرد نفسه أو من البيئة المادية والنفسية المحيطة به؛ كالحوافز المادية أو التشويق وإثارة الفضول، أو عرض القصص ذات الهدف الفعال.

وهناك العديد من العوامل التي تؤثر على دافعية الإنجاز حددها أبو حليمة (٢٠١٣) في الذكاء، وطبيعة البيئة للمتعلم من حيث ظروف التنشئة الأسرية والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، ودرجة جاذبية العمل فكلما كانت بيئة الفصل ملائمة للعمل زادت دافعية الإنجاز.

وبناء على ذلك يمكن القول بأن الدافعية نحو الإنجاز تعبر عن الرغبة في تحقيق الأداء المرغوب والتغلب على المعوقات من أجل الوصول إلى التميز وتحقيق الطموح.

وصنف أبو حليمة (٢٠١٣) دافعية الإنجاز إلى نوعين هما: دافعية الإنجاز الذاتية، ويقصد بها أن يتنافس المتعلم مع ذاته في مواجهة قدراته ومعاييره الذاتية الخاصة، ودافعية الإنجاز الاجتماعية وتمثل نشاطًا وتنافسًا في مواجهة المعايير التي يضعها الآخرون، ومدفوعًا بعوامل خارجية مثل الرغبة في المعرفة والميل للاستحسان الاجتماعي للنجاح.

وفي ظل متطلبات العصـــر والتطورات المتتالية في العملية التعليمية فإننا بحاجة إلى التركيز على المتعلم بصـفته محور العملية التعليمية، والبحث عن اسـتراتيجيات حديثة للتعليم؛ تمكنه من التكيف مع البيئة وما يســـتجد فيها، ومن أجل ذلك وضـع التربويون اسـتراتيجيات حديثة هدفت إلى إعادة النظر في المناهج الدراسـية، والعمل على تطويرها؛ بحيث تتضـــمن مفاهيم ومعارف وأنشـــطة ومهارات تهتم بتفعيل دور المتعلم، وتحقق تعلمًا أفضـل من أجل الحصـول على مخرجات تعليمية متميزة (قاسم،٢٠١٤).

ومن هذه الاسـتراتيجيات البيت الدائري والذي أشـار إليها كوستا وإيفرسـون (Costa & Everso) بأنها من أحد الأشـكال المنتظمة، التي تسـاعد المتعلم على تحقيق تعلم ذي معنى، وذلك من خلال الربط بين الحقائق والمفاهيم ذات الصـــلة بمعارفه السابقة والحالية المراد تعلمها، مما يساعده على فهمها بشكل صحيح (نقلاً عن: عبده، ٢٠٠٩).

وتقوم الأسـس الفكرية والفلسـفية لهذه الاسـتراتيجية على نظرية أوزوبل والتي تعتمد على افتراض أن العامل الأكثر تأثيرًا في التعلم هو مقدار البنية المعرفية لدى المتعلم، ووضـوحها، وتنظيمها، وتكون المادة التعليمية ذات معنى، وهذا ما أشـار إليه وارد ووواندرسـي (Ward & Wandersee, 2002) من أن البيت الدائري قالبٌ يستطيع من خلاله المتعلم ربط المعلومات وتحديد العلاقات، ووصف الموضوعات؛ حيث يركز المتعلم على الفكرة العامة، ثم يقســـمها إلى أجزاء، مبتدئًا من العام إلى الخاص، مما يســـهم في إعادة تشـــكيل المعلومات وتنظيمها واســـترجاعها مما يحقق التعلم ذا المعنى.

كما تعتمد على بحوث ميلر (Miller) حول الذاكرة وطاقتها، وبما أن الذاكرة قصيرة المدى تعد المحطة التي تقف عندها المعلومات القادمة من الذاكرة طويلة المدى قبل أن تنتقل إلى حيز التنفيذ، فإن القطاعات السبعة ذات المعلومات المتسلسلة المحيطة بالدائرة الداخلية من شكل البيت الدائري تيسر استرجاع المعلومات التي تجري دراستها (أمبوسعيدي والبلوشي، ٢٠١١؛ الطناوي، ٢٠١٢؛ الرباط، ٢٠١٤).

وتعد الدراسات الاجتماعية أحد مجالات التعلم التي تسهم في تنمية القدرات المعرفية والمهارات، والقيم والاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين نحو المكان والمجتمع والبيئة التي يعيشون فيها (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩)، لذا فإن التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية يعتمد على مشاركة المتعلم بفاعلية في أداء الأنشطة التعليمية المتعددة، التي تتطلب ملاحظة وتحديد العلاقات، والقيام بعمليات التحليل والربط والاستنتاج والتعليل (جمعه، ٢٠١٠).

وبالتالي لا بد من تحويل مسار العملية التعليمية في مجال الدراسات الاجتماعية من التركيز على حشو ذاكرة المتعلم بالمعارف التي بطبيعتها تتغير باستمرار إلى تنمية المهارات والاتجاهات (سليمان، ٢٠١٥)، وهذا يتحقق باستخدام استراتيجيات تعليمية متعددة.

مشكلة الدراسة:

تمثل الدافعية أهمية بالغة في مجال التربية باعتبارها المحرك الأساسي لسلوك الأفراد نحو الإنجاز الذي يسعون لتحقيقه والرغبة في تحقيق أهدافهم، وتجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية ومهارية خارج المدرسة وفي حياتهم المستقبلية.

وقد أثبتت الدراسات كدراسة عبد الباسط (٢٠٢٠) أن هناك علاقة إيجابية بين الدافعية ومستوى الإنجاز لدى المتعلمين، وأثبتت دراسات (السيد وإبراهيم والنرش، ٢٠١٦؛ المالكي، ٢٠١٩) أن هناك علاقة إيجابية بين الدافعية ومستوى الإنجاز لدى المتعلمين، وأكدوا على أن دافعية المتعلمين تسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل المستقبلي، كما أن الدراسات (يامان ودوندار، Yaman & Dundar, 2015؛ رين ووانج، Ren & Wang, 2018) أكدت على أهمية الدافعية للإنجاز والتعلم ، وبالرغم من ذلك أثبتت بعض الدراسات كدراسة (الرويثي، ٢٠١٦؛ بن لخضر وبوتعني، ٢٠٢٢) انخفاض دافعية المتعلمين.

وبما أن مجال الدراسات الاجتماعية يهدف إلى إكساب المتعلمين مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي تساعدهم على التعرف على مجتمعهم الذي يعيشون فيه والعالم من حولهم؛ حتى يكونوا مواطنين قادرين على اتخاذ القرارات السليمة، فإن هذا الأمر يتطلب تطبيق استراتيجيات حديثة تساعد على إكسابهم ذلك، ومن هذه الاستراتيجيات البيت الدائري، وقد أثبتت نتائج العديد من الدراسات (بخش والحربي، ٢٠١٧؛ حسانين، ٢٠٢٢؛ البنا وحمديي؛٢٠٢٣) على فاعلية إستراتيجية البيت الدائري في العملية التعليمية.

وبناءً على ما سبق ظهرت الحاجة إلى معرفة خطوات تعليم وحدة الهوية الوطنية باستراتيجية البيت الدائري وأثرها في تنمية الدافعية نحو الإنجاز لدى الطالبات.

أسئلة الدراسة:

- ما خطوات تعليم وحدة الهوية الوطنية باستراتيجية البيت الدائري لطالبات الصف الثالث المتوسط؟

- ما أثر تعليم وحدة الهوية الوطنية باستراتيجية البيت الدائري في تنمية الدافعية نحو الإنجاز لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟

فروض الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في مقياس الدافعية نحو الإنجاز بجميع أبعاده لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في مقياس الدافعية نحو الإنجاز لكل بعد من أبعاده لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعليم وحدة الهوية الوطنية باستراتيجية البيت الدائري ومعرفة أثرها في تنمية الدافعية نحو الإنجاز لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

أهمية الدراسة:

- تلبية متطلبات الاتجاهات الحديثة التي تدعو إلى عدم الاعتماد على الطرائق الاعتيادية (التقليدية) المعتمدة على التلقين والحفظ، وتبنّي طرائق واستراتيجيات تعليمية قائمة على التعلم النَّشط، مما يجعل للطلاب دورًا إيجابيًا في عملية التعليم.
- توجيه أنظار المشرفين التربويين في الدراسات الاجتماعية إلى أهمية تنمية الدافعية نحو الإنجاز، وتشجيع المعلمين على استخدام استراتيجية البيت الدائري في أثناء تعليم الطلاب.

- إفادة المعلمين في مجال الدراسات الاجتماعية من الدليل الإرشادي المقترح وتطبيقه لتحسين مخرجات التعلم.
- مساعدة الباحثين في إجراء العديد من الدراسات المستقبلية المرتبطة باستراتيجية البيت الدائري والدافعية نحو الإنجاز؛ مما يسهم في تطوير العملية التعليمية.
- تقديم مقياس عن الدافعية نحو الإنجاز قد يفيد الباحثين في إعداد أدوات بحثية مشابهة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

- الوحدة الخامسة من وحدات مقرر الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية والمقرر على طالبات الصف الثالث المتوسط وعنوانها الهوية الوطنية، وتتكون من الدروس التالية (أسس المملكة العربية السعودية، الهوية الوطنية، العلم الوطني، يوم التأسيس، اليوم الوطني، الأوسمة السعودية)، وتم اختيار هذه الوحدة لاحتوائها على موضوعات تناسب استراتيجية البيت الدائري.
- أبعاد الدافعية نحو الإنجاز: المثابرة – الطموح – تحديد الأهداف.

الحدود البشرية: طالبات الصف الثالث المتوسط.

الحدود الزمانية: تم تطبيق تجربة الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني (١٤٤٤-١٤٤٥).

الحدود المكانية: مدينة مكة المكرمة.

مصطلحات الدراسة:

استراتيجية البيت الدائري Roundhouse Diagram Strategy:

عرفها وارد ووندرسي (Ward &Wandersee) بأنها إجراءات يقوم بها المتعلمون بتوزيع المعرفة حول مفهوم محدد بشكل مخطط بصري يساعدهم على رؤية معظم المعلومات العلمية الخاصة بذلك المفهوم وكأنها نظام متكامل مستخدمين أدوات الربط (من أو في) و(الواو) (نقلاً عن: الحميداوي،٢٠١٢،١٥).

ويعرف البيت الدائري إجرائيا بأنه مخطط دائري يساعد طالبات الصف الثالث المتوسط على تمثيل دروس وحدة الهوية الوطنية بشكل يساعدهن على رؤية الأفكار بشكل مترابط ومتسلسل ومصحوبًا برموز ورسوم توضيحية وصور متنوعة تعزز عملية تعلمهن وتثير تفكيرهن وتتيح الفرصة لهن للمشاركة الإيجابية في العملية التعليمية.

الدافعية نحو الإنجاز:

عرفها دالتون (Dalton, & et al, 2010) بأنها الرغبة في الحصول على النجاح الأكاديمي ويشمل الرغبة في الإنجاز والأداء الجيد للمهام المطلوبة.

وتُعرف الدافعية نحو الإنجاز إجرائيًا بأنها سلسلة من العمليات تعمل على استثارة رغبة طالبات الصف الثالث المتوسط للقيام بالمهام والتنافس مع بعضهن عند أداء المهام المطلوبة منهن، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات في مقياس الدافعية نحو الإنجاز.

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول– البيت الدائري:

يعد البيت الدائري قالبًا يستطيع المتعلم من خلاله ربط المعلومات وتحديد العلاقات، وتقديم التوضيحات، ووصف الموضوعات؛ حيث يركز المتعلم على الفكرة العامة، ثم يفصلها إلى أجزاء، مبتدئًا من العام إلى الخاص، مما يسهم في إعادة تشكيل المعلومات وتنظيمها واسترجاعها، والإفادة منها؛ بحيث لا تكون عبئًا زائدًا على ذاكرة المتعلم، ويحقق التعلم ذا المعنى (Ward &Wandersee, 2002).

أما أهمية البيت الدائري فتتضح في مساعدة المتعلم في الوصول إلى التعلم ذي المعنى ، وتحديد ما يعرفه المتعلمون، والكشف عن الفهم الخطأ لديهم، كما تساعد المتعلم على استخلاص الأفكار والمفاهيم الفرعية من المفهوم الرئيس، وتبسيط المعلومات؛ مما يسهل على المتعلم تذكرها، كما تؤكد على أن التعلم مسؤولية المتعلمين، مما يزيد من دافعيتهم لتحديد أهدافهم ومراقبة تقدمهم، وتتيح للمتعلم الفرصة لممارسة التعلم بنفسه؛ حيث يقوم بتحديد الأفكار الرئيسة، واستخراج الأفكار الفرعية، وتصنيف المعلومات وتنظيمها داخل الشكل (الطناوي، ٢٠١٢).

وللبيت الدائري أهداف عديدة أوردها خلف والشيباني (٢٠١١) في الآتي:

- يساعد المتعلم على حفظ المعلومة واستدعائها بيسر وسهولة باستخدام الرموز والصور والرسومات التخطيطية والعبارات القصيرة.
- يعمل على اكساب المتعلم بعض عمليات العلم مثل التخطيط والتصميم والتأمل، والتصنيف وصياغة النماذج والتواصل.
- يسهل على المتعلم ربط المعلومات السابقة بالحالية وتصويب المعلومات الخاطئة وجعل التعلم ذا معنى.

وهناك العديد من المراحل التي ينبغي اتباعها عند تشـكيل البيت الدائري حددتها مكارتني ووفيج (McCarteny & Figg, 2011) في الآتي:

أولاً – مرحلة التخطيط:

يمثل التخطيط المرحلة الأولى يسجل فيها المتعلم أفكاره في ورقة ويقوم المعلم بتوجيهه إلى عدد من الأمور: تحديد الهدف الذي يسعى إليه من بناء البيت الدائري؛ والذي يساعده في التركيز على دارسة الموضوع، تحديد الموضوع الرئيس المراد دارسته –بحيث يكون العنوان الرئيس داخل القرص الكبير، ثم تحديد عنوانين فرعيين يتناولهما الموضوع الرئيس، وتسجيلهما على جانبي المنحنى في القرص الدائري–، تقسيم الموضوع الرئيس إلى سبع أفكار رئيسة تقريبًا، وتلخيصها في عنوان يوضح خلاصة الفكرة، ثم رسم أيقونة (شكًلا أو صورة أو رسمًا تخطيطيًا مبسطًا...) لكل من الأفكار السبعة، والتأكد من أن كل مفهوم يتعلق بالمفهوم الذي يليه، وبأسلوب متتابع وذي صلة.

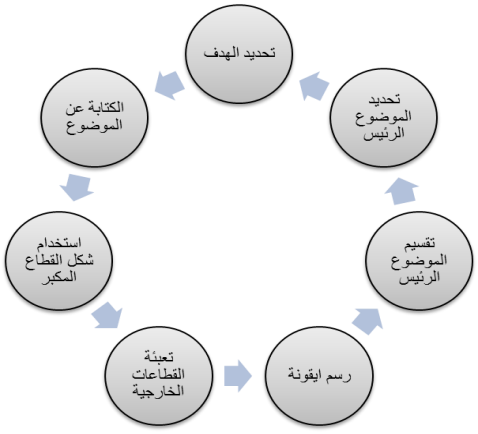
ثانيًا – مرحلة التصميم:

يقوم المتعلم بملء قطاعات شكل البيت الدائري بالمفاهيم والرسومات والأيقونات ذات الصلة، مبتدئًا من عقارب الساعة (١٢)، وبشكل متسلسل مع بقية القطاعات الأخرى، ويتم تمثيل القطاعات السبعة من خلال عنوان شامل في وسط المخطط، ويستخدم العنوان الكلمات "و" وأيضاً "من"، وذلك ليجعل المتعلم يفكر ويسهب في الأفكار الرئيسة الموجودة في القطاعات الخارجية للدائرة، وتستخدم مهارات القراءة خلال الدرس كله؛ حيث يعكس المتعلم الأفكار الرئيسة، ويتعلم كتابة العناوين، ويعيد صياغة المفاهيم ويلخصها، بالإضافة إلى تنمية التفكير النقدي وإنتاج صور رمزية، وتقوم المعلمة أثناء ذلك بالتغذية الراجعة.

ثالثاً – مرحلة التأمل:

وفي المرحلة الأخيرة يطلب المعلم من المتعلم كتابة ما فهمه في كل قطاع بشكل مختصر، ثم تعرض كل مجموعة وتناقش شكل البيت الدائري الذي صممته، ويقوم المتعلم بالشرح بأسلوبه الخاص (ماذا يعني الشكل؟)؛ وبعدها يتم كتابة مقال يحكي قصة الشكل الذي أعدته المجموعة مبتدئة بشرح المعلومات التي يحتويها القطاع في وضع الساعة (١٢) ويستمرون باتجاه عقارب الساعة، ومن ثم وصف كل قطاع بما يحتويه من رموز، وصور، وأفكار. وكتابة المتعلم للمقال بمساعدة الشكل الذي أعده، بالإضافة إلى التغذية الراجعة الذاتية بصورة مستمرة أثناء إعداد البيت الدائري، الذي يساعد في تعديل الفهم الخاطئ لديه عن أي مفهوم يتناوله الموضوع.

وخطوات بناء استراتيجية البيت الدائري يمكن إيجازها في الشكل التالي:



شكل (١) خطوات بناء استراتيجية البيت الدائري

المحور الثاني– الدافعية نحو الإنجاز:

تعد الدافعية نحو الإنجاز شـــعورًا يدفع المتعلم إلى الإقبال على النشـــاط التعليمي بحماس لمنافســة أقرانه، وفيه يتم الإحســاس بالراحة والرضــا، عند إنجاز شيء لم يكن موجودًا.

وقد صنفها السواعي وقاسم (٢٠٠٥) إلى نوعين هما:

الدوافع الداخليـة: مصدرها المتعلم نفسه، حيث يقبل المتعلم على التعلم مدفوعًا برغبة داخلية لإرضـاء ذاته، والشـعور بمتعة التعلم وكسـب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها، ويتسـم هذا النوع من الدافعية بالاسـتمرارية والبقاء، وهي شـرط ضروري للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة.

الدوافع الخارجيـــة: مصدرها خارجي كالمعلم، أو إدارة المدرسة، أو الوالدين، أو الأقران، فالمتعلم قد يقبل على التعلم سـعيًا وراء إرضـاء المعلم أو لكسـب إعجابه، أو لإرضـــاء والديه وكســـب حبهما وتقديرهما لإنجازاته، وقد تكون إدارة المدرســـة مصـــــدرًا آخر للدافعية، بما تقدمه من جوائز مادية ومعنوية للمتعلم، ويمكن أن يكون الأقران مصدرًا لهذه الدافعية فيما يبدونه من إعجاب بزميلهم.

وتكمن أهمية الدافعية نحو الإنجاز في أنها هدف تربوي في حد ذاته ومن أحد النتائج النهائية للتعليم، حيث تســهم في تســهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنساني، وفي تفسير عملية التعزيز وتحديد المعززات وتوجيه السلوك نحو هدف معين، والمســـاعدة في التغييرات التي تطرأ على ســـلوك المتعلم والمثابرة على سلوك معين حتى يتم إنجازه (مازن، السيد، عبد الموجود، ٢٠٢٢).

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراســـات التي اهتمت بالبيت الدائري؛ منها دراســـة جونن (Gonen,2014) التي هدفت إلى بيان أثر مخطط البيت الدائري بمســـاعدة الحاسوب على تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي في جنوب تركيا، واستخدم الباحث المنهج شـــبه التجريبي، وتم إعداد اختبار تحصـــيلي، تم تطبيقه على عينة مكونة من (٤٧) طالبًا، وأشـــارت النتائج إلى وجود أثر على مســـتوى تحصـــيل لطلاب نتيجة استخدام مخطط البيت الدائري.

وهدفت دراسة الوادعي (٢٠١٦) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري على التحصـــيل والاتجاه نحو مقرر الجغرافيا لدى طالبات الصـــف الثاني الثانوي بمدينة جدة، واســتخدمت الباحثة المنهج شــبه التجريبي، وتم إعداد اختبار تحصـيلي، ومقياس اتجاه، تم تطبيقهما على عينة مكونة من (٥٠) طالبة، وأشـارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضـــابطة والتجريبية في الاختبار التحصـــيلي ومقياس الاتجاه البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة بخش، والحربي (٢٠١٧) إلى معرفة فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية مهـارات التفكير التأملي لـدى طالبـات الصـــف الأول المتوسـط بمدينة جدة، واسـتخدما المنهج شـبه التجريبي، وتم إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي، تم تطبيقه على عينة مكونة من (٤٦) طالبة، وأشـارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسـطي درجات طالبات المجموعة الضـــابطة والتجريبية في اختبار مهارات التفكير التأملي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الكلثم (٢٠٢٠) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في تدريس وحدة العلاقات الدولية على التحصيل والاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمجمعة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتم إعداد اختبار تحصيلي، ومقياس اتجاه تم تطبيقهما على عينة مكونة من (٤٠) طالبة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة طنطاوي، وحسام الدين، وعيسى (Tantawy, 2021 Hosam Eldin, & Eissa,) إلى معرفة أثر استراتيجية مخطط البيت الدائري في تنمية الفهم العميق والدافعية لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالجيزة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتم إعداد اختبار مهارات الفهم العميق، ومقياس الدافعية، تم تطبيقهما على عينة مكونة من (٩٠) طالبًا، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار المهارات ومقياس الدافعية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الباز، والصادق (٢٠٢٢) إلى التعرف على فعالية استراتيجية البيت الدائري في تنمية الوعي الاستهلاكي في الاقتصاد المنزلي لدى طالبات المرحلة الإعدادية في القاهرة، واستخدما المنهج التجريبي، وتم إعداد مقياس الوعي الاستهلاكي، تم تطبيقه على عينة مكونة من (٤٦) طالبة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي

درجات طالبات المجموعة الضـــابطة والتجريبية في مقياس الوعي لصـــالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراســـة الجعارات (٢٠٢٣) إلى الكشـــف عن أثر التدريس باستخدام استراتيجيتي أعواد المثلجات والبيت الدائري في تحصيل طالبات الصف الخامس الأســـاســـي في مادة الرياضـــيات في لواء الأغوار الجنوبية، واســـتخدمت الباحثة المنهج شـــبه التجريبي، وتم إعداد اختبار تحصـــيلي، تم تطبيقه على عينة مكونة من (١٠٠) طالبة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسـطي درجات طالبات المجموعة الضـابطة والمجموعتين التجريبية في اختبار التحصيل لصالح المجموعتين التجريبية.

وهدفت دراسة السري (٢٠٢٣) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في تعليم الرياضـــيات لتنمية التحصـــيل والذكاء الوجداني للتلاميذ الصـــم بالمرحلة المتوســـطة في محافظة الدقهلية، واســـتخدم الباحث المنهج التجريبي، وتم إعداد اختبار تحصـــيلي ومقياس الذكاء الوجداني، تم تطبيقه على عينة مكونة من (٢٠) طالبًا، وأشـارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسـطي درجات طلاب المجموعة الضـابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي ومقياس الذكاء لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراســة عيدان، ونعمان (٢٠٢٣) إلى التعرف على أثر اســتخدام اســـتراتيجية البيت الدائري في تنمية التفكير المتشـــعب لدى المتعلمين في مادة الجغرافيا بمحافظة الأنبار، واســـتخدم الباحثان المنهج التجريبي، وتم إعداد اختبار للتفكير المتشـــعب، تم تطبيقه على عينة مكونة من (٦٠) طالبًا وطالبة، وأشـــارت

النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضـابطة والتجريبية في اختبار التفكير لصـالح المجموعة التجريبية.

أما دراسـة عبد القادر (٢٠٢٣) فقد هدفت إلى معرفة أثر اسـتخدام اسـتراتيجية البيت الدائري في تدريس جماليات الخط العربي في تنمية الوعي الجمالي والتفكير الابتكاري لدي طلاب التربية الفنية بجامعة أسيوط في مصر، واستخدمت الباحثة المنهج شـبه التجريبي، وتم إعداد مقياس الوعي الجمالي، واختبار مهارات التفكير الابتكاري تم تطبيقهما على عينة مكونة من (٦٠) طالبًا وطالبة، وأشـارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضـابطة والتجريبية في مقياس الوعي واختبار التفكير لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة النجار، والبنا، وحمدي (٢٠٢٣) إلى معرفة فاعلية استخدام اسـتراتيجية البيت الدائري في تدريس الهندسـة التحليلية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالقاهرة، وتم اسـتخدام المنهج شـبه التجريبي، وتم إعداد اختبار التفكير التأملي، تم تطبيقه على عينة مكونة من (٦٠) طالبًا، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.01) بين متوسـطي درجات طالبات المجموعة الضـابطة والتجريبية في اختبار التفكير لصـالح المجموعة التجريبية.

كما أجريت العديد من الدراسـات التي اهتمت بالدافعية نحو الإنجاز؛ منها دراسـة بيرجولد وسـتايمر (Bergold & Steinmayr,2016) التي هدفت إلى

الكشـــف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز والذكاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بألمانيا، واســـتخدم الباحثان المنهج الوصـــفي، وتم إعداد مقياس دافعية الإنجاز واختبار الذكاء، تم تطبيقها على عينة مكونة من (١٥٧) تلميذًا، وأشـــارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز والذكاء لدى التلاميذ.

كما هدفت دراسة الزهراني (٢٠١٧) إلى معرفة أثر استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني في مقرر الجغرافيا على التحصـيل ودافعية الإنجاز لدى طالبات الصـف الثالث الثانوي بمدينة جدة، واسـتخدمت الباحثة المنهج شـبه التجريبي، وتم إعداد اختبار تحصـــيلي، ومقياس دافعية الإنجاز، تم تطبيقه على عينة مكونة من (٦٠) طالبة، وأشارت النتائج إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضـابطة في الاختبار التحصـيلي ومقياس دافعية الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراســـة يامان ودوندار (Yaman & Dundar, 2015) إلى معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز لدى المعلمين وبين النمط المعرفي ونمط الدافعية في إسطنبول، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة النمط المعرفي ونمط الدافعية، ومقياس الدافعية نحو الإنجاز، طبقت على عينة مكونة من (١١٤) معلمًا ومعلمة، وأشـــارت النتائج إلى أن مســـتوى الدافعية للإنجاز كان مرتفعًا عند المعلمات، بينما كان مســـتوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين متوســـطًا، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين دافعية الإنجاز لدى المعلمين والنمط المعرفي، ووجود علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز ونمط الدافعية المرتكز على نوع الإدارة والإنجاز لدى المعلمين.

وهدفت دراسة أستوتي وسومنتري وبوريسواتي (Astuti, Sumantri, & Boeriswati, 2017) إلى معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الناقد مع القدرة على الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية بأمريكا، وتم استخدام المنهج المسحي، وتم إعداد استبانة لقياس دافعية الإنجاز واختبار التفكير الناقد واختبار للفهم القرائي، طبقت على عينة مكونة من (٤٥) طالبة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين دافعية الإنجاز والقدرة على الفهم القرائي، وتوجد علاقة موجبة بين التفكير الناقد والقدرة على الفهم القرائي.

وهدفت دراسة رين ووانج (Ren & Wang, 2018) إلى التحقق من دافعية طلاب الجامعة للإنجاز في ظل مدخل موجه بالإنتاج بالصين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم إعداد استبانة لدافعية الإنجاز، تم تطبيقها على عينة بلغ عددها (٤٠) طالبًا، وأشارت النتائج إلى أن المدخل الموجه بالإنتاج أسفر عن زيادة الدافعية الداخلية للطلاب نحو التعلم والإنجاز في مقابل تقليص الدافعية الموجهة بأسباب ومصادر خارجية.

وهدفت دراسة الغامدي (٢٠١٩) إلى معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الاختبار وبين التحصيل الدراسي لدى عينه من الطلاب في المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي (الارتباطي المقارن)، وتم إعداد مقياس دافعية الإنجاز ومقياس قلق الاختبار، تم تطبيقه على عينة بلغ عددها (٣٢٥) طالبًا، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة المالكي (٢٠١٩) إلى معرفة العلاقة بين التوجه نحو المستقبل وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، واستخدم المنهج الوصفي، وأعد مقياس التوجه نحو المستقبل، ومقياس دافعية الإنجاز تم تطبيقه على عينة الدراسة البالغ عددها (٢٠٠) طالبًا، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوجه نحو المستقبل ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وهدفت دراسة مصطفى (٢٠٢٠) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية (Cube) في تنمية دافعية الدراسة التحصيلية لمادة البحث العلمي وتنمية دافع الإنجاز الدراسي في العراق، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتم إعداد اختبار تحصيلي ومقياس دافعية الإنجاز، وتم تطبيقهما على عينة بلغ عددها (١٢٥) طالبًا، وأشارت النتائج إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل ومقياس دافعية الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الصقرية والسالمي (٢٠٢٠) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني الإلكتروني في تنمية دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية بسلطنة عُمان، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتم إعداد مقياس دافعية الإنجاز، تم تطبيقه على عينة بلغ عددها (٩٠) طالبًا، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المجموعات الثلاث على مقياس دافعية الإنجاز في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

أما دراسة المصري وفرح (٢٠٢٠) فقد هدفت إلى الكشف عن مستوى دافعية الإنجاز وعلاقتها بالذكاء الاستراتيجي لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتم بناء مقياس دافعية الإنجاز ومقياس الذكاء الاستراتيجي، تم تطبيقهما على عينة بلغ عددها (٦٨٤) طالبًا وطالبة، وأشارت النتائج إلى أن مستوى دافعية الإنجاز والذكاء الاستراتيجي كانت مرتفعة لدى الطلاب، وأن هناك علاقة طردية مرتفعة بين دافعية الإنجاز والذكاء الاستراتيجي.

أما دراسة المحمادي (٢٠٢٠) فقد هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي قائم على التربية الإنتاجية في تنمية مفاهيم وقيم الإنتاج والدافعية نحو الإنجاز لدى طالبات التربية الأسرية بجامعة أم القرى بمكة، وتم استخدام المنهج المختلط والمنهج شبه التجريبي، وتم إعداد اختبار تحصيلي واختبار المواقف لقيم الإنتاج ومقياس الدافعية نحو الإنجاز ، تم تطبيقه على عينة بلغ عددها (٤٠) طالبة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم الإنتاج واختبار المواقف لقيم الإنتاج ومقياس الدافعية نحو الإنجاز لصالح التطبيق البعدي.

أما دراسة بارعيده والزهراني (٢٠٢١) فهدفت إلى قياس مستوى دافعية الإنجاز في نظام التعليم عن بعد لدى طالبات التعليم الثانوي نظام مقررات (البرنامج التخصصي) مسار العلوم الإنسانية بمدينة جدة، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتم بناء مقياس دافعية الإنجاز، تم تطبيقه على عينة بلغ عددها (٤٠٣) طالبة، وأشارت النتائج أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على

مقياس دافعية الإنجاز ككل جاء بتقييم مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٤٨).

كما هدفت دراسة حسانين (٢٠٢٢) إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية المشروعات الإلكترونية في بيئة الواقع المعزز لتنمية مهارات البرمجة والدافعية للإنجاز لدى طلاب مدارس التكنولوجيا والرياضيات STEM في حلوان، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتم إعداد بطاقة ملاحظة لمهارات البرمجة ومقياس الدافعية للإنجاز، تم تطبيقه على عينة بلغ عددها (٤٤) طالبة، وأشارت النتائج إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة ملاحظة مهارات البرمجة ومقياس الدافعية للإنجاز لصالح المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

-اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في تناولها لاستراتيجية البيت الدائري، والدافعية نحو الإنجاز، وتميزت بالجمع بين المتغيرين بشكل مباشر.

-اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات (جونن، Gonen,2014؛ الوادعي، ٢٠١٦؛ بخش والحربي، ٢٠١٧؛ الزهراني، ٢٠١٧ ؛ المحمادي،٢٠٢٠؛ الصقرية والسالمي، ٢٠٢٠؛ الكلثم، ٢٠٢٠؛ المصري وفرح، ٢٠٢٠؛ طنطاوي وحسام الدين وعيسى، Tantawy, Hosam Eldin, & Eissa, 2021 ؛ حسانين، ٢٠٢٢؛ الجعارات، ٢٠٢٣؛ عبد القادر، ٢٠٢٣؛ النجار والبنا وحمدي، ٢٠٢٣) في استخدام المنهج شبه التجريبي، واختلفت عن الدراسات (بيرجولد وستايمر، Bergold &

Steinmayr,2016؛ الغامدي، ٢٠١٩؛ المالكي ،٢٠١٩؛ بارعيده والزهراني،٢٠٢١) التي استخدمت المنهج الوصفي.

-اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات (جونن، Gonen,2014 ؛ بخش والحربي، ٢٠١٧؛ الكلثم، ٢٠٢٠؛ طنطاوي وحسام الدين وعيسى، Tantawy ,2021 Hosam Eldin, & Eissa, ؛ الباز والصادق، ٢٠٢٢؛ السري، ٢٠٢٣) في تطبيقها على المرحلة المتوسطة، واختلفت عن الدراسات (بيرجولد وستايمر Bergold, & Steinmayr,2016، أستوتي وسومنتري وبوريسواتي Astuti, Sumantri, & Boeriswati, 2017؛ الغامدي، ٢٠١٩ ؛ المالكي ٢٠١٩؛ النجار، والبنا، وحمدي، ٢٠٢٣).

-اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في استخدام استراتيجية البيت الدائري في تعليم وحدة الهوية الوطنية وأثرها في تنمية الدافعية نحو الإنجاز لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

-استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تأكيدهم على أهمية استراتيجية البيت الدائري لنتائجها الإيجابية في العملية التعليمية، وخاصة فيما يتعلق بالدافعية نحو الإنجاز سواء بالتحصيل أو التعلم ككل، كما تم الاستفادة من التعرف على المصادر والمراجع التي تم الرجوع إليها، وفي تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة، وتصميم أداة الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم اســـتخدام المنهج شـــبه التجريبي، المعتمد على مجموعتين؛ إحداهما تجريبية، والأخرى ضـــابطة، بحيث تتعرض المجموعتان لمقياس الدافعية نحو الإنجاز القبلي لضبط الإجراءات التجريبية، والبعدي لدراسة الفروق ودلالتها بين المجموعة الضـــابطة التي درســـت بالطريقة الاعتيادية (التقليدية)، والمجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية البيت الدائري، للتعرف على أثرها في تنمية الدافعية نحو الإنجاز.

وتم تنفيذ هذا التصميم وفق الخطوات الآتية:

١-تم تحديد أفراد العينة بطريقة مقصودة حيث تكونت من (طالبات الصف الثالث المتوسط).

٢-تم تطبيق القياس القبلي للمتغير التابع (الدافعية نحو الإنجاز) في ٤ /١٤٤٤/٧/.

٣-إجراء تجربة الدراسة، من قبل الباحثتين حيث استغرق إجراء التجربة (تعليم وحدة الهوية الوطنية باستراتيجية البيت الدائري) من ١٤٤٤/٧/٧ إلى ١٤٤٤/٧/٢٥.

٤-القياس البعدي للمتغير التابع (الدافعية نحو الإنجاز) والذي كان في ١٤٤٤/٧/٢٨.

٥-قياس دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent – Samples T Test).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة مكة، واللاتي يدرســـن بمدارس تعليم البنات الحكومية التابعة لوزارة التعليم، وتم اختيار العينة بطريقة مقصـــودة لتطبيق البحث وتكونت عينة الدراســـة من (٧٠)

طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط، للعام الدراسي (١٤٤٤-١٤٤٥) بمتوسطة سكينة بنت الحسين، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين المجموعة الضابطة وتتكون من (٣٥) طالبة، والمجموعة التجريبية وتتكون من (٣٥) طالبة.

مادة الدراسة:

تمثلت مادة الدراسة في إعداد دليل إرشادي يوضح خطوات تطبيق استراتيجية البيت الدائري في أثناء تعليم وحدة الهوية الوطنية لطالبات الصف الثالث المتوسط، واشتمل الدليل على المكونات التالية: المقدمة، الأهمية، نبذة عن استراتيجية البيت الدائري، أهدافه، إجراءات تطبيقه، إرشادات للمعلمة والطالبة عند تطبيقه، معايير تقييمه، كما اشتمل على الخطة الزمنية المقترحة لتعليم دروس وحدة الهوية الوطنية (أسس المملكة العربية السعودية، الهوية الوطنية، العلم الوطني، يوم التأسيس، اليوم الوطني، الأوسمة السعودية)، وتخطيط وتنفيذ دروس الوحدة باستراتيجية البيت الدائري.

وللتأكد من صدق الدليل تم عرضه بصورته الأولية- على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، بلغ عددهم (٨) للتأكد من لمعرفة آرائهم حول السلامة العلمية اللغوية لموضوعات الدليل، ارتباط أهداف كل درس بالموضوع، مناسبة الأشكال وفقًا لاستراتيجية البيت الدائري المعدة، خطوات إعداد الدروس وفق استراتيجية البيت الدائري، مدى مناسبة أسئلة التقويم لكل درس، إضافة أو حذف أي ملاحظات أو اقتراحات على الدليل، ونتيجة لعملية التحكيم أجريت التعديلات المطلوبة التي أشار إليها المحكمون وهي: تعديل صياغة بعض أهداف الدليل، وإعادة صياغة أهمية الدليل وبعض الأنشطة التعليمية، وتم التعديل وفق آرائهم وأصبح الدليل في صورته النهائية.

أداة الدراسة:

تمت مراجعة البحوث والدراسات (بيرجولد وستايمر، Bergold, & Steinmayr,2016؛ الزهراني، ٢٠١٧؛ المصري وفرح، ٢٠٢٠؛ حسانين، ٢٠٢٢) التي تناولت الدافعية نحو الإنجاز لتحديد أبعادها المناسبة لطالبات الصف الثالث المتوسط، وفي ضوء ذلك تم تحديد (٣) أبعاد هي: المثابرة، الطموح، تحديد الأهداف.

وتم إعداد المقياس وفق الخطوات التالية:

تحديد الهدف من المقياس: قياس تنمية الدافعية نحو الإنجاز لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

صياغة عبارات المقياس: تمت صياغة عبارات المقياس؛ بحيث تعبر كل عبارة عن فكرة واحدة فقط تعكس البعد المراد قياسه، وأن تكون العبارات قصيرة، ومناسبة للمستوى اللغوي لطالبات الصف الثالث المتوسط، وبناءً على ما سبق تمت صياغة (٤٠) عبارة، منها (٢٨) عبارة إيجابية، و(١٢) عبارة سلبية.

اختيار درجة المقياس: تم اختيار مستوى الاستجابة الثلاثي: تنطبق، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق؛ بحيث تحصل الطالبة على كل إجابة إيجابية على (٣) درجات، وعلى الإجابة المحايدة (٢) درجة، أما الإجابة السلبية تحصل على (١) درجة، وفي ضوء العلامة القصوى والعلامة الدنيا تراوحت بين (٣٦-١٠٨).

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس عن طريق ما يلي:

-**صدق المحكمين:** تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين، بلغ عددهم (٨)، وبناءً على آرائهم أجريت التعديلات اللازمة، وأصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من (٣٦)، عبارة، منها (٢٦) عبارة إيجابية،

و(١٠) عبارات سلبية، تمثلها الأرقام الآتية (٣-٦-٨-١٢-١٣-١٥-١٧-٢٠-٢٤-٢٦)، وقد اشـــتمل بعد المثابرة على (١٢) عبارة، وبعد الطموح على (١٢) عبارة، وبعد تحديد الأهداف على (١٢) عبارة.

-**صـدق الاتسـاق الداخلي**: تم تطبيق المقياس على عينة اسـتطلاعية مكونة من (٣٩) طالبة من طالبات الصف الثالث متوسط بالمتوسطة الثانية والعشرون بمكة، وتم حســـاب معامل ارتباط بيرســـون بين كل عبارة من عبارات المقياس، والدرجة الكلية له وبين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه ويوضح الجدول التالي ذلك.

جدول (١): نتائج معاملات ارتباط عبارات المقياس والدرجة الكلية

البعد	رقم الفقرة	العلاقة مع الدرجة الكلية للبعد	العلاقة مع الدرجة الكلية	البعد	رقم الفقرة	العلاقة مع الدرجة الكلية للبعد	العلاقة مع الدرجة الكلية
المثابرة	١	٠.486**	٠.379*	الطموح	١٩	٠.781**	٠.452*
	٢	٠.676**	٠.577**		٢٠	٠.540**	٠.543**
	٣	٠.631**	٠.591**		٢١	٠.739**	٠.530**
	٤	٠.612**	٠.453*		٢٢	٠.703**	٠.396*
	٥	٠.659**	٠.521**		٢٣	٠.750**	٠.556**
	٦	٠.605**	٠.512**		٢٤	٠.572**	٠.697**
	٧	٠.543**	٠.433*	تحديد الأهداف	٢٥	٠.488**	٠.389*
	٨	٠.553**	٠.577**		٢٦	٠.553**	٠.513**
	٩	٠.546**	٠.587**		٢٧	٠.532**	٠.566**
	١٠	٠.587**	٠.456*		٢٨	٠.612**	٠.512*
	١١	٠.612**	٠.498**		٢٩	٠.589**	٠.556**
	١٢	٠.623**	٠.544**		٣٠	٠.611**	٠.523**
الطموح	١٣	٠.838**	٠.571**		٣١	٠.588**	٠.544**
	١٤	٠.755**	٠.466**		٣٢	٠.473**	٠.621**
	١٥	٠.701**	٠.421*		٣٣	٠.538**	٠.654**
	١٦	٠.708**	٠.658**		٣٤	٠.700**	٠.471**
	١٧	٠.768**	٠.658**		٣٥	٠.684**	٠.479**
	١٨	٠.789**	٠.701**		٣٦	٠.749**	٠.546**

* وجود دلالة عند مستوى (٠,٠٥)

يلاحظ من جدول (١) أن معاملات ارتباط كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس جاءت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

كما تم إيجاد معاملات الارتباط ما بين الأبعاد وبين الدرجة الكلية والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢): معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها وبالدرجة الكلية

البعد	ارتباط الأبعاد	الدرجة الكلية
المثابرة	٠.629**	٠.658**
الطموح	٠.734**	٠.748**
تحديد الاهداف	٠.579**	٠.818**

يلاحظ من جدول (٢) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد تراوحت ما بين (٠,٥٧٩ إلى ٠,٧٣٤) وبين الأبعاد والدرجة الكلية ما بين (٠,٦٥٨ إلى ٠,٨١٨) وهي معاملات دالة إحصائيًا، ومما سبق يتبين أن المقياس يتمتع بدلالات صدق جيدة. من خلال النتائج السابقة يدل أن المقياس يتصف بصدق الاتساق الداخلي.

كما تم التحقق من تكافؤ المجموعتين عن طريق حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لعينتين مستقلتين والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣): نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لعينتين مستقلتين

البعد	المجموعة	العينة	قيمة ف	الدلالة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت"	درجة الحرية	الدلالة
المثابرة	ضابطة	٣٥	0.01	٠,٩٩	11.23	3.10	1.35	68	0.18
	تجريبية	٣٥			12.23	3.10			
الطموح	ضابطة	٣٥	0.01	٠,٩٩	11.43	2.63	1.59	68	0.12

			2.63	12.43			٣٥	تجريبية	
0.18	68	1.35	3.11	11.34	٠,٩٩	0.01	٣٥	ضابطة	تحديد الأهداف
			3.11	12.34			٣٥	تجريبية	
0.36	68	0.92	4.57	36.00	٠,٩٩	0.01	٣٥	ضابطة	الدرجة الكلية
			4.57	37.00			٣٥	تجريبية	

يلاحظ من جدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الدرجات تبعا للمجموعة (الضابطة، والتجريبية) في الاختبار القبلي لجميع الأبعاد والدرجة الكلية، وهذا يدل على تكافؤ المجموعات.

-**ثبات المقياس**: تم تطبيق المقياس على عينة اســتطلاعية مكونة من (٣٩) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط، ولحساب معامل الثبات، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's)، للتأكد من معاملات الثبات لمقياس الدافعية نحو الانجاز بطريقة ألفا كرونباخ، بلغت للبعد الأول (٠,٨٠)، وللبعد الثاني (٠,٧٨)، وللبعد الثالث (٠,٧٦)، وللمقياس ككل (٠,٨٢)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات عالية، وبذلك أصبح جاهزًا للتطبيق.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

١-المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

٢-اختبار "ت" للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي.

٣-معامل ألفا كرونباخ.

٤-معامل ارتباط بيرسون.

٥-معامل مربع إيتا (n^2)؛ لمعرفة حجم التأثير.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

الفرض الأول وينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في مقياس الدافعية نحو الإنجاز بجميع أبعاده لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent – Samples T Test)؛ لبيان دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو الإنجاز، ولبيان حجم التأثير تم استخدام مربع إيتا ($\eta 2$)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤): نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لعينتين مستقلتين

مقياس	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت"	درجة الحرية	الدلالة	حجم الأثر
الدافعية نحو الإنجاز	ضابطة	٣٥	48.71	4.77	35.79	68	*0.00	0.950
	تجريبية	٣٥	89.74	4.82				

*دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)

يلاحظ من الجدول(٤) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الدرجات تبعاً للمجموعة (الضابطة، التجريبية) على القياس البعدي لمقياس الدافعة نحو الإنجاز، حيث بلغ متوسط الدرجة الكلية للمجموعة الضابطة (٤٨,٧١) بانحراف معياري (٤,٧٧) والمجموعة التجريبية (٨٩,٧٤) بانحراف معياري (٤,٨٢) وبلغت قيمة اختبار "ت "(٣٥,٧٩) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كما بلغت قيمة حجم الأثر(٠,٩٥٠) وهي قيمة ذات أثر كبير تدل على أن أثر استخدام

استراتيجية البيت الدائري عند تعليم وحدة الهوية الوطنية في تنمية الدافعية نحو الإنجاز لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

الفرض الثاني وينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في مقياس الدافعية نحو الإنجاز لكل بعد من أبعاده لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent – Samples T Test)؛ لبيان دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو الإنجاز، ولبيان حجم التأثير تم استخدام مربع إيتا ($\eta 2$)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥): نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لعينتين مستقلتين

البعد	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت"	درجة الحرية	الدلالة	حجم الأثر
المثابرة	ضابطة	٣٥	16.51	3.32	17.64	68	*0.00	0.821
	تجريبية	٣٥	30.51	3.30				
الطموح	ضابطة	٣٥	16.69	2.67	20.24	68	*0.00	0.858
	تجريبية	٣٥	29.69	2.69				
تحديد الأهداف	ضابطة	٣٥	15.51	3.20	17.70	68	*0.00	0.822
	تجريبية	٣٥	29.54	3.42				

* وجود دلالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الدرجات تبعًا للمجموعة (الضابطة، والتجريبية) على القياس البعدي على مقياس الدافعية

نحو الإنجاز، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة ما بين (١٥,٥٢ إلى ١٦,٦٩)، بانحرافات معيارية تراوحت ما بين (٢,٦٧ إلى ٣,٣٢)، كما تراوحت قيم المجموعة التجريبية ما بين (٢٩,٥٤ إلى ٣٠,٥١) بانحرافات معيارية تراوحت ما بين (٢,٦٩ إلى ٣,٤٢)، أما قيم اختبار "ت" فقد تراوحت ما بين (١٧,٦٤ إلى ٢٠,٢٤) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كما تراوحت قيم حجم الأثر ما بين (٠,٨٢١ إلى ٠,٨٥٨) وهي قيم تقع في نطاق حجم التأثير الكبير والتي أشار إليها فام (1997) بأن يكون حجم التأثير كبيرًا إذا كان $\eta^2 > 0.14$ (Kiess, 1989)،

ويفسر ارتفاع هذه القيمة إلى أن استخدام استراتيجية البيت الدائري ساعد على إشراك الطالبات في العمل بأسلوب المجموعات الصغيرة والتحاور بين طالبات كل مجموعة أدى إلى تبادل الخبرات بينهن، ومنحهن ثقة أكبر في المشاركة والتعلم والنقد وتبادل وجهات النظر بينهن وتعاونهن وشعورهن بالمسؤولية لإتمام مخطط البيت الدائري وتحويل المفاهيم إلى رموز وشعارات ورسومات مما أسهم ذلك في زيادة دافعتيهن نحو الإنجاز، أيضًا تعد استراتيجية البيت الدائري أداة تعلم لم تكن معروفة لدى الطالبات من قبل، مما زاد اهتمامهن بها وتقبلهن لها وتفاعلهن معها، وهذا يعد حافزًا لدافعيتهن نحو التعلم، وتوفير ظروف تربوية مشجعة أدى إلى رفع مستوى الدافعية نحو الإنجاز لديهن.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات (طنطاوي، وحسام الدين، وعيسى، Tantawy, Hosam Eldin, & Eissa, 2021)، في أن استخدام استراتيجية البيت الدائري له أثر في تنمية الدافعية، كما أكدت بعض الدراسات

(الوادعي،٢٠١٦؛ الكلثم،٢٠٢٠؛ السـري ،٢٠٢٣؛ عبـد القـادر،٢٠٢٣) على فاعليتها في تنمية جوانب أخرى.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

قامت الدراسة الحالية على دراسة أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في تنمية الدافعية نحو الإنجاز عند تعليم وحدة الهوية الوطنية لطالبات الصف الثالث المتوسط، حيث لا يخفى أهمية تلبية متطلبات الاتجاهات الحديثة التي تدعو إلى عدم الاعتماد على الطرائق الاعتيادية (التقليدية) المعتمدة على التلقين والحفظ، وتبنّي طرائق واستراتيجيات تعليمية قائمة على التعلم النَّشط، مما يجعل للطلاب دورًا إيجابيًا في عملية التعليم، وتحقيقًا لهدف الدراسة تم اتباع المنهج شبه التجريبي المعتمد على مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة مكة، وتمثلت مادة الدراسة بدليل إرشادي لخطوات تطبيق استراتيجية البيت الدائري، وأداة الدراسة تتمثل بمقياس للدافعية نحو الإنجاز ويشمل الأبعاد التالية: المثابرة، الطموح، تحديد الأهداف، وتأكدت الباحثتان من صدق الأداة ومناسبتها عن طريق (المعالجة الإحصائية) بطريقة ألفا كرونباخ، وبلغت نسبة الثبات للمقياس ككل (٠,٨٢)، وتحددت فروض الدراسة في الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في مقياس الدافعية نحو الإنجاز بجميع أبعاده لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في مقياس الدافعية نحو الإنجاز لكل بعد من أبعاده لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الدرجات تبعًا للمجموعة (الضابطة، والتجريبية) على القياس البعدي لمقياس الدافعية نحو الإنجاز، لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ معامل إيتا ($\eta 2$) (٠,٩٥)، مما يدل على أثر استراتيجية البيت الدائري في تنمية الدافعية نحو الإنجاز لدى الطالبات.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثتان بما يلي:

- تضمين إستراتيجية البيت الدائري في مقررات برامج إعداد المعلم؛ لما لها فاعلية في عمليتَي التعليم والتعلم.
- عقد دورات لتدريب معلمات الدراسات الاجتماعية على كيفية توظيف البيت الدائري في أثناء تعليمهن لطالباتهن.
- تنويع الأنشطة التعليمية المرتبطة بالدراسات الاجتماعية وذلك من أجل تعزيز الدافعية نحو الإنجاز لدى طالبات المرحلة المتوسطة، واكتساب مفاهيم الهوية الوطنية.

المقترحات:

قدمت الدراسة الحالية في ضوء النتائج المقترحات التالية:

- دراسة عن أثر استراتيجية البيت الدائري في تنمية الدافعية نحو الإنجاز في المراحل التعليمية المختلفة.

- دراسة عن فاعلية استراتيجية البيت الدائري في متغيرات أخرى كتنمية مهارات التفكير.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو حليمة، أشرف أحمد. (٢٠١٣). فاعلية برنامج لتنمية دافعية الإنجاز والتفكير باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، [رسالة دكتوراه غير منشورة] ، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

أبو لطيفة، لؤي حسن. (٢٠١٩). مستوى الطموح وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة. مجلة الشمال للعلوم الإنسانية،٤(٢)، ٥٣-٨٦.

أمبوسعيدي، عبد الله خميس والبلوشي، سليمان محمد. (٢٠١١). طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية، (ط٢)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

بارعيده، إيمان بن سالم بن أحمد، الزهراني، أمل بن أحمد بن عبد الله. (٢٠٢١). قياس مستوى دافعية الإنجاز في نظام التعليم عن بعد لدى طالبات التعليم الثانوي بمدينة جدة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ٥ (٢١) ،٤٥- ١.

الباز، نهاد نياز علي، الصادق، لمياء محمود لطفي. (٢٠٢٢). توظيف استراتيجية البيت الدائري في تنمية الوعي الاستهلاكي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ، ١٠٤(١)،٩٢-٦٧.

بخش، هاله طه، الحربي، إيمان عوض رشيد. (٢٠١٧). فاعلية إستراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بجدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١(٣)،٥٩-٣٧.

بن لخضر، وداد، بوتعني، فريد. (٢٠٢٢). دافعية الانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية -دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية تمنراست. مجلة المقدمة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، ٧(٢)، ٣٤٣-٣٦٢.

الجعارات، ربى عبد الغفور جميل. (٢٠٢٣). أثر التدريس باستخدام استراتيجيتي أعواد المثلجات والبيت الدائري في تحصيل طالبات الصف الخامس الأساسي في مادة الرياضيات في لواء الأغوار الجنوبية. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة مؤتة، الأردن.

جمعه، ثناء أحمد. (٢٠١٠). إستراتيجيات التعلم النشط وتدريس الدراسات الاجتماعية. القاهرة: العربية للمناهج المتطورة والبرمجيات.

حسانين، رؤيات أحمد. (٢٠٢٣). فاعلية استراتيجية المشروعات الإلكترونية في بيئة الواقع المعزز لتنمية مهارات البرمجة والدافعية للإنجاز لدى طلاب مدارس التكنولوجيا والرياضيات STEM. المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، ٩٣(٢)،١٠٨٢-١١٢٤.

الحميداوي، خلود نعيم أمير. (٢٠١٢). أثر استخدام إستراتيجية شكل البيت الدائري في التفكير الإبداعي وتحصيل طالبات الصف الأول المتوسط للمفاهيم الإحيائية. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة المستنصرية، العراق.

خلف، كريم بلاسم والشباني، هدى صباح مالك. (٢٠١١). فاعلية التدريس بإستراتيجية البيت الدائري في اكتساب المفاهيم الأحيائية لدى طالبات الصف الرابع العلمي، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، ١٠، ٧٥-٨٨.

الرباط، بهيرة شفيق إبراهيم. (٢٠١٤). إستراتيجيات حديثة في التدريس، ط١، القاهرة: دار العالم العربي.

الرويثي، أريج ناصر. (٢٠١٦). دافعية التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة. كلية التربية، قسم الإدارة التربوية، جامعة طيبة. مسترجع من: https://cutt.us/F1Vip

الزهراني، صفية أحمد عبد الله. (٢٠١٧). أثر استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني في مقرر الجغرافيا على التحصيل ودافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة جدة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة جدة، جدة.

السري، رهان إبراهيم إبراهيم. (٢٠٢٣). أثر استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تعليم الرياضيات لتنمية التحصيل والذكاء الوجداني للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٦(٤)،٢٢٤-٢٦٥.

سليمان، تهاني محمد. (٢٠١٤). استخدام إستراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس العلوم لتنمية التفكير البصري وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، المجلة المصرية للتربية العلمية، ١٧(٣)، ٥٥-٨٤.

سليمان، علي محمد. (٢٠١٥). اتجاهات حديثة في تدريس الجغرافيا. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

السنوسي، هالة عبد القادر سعيد. (٢٠١٣). أثر استخدام إستراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلمية والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة التربية العلمية، ١٦ (٥) ،١٨١-٢٠٦.

السواعي، عثمان، وقاسم، محمد. (٢٠٠٥). البيئة الصفية في التعليم الابتدائي. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

السيد شيماء وإبراهيم، نجاح، والنرش، هشام (٢٠١٦). التفكير الإيجابي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية الفنية التجارية دراسة ارتباطية تنبؤية. مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد-مصر، ٢(٢٠)، ٧٧٤-٧٩٩.

الصقرية، رابعة محمد مانع، والسالمي، محسن بن ناصر بن يوسف. (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني الإلكتروني ببيئة التعليم المدمج في تنمية دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية،٧ (١)،١٣٣-١٤٨.

الطراونة، محمد حسن. (٢٠١٤). أثر استخدام إستراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية التفكير البصري لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مبحث الفيزياء، مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤١(٢)، ٧٩٨- ٨٠٨.

الطناوي، عفت مصطفى. (٢٠١٢). طرق وإستراتيجيات تدريس العلوم وتطبيقاتها في البيئة الصفية، الرياض: الدار الصولتية للنشر والتوزيع.

النجار، إيناس السيد محمد أحمد، البنا، مكة عبد المنعم، حمدي، إيمان سمير. (٢٠٢٣). فاعلية استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس الهندسة التحليلية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية لغات. مجلة بحوث التعليم والابتكار، ١١(٣)،٣٧٢-٣٣١.

عبده، شحادة مصطفى. (٢٠٠٩). أثر استخدام إستراتيجية شكل البيت الدائري في تحصيل طلبة الصف العاشر في الفيزياء بمدينة نابلس والاحتفاظ بتعلمهم واتجاهاتهم نحو الفيزياء. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١(١)، ٢٣٨ - ٢٣٨.

عبد القادر، أمينة محمد إبراهيم. (٢٠٢٣). استخدام إستراتيجية البيت الدائري في تدريس جماليات الخط العربي لتنمية الوعي الجمالي وبعض مهارات التفكير الابتكاري لدي طلاب المرحلة. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٤(٣)، ١-٤٥.

عبد الباسط، القني. (٢٠٢٠). دافعية التعلم ودافعية الإنجاز مفهوم وأساسيات. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٢(٢)، ٢١٧٠-١١٢١.

عيدان، إسماعيل ابراهيم، ونعمان، رويدة، الزين. (٢٠٢٣). أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في تنمية التفكير المتشعب لدى المتعلمين في مادة الجغرافيا. مجلة الجامعة العراقية،٦١(٣)،٢٣-١٥.

الغامدي، خالد عبد الرزاق. (٢٠١٩). دافعية الإنجاز وقلق الاختبار وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى عينه من الطلاب في المرحلة الثانوية بمحافظة جدة. مجلة العلوم التربوية، ١(٢)، ٤٠٧-٤٣٥.

غباري، أحمد ثائر. (٢٠٠٨). الدافعية: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.
قاسم، ألفة محمود. (٢٠١٤). أثر استخدام إستراتيجية البيت الدائري في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية في مادة الثقافة العلمية لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الأزهر، غزة.
الكحلوت، آمال. (٢٠١٢). فاعلية توظيف إستراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري الجغرافيا لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة، [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية، غزة.
الكلثم، مها إبراهيم. (٢٠٢٠). أثر استخدام إستراتيجية البيت الدائري في تدريس وحدة العلاقات الدولية على التحصيل والاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طالبات الصف الثاني متوسط. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٤٤(٢)،٣٥١-٣١٩.
مازن، حسام الدين محمد، والسيد، يسرى مصطفى، وعبد الموجود، عبد الله متولي. (٢٠٢٢). بيئة تعلم الكترونية تشاركية لتنمية مهارات تصميم مواقع الويب التعليمية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج، ١٣(١٣)، 917-881.
المالكي، مكتوب. (٢٠١٩). التوجه نحو المستقبل وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ٦ (٢٧)، ١١٩-١٤٠.
المحمادي، هدى بن حميدان عطيان. (٢٠٢٠). بناء برنامج تعليمي قائم على التربية الإنتاجية وقياس فاعليته في تنمية مفاهيم وقيم الإنتاج والدافعية نحو الإنجاز لدى طالبات التربية الأسرية بجامعة أم القرى. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة أم القرى، مكة.
المصري، طارق توفيق وفرح، علي فرح. (٢٠٢٠). دافعية الإنجاز وعلاقتها بالذكاء الاستراتيجي لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٣ (٢٨) ،٢٦٠-٢٨٩.
مصطفى، فرهاد علي. (٢٠٢٠). تأثير التدريس على وفق استراتيجية (Cube) في التحصيل المعرفي لمادة البحث العلمي وتنمية دافع الإنجاز الدراسي. مجلة جامعة الأنبار للعلوم البدنية والرياضية. ٢١(٥)،١٨١-١٩٨.

مهنا، مروة. (٢٠١٣). فعالية إستراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير المنظومي في العلوم الحياتية لدى طالبات الصف الحادي عشر في غزة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية، غزة.

النحال، سهاد فخري. (٢٠١٦). أثر توظيف استراتيجية الرؤوس المرقمة على تنمية مهارات التواصل ودافع الإنجاز في الرياضيات لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

نشواتي، عبد المجيد. (٢٠٠٣). علم النفس التربوي. ط٤، عمان: دار الفرقان.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٩). الإطار التخصصي لمجال تعلم الدراسات الاجتماعية. الرياض: هيئة تقويم التعليم والتدريب.

الوادعي، رحاب محمد احمد دوبان. (٢٠١٦). أثر استخدام إستراتيجية البيت الدائري على التحصيل والاتجاه نحو مقرر الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة جدة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة جدة.

اليوسف، رامي محمود. (٢٠١٨). الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات، مجلة العلوم التربوية، ٤٥(٢)، ٣٦٠-٣٧٤.

ثانيًا: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdel Qader, A. (2023). Using the circular house strategy in teaching the aesthetics of Arabic calligraphy to develop aesthetic awareness and some innovative thinking skills among high school students. *[in Arabic]*, Fayoum *University Journal of Educational and Psychological Sciences,* 14(3), 1-45.

Abdo, S. M. (2009). The effect of using the circular house shape strategy on the achievement of tenth-grade students in physics in the city of Nablus and the retention of their learning and their attitudes towards physics. *[in Arabic]*, *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies*, 1(1), 238-238.

Abdul albasatu, A. (2020). Learning motivation and achievement motivation are concepts and basics. *[in Arabic], Researcher Journal in Humanities and Social Sciences,* 12(2), 2170-1121.

Abu Latifa, L. (2019). Level of Ambition and Its Relationship with the Education College Students' Achievement Motivation in Al-Baha University. [in Arabic], North Journal of Human Sciences, 4(2), 53-86.

Al- Najjar, E, Al-Banna, M. & Hamdi, I. (2023). The effectiveness of using the roundhouse shape strategy in teaching analytical geometry to develop reflective thinking skills among secondary school language students. *[in Arabic], Journal of Education Research and Innovation,* 11(3), 331-372.

Al-Baz, N., Al-Sadiq, L. (2022). Employing the circular house strategy in developing consumer awareness among middle school students. *[in Arabic]*, Journal *of the Faculty of Education, Karleshia University,* 104(1), 92-67.

Al-Ghamdi, k. (2019). Achievement motivation and test anxiety and their relationship to academic achievement among a sample of students in the secondary stage in Jeddah Governorate. *[in Arabic]*, Journal *of Educational Sciences,* 1(2), 407-435.

Al-Kaltham, M. (2020). The effect of using the roundhouse strategy in teaching the international relations unit on the achievement and attitude toward the

subject of social and national studies among second-year intermediate female students. *[in Arabic], International Journal of Educational Research,* 44(2), 319-351.

Al-Maliki, M. (2019). Orientation towards the future and its relationship to achievement motivation among secondary school students. *[in Arabic], College of Arts and Humanities Journal* 6(27), 119-140.

Al-Masry, T., & Farah, A. (2020). Achievement motivation and its relationship to strategic intelligence among students at King Faisal University in the Kingdom of Saudi Arabia. *[in Arabic],* Islamic *University Journal for Educational and Psychological Studies,* 3 (28), 260-289.

Al-Saqriya, R. & Al-Salmi, M. (2020). The effect of using the electronic brainstorming strategy in a blended learning environment in developing achievement motivation among eleventh-grade female students in Islamic education. *[in Arabic], International Journal of Educational and Psychological Studies,* 7(1), 133-148.

Al-Sari, R. (2023). The effect of using the circular house shape strategy in teaching mathematics to develop the achievement and emotional intelligence of deaf students in middle school. *[in Arabic],* Journal *of Mathematics Education,* 26(4), 224-265.

Al-Sayyid, S, Ibrahim, N, & Al-Narsh, H. (2016). Positive thinking and its relationship to achievement motivation among commercial technical secondary school students: a predictive correlational study. *[in Arabic],* Journal *of the Faculty of Education - Port Said University – Egypt,* 2(20), 774-799.

Al-Senussi, H. (2013). The effect of using the circular house shape strategy in teaching science on developing scientific concepts and reflective thinking among middle school students. *Journal of Scientific Education [in Arabic],* 16 (5), 181-206.

Al-Tarawneh, M. (2014) The effect of using the circular house shape strategy in developing visual thinking among ninth-grade students in physics, *[in Arabic], Journal of Educational Science Studies, 41* (2), 798- 808.

Al-Youssef, R. (2018). Motivation for achievement among graduate students at the University of Jordan considering several variables. *[in Arabic], Journal of Educational Sciences*, 45(2), 360-374.

Al-Hamidawi, K., A. (2012). *The effect of using the circular house shape strategy on creative thinking and first-grade female students' achievement of biological concepts.* [unpublished master's thesis], Al-Mustansiriya University, Iraq.

Astuti, C. D., Sumantri, M. S., & Boeriswati, E. (2018). The Relationship of Achievement Motivation and Critical Thinking with the Ability to Read Comprehension. *American Journal of Educational Research*, *6*(7), 1005-1008.

Astuti, C., Sumantri, M. & Boeriswati, E. (2018). The Relationship of Achievement Motivation and Critical Thinking with the Ability to Read Comprehension. *American [in Arabic], Journal of Educational Research*, *6*(7), 1005-1008.

Bakhsh, H., Al-Harbi, I. (2017). The effectiveness of the circular house shape strategy in developing contemplative thinking skills among first-year middle school female students in Jeddah. *Journal of Educational and Psychological Sciences [in Arabic]*, 1(3), 37-59.

Baroaidah, I., Al-Zahrani, A. (2021). Measuring the level of achievement motivation in the distance education system among female secondary education students in Jeddah. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, Arab Foundation for Education, Science and Arts [in Arabic], 5 (21), 45-1.

Ben Lakhdar, W, (2022). Motivation for academic achievement among secondary school students - a field study in some secondary schools in Tamanrasset.

Introduction Journal for Humanities and Social Studies [in Arabic], 7(2), 343-362.

Bergold, S., & Steinmayr, R. (2016). The relation over time between achievement motivation and intelligence in young elementary school children: A latent cross-lagged analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 228–240.

Dalton, B. W., & et al (2010). *Noncognitive Skills in the Classroom New Perspectives on Educational Research*. Rti International Press.

Eidan, I. I, & Noman, R. (2023). The effect of using the roundhouse strategy in developing divergent thinking among learners in geography. *Iraqi University Journal [in Arabic]*, 61(3), 15-23.

Gönen, S. (2014). Influence of computer-Assisted roundhouse diagrams on high school 9th grade students' understanding: The subjects of force and motion". *Science Education International*, 25(3), 283-311.

Hassanein, R. A. (2023). The effectiveness of the electronic project's strategy in an augmented reality environment for developing programming skills and motivation for achievement among students in technology and mathematics STEM schools. *[in Arabic]*, Educational *Journal of the Faculty of Education at Sohag University* 93(2), 1082-1124.

Khalfa, K. B, and alshabani, H. S. M. (2011). The effectiveness of teaching using the roundhouse strategy in acquiring biological concepts among fourth-grade scientific students, *[in Arabic]*, Al-*Qadisiyah Journal of Arts and Educational Sciences*, 10, 75-88.

Kiess, H., (1989) *Statistical concepts for the behavioral sciences*. Boston: Allyn and Bacon.

Mazen, H. E. M, Al-Sayyid, Y. M, & Abdel-Mawjoud, A. M. (2022). A participatory electronic learning environment to develop educational website design skills and achievement motivation among second-year middle school students. *[in Arabic]*, Journal *of Young Researchers in Educational Sciences of the Faculty of Education, Sohag University*, 13(13), 881-917.

McCartney, R., E. &Figg, C. (2011). Every picture tells a story: The Roundhouse process in the digital age. *Teaching and Learning,* 6 (1), 1-14.

Mustafa, F. A. (2020). The effect of teaching according to the (Cube) strategy on cognitive achievement of the scientific research subject and developing academic achievement motivation. *[in Arabic]*, Anbar *University Journal of Physical and Sports Sciences,* 21(5), 181-198.

Ren, J. & Wang, N. (2018). A Survey of Students' Motivation in College Learning under Production - Oriented Approach English in NCEPU, English Language Teaching, *Published by Canadian Center of Science and Education,* 11 (12), 199-204.

Suleiman, A. M. (2015). *Recent trends in teaching geography*. Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution, [in Arabic].

Suleiman, T. M. (2014). Using the circular house shape strategy in teaching science to develop visual thinking and maintain the learning effect among second-year middle school students., *[in Arabic]*, Egyptian *Journal of Scientific Education17* (3), 55-84.

Tantawy, W. A. M., Hosam Eldin, L. A., & Eissa, A. A. (2021). The impact of the Roundhouse diagram strategy in the development of a deep understanding and motivation to learn science at Second grade. *preparatory pupils. Buhūth 1*(1), 169-206.

Ward, R., & Wandersee, J. (2002). Struggling to understand abstractscience topics: a Roundhouse diagram – based study. *International Journal of Science Education,* 24(6), 545 – 591.

Yaman, H., & Dundar, S. (2015). Achievement of motivation of primary mathematics Education Teacher Candidates According to their Cognitive styles and motivational styles, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7 (2), 125-142.

تصور مقترح لتطوير المهارات التدريسية لمعلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين

د. إيمان بنت عبدالعزيز بن عبدالله السحيباني
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تصور مقترح لتطوير المهارات التدريسية لمعلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين

د. إيمان بنت عبدالعزيز بن عبدالله السحيباني

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

تاريخ تقديم البحث: ٦/ ٦/ ١٤٤٥هـ تاريخ قبول البحث: ٩/ ٩/ ١٤٤٥هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير المهارات التدريسية لمعلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أدواتها في قائمة بالمهارات التدريسية اللازمة لمعلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، واستبانة لقياس مدى تمكنهن منها، وطبقت الدراسة على عينة بلغت (١٣٥) معلمة، وأسفرت نتائج الدراسة عن قائمة بالمهارات التدريسية تضمنت مهارات التعليم والإبداع، والمهارات الرقمية، والمهارات المهنية والشخصية في القرن الحادي والعشرين، كما أسفرت النتائج عن أن درجة تمكن المعلمات من هذه المهارات جاءت متوسطة، ثم قدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لتطوير هذه المهارات من خلال ما يلي: دور المدرسة في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات الدراسات الإسلامية، التدريب المستمر على مهارات التدريس المتطلبة في القرن الحادي والعشرين، تفعيل مبادئ تدريب معلمات الدراسات الإسلامية عن طريق التنمية المهنية أثناء الخدمة، تفعيل الاتجاهات الحديثة في تدريب معلمات الدراسات الإسلامية، تأهيل المعلمات لفهم الاتجاهات الحديثة في التربية والقدرة على نقدها، تأهيل المعلمات للتمكن من مهارات التفكير الناقد والإبداعي، التأكيد على غرس مبادئ التدريس البنائي لدى معلمات الدراسات الإسلامية، العمل على توافر متطلبات تنمية الإبداع التدريسي لدى معلمات الدراسات الإسلامية، تضمين مهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين عند تدريس الدراسات الإسلامية.

الكلمات المفتاحية: نموذج مقترح، مهارات التدريس، الأداء التدريسي، مهارات المستقبل، مهارات القرن الحادي والعشرين.

Proposed Framework for Developing the Teaching Skills of Islamic Studies Teachers in Intermediate Schools in Light of 21st Century Skills

Dr. Eman Abdulaziz Abdulah Alsuhaibani
Department of curriculum and teaching methods - college of Education
Imam Muhammad ibn saud Islamic University

Abstract:

This study aimed to present a proposed framework for developing teaching skills of intermediate school Islamic Studies teachers in light of 21st century skills. A descriptive methodology was employed, using a list of essential teaching skills for these teachers as a research instrument. Additionally, a questionnaire was administered to assess the extent of teachers' proficiency in these skills. The study involved a sample of 135 teachers, along with input from 8 experts who contributed to defining the list of teaching skills. The results identified a set of skills that included instructional, creative, digital, as well as professional and personal competencies required for the 21st century. The findings indicated that teachers' proficiency in these skills was at a moderate level. The study also proposed several recommendations for skill development, such as: enhancing the role of schools in promoting Islamic Studies teachers' teaching skills, providing continuous training on 21st-century skills, integrating professional development principles during service, adopting modern trends in Islamic Studies teacher training, equipping teachers with the knowledge to understand and critique contemporary educational paradigms, preparing teachers to master critical and creative thinking skills, emphasizing constructivist teaching principles, ensuring the availability of resources for instructional creativity, and incorporating 21st-century learning skills into Islamic Studies instruction.

key words: proposed model, teaching skills, teaching performance, 21st Century Skills.

المقدمة:

تشهد المؤسسات التعليمية على المستوى المحلي والعالمي تحدياً ملحوظاً نتيجة تعدد أهدافها، وتنوعها، وتزايد مطالبتها بتلبية حاجات المجتمع، ووفائها بمتطلبات سوق العمل، مما أدى إلى زيادة الاهتمام بفاعليتها من خلال العمل على تحقيق الجودة في كافة عملياتها، وتحسين ممارستها، والاستفادة من نظام الاعتماد الذي أصبح اتجاهاً عالمياً يقدم الكثير من الأنشطة والممارسات ذات العلاقة بإنشاء المؤسسات وبرامجها التعليمية. فمن خلال معايير الجودة والإجراءات المتبعة فيها برز التنافس بين مختلف المؤسسات التعليمية، كما ظهر البحث عن التميز والتحسين المستمر، وتوافرت المعلومات المناسبة والدقيقة عن كفاءة المؤسسات وخدماتها.

ويعد المعلم العنصر المهم والمؤثر في العملية التربوية والتعليمية، الذي يرتبط به تحقق الأهداف التربوية المرجوة؛ ولذا فمن الضروري أن يؤدي الأدوار التي تساعد في تحسين ممارساته التدريسية لتنعكس إيجابياً على ما يكتسبه طلابه من معارف ومهارات واتجاهات، ولن يستطيع المعلم أن يمارس تلك المهام والأدوار إلا من خلال الإعداد والتدريب الجيد؛ ولذلك أصبحت عملية الإعداد والتدريب تشغل بال كثير من التربويين والقائمين على العملية التعليمية.

وللمعلمين بشكل عام مكانة عظيمة يستمدونها من خلال دورهم العظيم الذي يقومون به إصلاحًا وعطاءً وتقويمًا وتعليمًا ونصحًا، وتزيد هذه المكانة لمعلمي التربية الإسلامية كيف لا وهم يتناولون في عملهم أفضل العلوم وأجلها.

ومما يُمَيِّز معلم التربية الإسلامية أن المعلومات التي يقوم بتعليمها للتلاميذ لا يستغنون عنها مدى الحياة، وأعظم من ذلك هو مبلِّغ عن رسول الله- صلى الله

عليه وسلم- فإن اجتهد وأصاب كان له أجران، وإن أخطأ كان له أجر (الفرج، ٢٠٠٢، ١٩).

ونظراً لتعدد المتغيرات والمستجدات التربوية المعاصرة، وانعكاس ذلك بشكل مباشر على العملية التربوية والتعليمية، فإن الأمر يتطلب إحداث العديد من التغييرات في طبيعة عمل المؤسسات التربوية وخططها المستقبلية وبرامجها، بما يجعلها قادرة على مواكبة المتغيرات والمستجدات المعاصرة.

ومن التغيرات المتوقعة إعادة النظر في برامج إعداد وتدريب المعلم؛ لأنها من المطالب الملحة باستمرار؛ نظراً لما يواجهه من مشكلات على صعيد الكفايات المهنية داخل وخارج الصف، من هنا انطلقت فكرة الدراسة الحالية؛ لتُظهر الاحتياجات الفعلية للمعلم في عصر المتغيرات والمستحدثات، (سابو، ٢٠١٩، ٢)

ويعد الاهتمام بتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين من الاتجاهات التربوية الحديثة، وقد بدأ الاتجاه لتنمية تلك المهارات بواسطة مؤسسة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرينPartnership for 21st Century Skills وهي مؤسسة تأسست عام ٢٠٠٢م في إطار الشراكة بين وزارة التعليم الأمريكية والرابطة القومية للتربية وشركة ميكروسوفت، ووفقا لهذا الإطار فإن هناك ثلاث مجموعات من المهارات والتي تتضمن عدة مهارات فرعية وهي: مهارات التعلم والابتكار، المعلومات والوسائط والتكنولوجيا، مهارات الحياة والعمل.(رزق، ٢٠١٥، ٩٩).

وازدادت أهمية هذه المهارات في الآونة الأخيرة على نطاق واسع، حيث أصبحت متطلباً مهماً لتحقيق توافق الفرد وتكيفه من المستجدات والمتغيرات المعاصرة، ومن أبرز ما يتطلب من المعلم امتلاكه من مهارات ما يلي: مهارات التعلم

والإبداع، وتتمثل في الابتكار والإبداع وقدرة الطالب على التفكير الناقد وحل المشكلات والتواصل والتعاون، كذلك امتلاك الطالب لمهارات التعامل مع التقنية والوسائط والمعلومات من خلال قدرة الطالب على الثقافة المعلوماتية والثقافية الإعلامية والثقافية المرتبطة بتقنية المعلومات والاتصالات، كذلك المهارات المهنية والحياتية، وتتمثل في قدرة الطالب على المرونة والقدرة على التكيف والمبادرة والتوجيه الذاتي، والقدرة على الإنتاج والقيادة وتحمل المسئولية (السعيد، ٢٠١٨).

ومع أهمية دور المعلمين والمعلمات فلا زال القصور في أدائهم يُعد أحد أبرز التحديات التي تواجه المؤسسات التعليمية (العربي، ٢٠١٧م، ٢٨٣)، وحول هذا يشير نصر ونادية حماش (٢٠١٨م) إلى وجود الكثير من الإشكالات التي تعتري النظم التعليمية في المجتمعات المختلفة وخاصة الدول العربية، ومن أهمها قصور طرائق وتقنيات التعليم، وضعف القوى البشرية من الهيئة التدريسية والوظيفية والإدارية وفق معايير الجودة والاعتماد.

وفي نفس السياق يذكر النعيري (٢٠١١: ٢) أن أداء بعض المُعلِّمين في مقررات التربية الإسلامية المطورة لا يرقى إلى المستوى المطلوب، وأن هناك ممارسات خاطئة في تدريس مقررات التربية الإسلامية المطورة، كما بينت دراسة الشمري (٢٠١١) المشكلات التي تواجه المُعلِّمين في تنفيذ مناهج المشروع الشامل، وقد أوصت بإعطاء دورات مكثَّفة للمُعلِّمين في كيفية تنفيذ مناهج المشروع الشامل، وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة للمشروع، وتقليل النصاب التدريسي للمُعلِّمين، وكذلك أوصى الزهراني (٢٠١٣) بإصدار دليل للمُعلِّم من قبل المشرفين التربويين يحتوى على طرائق التدريس الحديثة، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم وتكون معينة له في تنفيذ المنهج المطور.

وبناء على ما سبق يتبين أن المعلم يحظى بأهمية كبيرة كونه يشكل أحد أهم المدخلات الرئيسة في نظام التعليم، والركن الرئيس الذي يعتمد عليه في تحسين وتطوير جانب الأداء التدريسي، وذلك لأهمية الدور الذي يؤديه في عملية التعليم، فهو يمثل حلقة الوصل بين المدخلات التعليمية والمتمثلة بالإدارة العليا وما تمثله من فلسفة المؤسسة التعليمية وأهدافها وبرامجها من جانب، والمخرجات المطلوبة المتمثلة بالطالب من جانب آخر، ومن هنا تأتي أهمية تحديد المهارات التدريسية اللازمة لها من جهة وربطها بمهارات القرن الحادي والعشرين من جهة أخرى، إضافة للعمل على تعزيز امتلاكه لهذه المهارات.

مشكلة الدراسة:

لم تعد مسئولية معلمة الدراسات الإسلامية نقل المعرفة إلى الطالبات فحسب بل تغير دورها إلى ميسرة ومستشارة ومبدعة في الموقف التعليمي، كما أن عليها جعل الطالبة محوراً للعملية التعليمية، وتشجيع أسئلة الطالبات وأفكارهن؛ ولذا فإن امتلاك المعلمة للمهارات التدريسية القائمة على أبعاد المعرفة المنتجة سيؤتي ثماره المرغوبة بما يحقق أهداف تدريس الدراسات الإسلامية وفقاً للاتجاهات العالمية الحديثة.

وفي ضوء التغيرات والتطورات التي تشهدها المؤسسات التعليمية فقد فُرض عليها الاهتمام بتطوير هيئتها التدريسية وتنمية مهاراتهم؛ ليكونوا قادرين على مواجهة تسارع المعرفة في القرن الحادي والعشرين، من خلال الإلمام المعرفي وإتقان المهارات التي تلبي كل ما يُستجد من الاتجاهات الحديثة بالمنظومة التعليمية (العزب، ٢٠١٩).

وقد أكدت دراسات وبحوث عديدة على ضرورة امتلاك المعلمات بوجه عام المهارات التدريسية اللازمة لهن من أجل أداء مهامهن بأعلى قدر من الكفاءة والتميز، وذلك من خلال برامج تدريبية، الأمر الذي يتطلب إحداث تغييرات جذرية على جميع المستويات في برامج التنمية المهنية لتنمية المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات الدراسات الإسلامية، كما أوضحت العديد من الدراسات كدراسة (العزب، ٢٠٢٠؛ العطاب، ٢٠٢٠؛ المطيري وأبو شعيرة، ٢٠١٦) أن أهمية امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات القرن الحادي والعشرين تعود إلى أهمية دورهم في إكساب طلبتهم لتلك المهارات بفعالية، إلا أن النتائج تُشير إلى إخفاق أنظمة التعليم في كثير من دول العالم، ومنها العربية في ذلك الدور (القواس والمنصوري، ٢٠٢٠؛ الحارثي، ٢٠٢٠؛ NCATE, 2015).

وبناء على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الحاجة لتعزيز مستوى امتلاك معلمات الدراسات الإسلامية المهارات التدريسية بوجه عام والمهارات التدريسية المتطلبة للقرن الحادي والعشرين بوجه خاص، مما يتطلب تقديم تصور مقترح لتطوير المهارات التدريسية لمعلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وهذا ما تستهدفه الدراسة من خلال محاولتها الإجابة عن الأسئلة الآتية.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن تطوير المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؟ وتفرعت عنه الأسئلة الآتية:

– ما أبرز المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؟

– ما درجة تمكن معلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة من المهارات التدريسية اللازمة لهن في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؟

– ما ملامح التصور المقترح لتطوير المهارات التدريسية لمعلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؟

أهداف الدراسة:

– تحديد المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

– تحديد درجة تمكن معلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة من المهارات التدريسية اللازمة لهن في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

– تقديم تصور مقترح لتطوير المهارات التدريسية لمعلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية الدراسة من عدة اعتبارات نظرية وتطبيقية على النحو الآتي:

– إثراء الأدب التربوي فيما يتعلق بمهارات القرن الحادي والعشرين.

– ندرة الدراسات التي قدمت تصوراً مقترحاً قائماً على مهارات القرن الحادي والعشرين من أجل تنمية المهارات التدريسية لمعلمات الدراسات الإسلامية.

– أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين وضرورة تعزيزها لدى جميع فئات المجتمع خاصة المعلمين والمعلمات.

– يمكن للدراسة أن تفيد معلمات الدراسات الإسلامية بما تقدمه من تصور مقترح لتنمية مهاراتهن التدريسية.

– يمكن للدراسة أن تفيد الجهات المهتمة بالتنمية المهنية للمعلمات بما تقدمه من تصور مقترح يمكن توظيفه في برامج التنمية المهنية بما يرفع من فاعليتها.

حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: تطوير

الحدود البشرية: عينة من معلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض.

الحدود المكانية: مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م.

مصطلحات الدراسة:

مهارات التدريس:

يُعرف الخليفة ومطاوع (٢٠١٥: ٢١) مهارات التدريس بأنها: قدرة المعلم على استخدام الممارسات والإجراءات التي تساعد على القيام بعمليه التدريس بكفاءة عالية يتحقق من خلالها مستوى أفضل في العملية التعليمة، ويظهر في المحصلة النهائية لنتاجات التعلم.

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة: مجموعة السلوكيات التدريسية التي تظهرها معلمة الدراسات الإسلامية في نشاطها التعليمي بهدف تحقيق أهداف معينة، ويمكن تنمية هذه المهارات عن طريق التدريب والخبرة.

مهارات القرن الحادي والعشرين:

يعرفها (خميس، ٢٠١٨، ١٥٢) بأنها: "مجموعة من المهارات التي يحتاجها العاملون في مختلف بيئات العمل ليكونوا أعضاء فاعلين ومنتجين، بل مبدعين إلى جانب إتقانهم المحتوى المعرفي اللازم لتحقيق النجاح، تمشيًا مع المتطلبات التنموية والاقتصادية للقرن الحادي والعشرين".

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: مجموعة من المهارات التي تتكون من (مهارات التدريس والإبداع والمهارات الرقمية والمهنية والشخصية) وينبغي أن تمتلكها معلمات الدراسات الإسلامية، ويسعين لتعزيزها لدى طالباتهن.

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: المهارات التدريسية للمعلمات.

مفهوم مهارات التدريس:

تتعدد المهارات التدريسية المتطلب من المعلم امتلاكها، وتختلف تبعاً لاختلاف التخصص والمرحلة التعليمية، ويمكن عرض تعريف المهارات التدريسية على النحو التالي:

يرى الحربي (٢٠١٢: ٢٥٤) أن المهارات التدريسية للمعلم وفقًا لفلسفة بناء المناهج المطورة (ماجروهل) والنظريات التي تم الاعتماد عليها في تنظيم وتقديم المحتوى – يمكن تصنيفها إلى المهارات التدريسية التالية: مهارات تدريسية في مجال التخطيط

(التركيز)، ومهارات تدريسية في مجال التنفيذ (التدريس أو التدريب)، ومهارات تدريسية في مجال التقويم.

ووفق التقسيم المتبع في كثيرٍ من الأدبيات الخاصة بمهارات التدريس، فإن عملية التدريس تمر بثلاث مراحل متتابعة وهي: مرحلة التخطيط للدرس، مرحلة التنفيذ للدرس، ومرحلة التقويم. وتحتوي كل مرحلة العديد من المهارات المتناغمة مع عمل الدماغ. وربط عملية التدريس بأبحاث الدماغ يقدم نموذجًا للتدريس يدعم كيف يفكر ويتعلم الدماغ، وهذا النموذج يوجه المعلمين إلى تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس ليتناغم مع عمل الدماغ (هارديمن، ٢٠١٣: ١٣).

ويمكن تعريف مهارات التدريس بأنها: الممارسات والأنشطة التي يفترض أن تؤديها المعلمة أثناء مراحل عملية التدريس الثلاث (التخطيط والتنفيذ والتقويم) بأداءٍ يتسم بالدقة والإتقان، ويمكن ملاحظته وتقييمه وتطويره وفق مبادئ وآلية منظمة لعمل معلمة الدراسات الإسلامية وضابطة لأدائها.

مؤشرات الأداء التدريسي للمعلمات:

عرفتها (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، ١١) بأنها: "عبارات تصف الإنجاز (الأداء) المتوقع من الفرد (معلم- متعلم- مؤسسة)، وتتصف صياغتها بأنها أكثر تحديداً، أو أكثر إجرائية".

إن مفهوم المؤشرات يشير إلى التعبير عن أداءات قابلة للقياس والملاحظة تؤديها المعلمات، وتوضح هذه المؤشرات تقدم المعلمات صوب تحقيق المستويات المنشودة، ويجب أن يتوفر في هذه المؤشرات كل من الصدق والثبات، بحيث يدل تحقيق هذه المؤشرات على تحقيق المستويات المعيارية. (شحاتة، ٢٠٠٥، ٦١).

ويمكن تعريفها أيضاً بأن المؤشرات عبارات تصف الأداء أو السلوك الإجرائي المتوقع بهدف تحقيق متطلبات المعيار، والعلامات المرجعية. (الدسوقي وآخرون، ٢٠٠٨، ٢٢١).

وتعرف المؤشرات بأنها كل ما يقدمه المعلم من معرفة أو مهارة أدائية لتحقيق العلامات الدالة على المستوى المعياري التي تندرج تحته فإذا حققها المعلم أو أداها داخل الصف يكون ذلك قد حقق المستوى المعياري الذي تضمنها. (عريان، ٢٠٠٦، ١٣٨).

وفي ضوء ما سبق ترى الدراسة أن مؤشرات الأداء التدريسي تتمثل في مجموعة من الأداءات المتوقعة من المعلم والمعلمة وفق التخصص والمرحلة التعليمية والأهداف المحددة سلفاً، ومن الأهمية أن تكون هذه المؤشرات قابلة للقياس ومرتبطة بما سبق تحديده من أهداف ونتائج متوقعة.

المحور الثاني: مهارات القرن الحادي والعشرين:

مفهوم مهارات القرن الحادي والعشرين:

تتعدد وجهات النظر نحو مهارات القرن الحادي والعشرين تبعاً لتوجه وطبيعة تخصص الباحثين، ويمكن عرض أبرز تعريفاتها على النحو التالي:

تعرف المهارات الحياتية بأنها "مهارات التعلم الحياتية والأكاديمية الكافية والضرورية للفرد للنجاح في القرن الحادي والعشرين ومواجهة تحدياته، من خلال قدرته على توجيه ذاته في التعلم والحياة والتعامل مع البيانات والمعلومات والمعرف المتعلقة بالرياضيات والتعاون والتواصل مع الآخرين بنجاح وتقبل وجهة نظر زملائه وعدم الانفراد برأيه" (السعيد، ٢٠١٨).

ويعرفها (آل كاسي وعزام، ٢٠١٨) بأنها "مجموعة من المهارات الحياتية، والتطبيقية، والمهارات غير المعرفية، ومهارات سوق العمل، ومهارات التعامل مع الآخرين، التي ينبغي للأفراد معرفتها والتمكن منها، بما يمكنهم من الانخراط في سوق العمل، واتخاذ القرارات المناسبة في حياتهم اليومية بما يتوافق مع متطلبات العصر الحالي".

ويعرفها (Scott,2015) بأنها الكفاءات والمهارات الأساسية للنجاح في العمل والحياة، حيث تشتمل على الاتصالات، والتعاون، والتفكير الناقد، والإبداع، والتي سيتم تدريسها في سياق الموضوعات الأساسية، حيث تم التأكيد على أن تحديات القرن الحادي والعشرين سوف تتطلب مجموعة واسعة من المهارات الأساسية، والمهارات الاجتماعية والثقافية، وفهم القوى الاقتصادية والسياسية التي تؤثر على المجتمعات.

وعرفها القواس والمنصوري (٢٠٢٠، ٥) بأنها «مجموعة القدرات العقلية العليا إضافة إلى الأفعال والسلوكيات والخبرات الحياتية والوظيفية التي تساعد على مواكبة متطلبات وتحديات القرن الحادي والعشرين، ممثلة بمهارات التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات، ومهارات الاتصال والتواصل الفعال، والمهارات التكنولوجية والتقنية وثقافة الحوسبة، والمهارات الحياتية والوظيفية والمهنية».

ومن خلال ما سبق يتبين أن مفهوم مهارات القرن الحادي والعشرين شائع الاستخدام، ويعني الناتج المباشر للشراكة بين قطاع التربية، وأصحاب القرار والتربويين من أجل بناء إطار فكري للتعليم يهدف إلى تطوير نموذج التعليم قبل الجامعي من الروضة إلى المرحلة الجامعية، كما أن التعريفات السابقة اتفقت على

أنها مكونة من مزيج متنوع من المهارات والاتجاهات والثقافات والقيم والسلوك اللازمة للنجاح في العمل والحياة في القرن الحادي والعشرين.

أهمية اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين والحاجة إليها:

أشارت العديد من الدراسات والبحوث التربوية، ومنها دراسات: (جاد، ٢٠١٤؛ شلبي، ٢٠١٤؛ الغامدي، ٢٠١٥) إلى (أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب، والتي من المتوقع باكتسابها أن تحقق الفوائد) الآتية:

- تزيد من دافعية الطلاب للتعلم، وتمكنهم من التصرف وقت الأزمات.
- تساعدهم على التفاعل، والتعامل بإيجابية مع المجتمع، وتكسبهم ثقة بالنفس، وقدرة على اتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية.
- تنمي قدرتهم على مواجهة المشكلات الحياتية، وإيجاد حلول ابتكارية لها، وتتيح لهم فرصًا للتفاعل بنجاح مع تقنية الاتصال والمعلومات.
- تساعد الطلاب على تطوير كفاءاتهم التي يحتاجونها للنجاح في الحياة والعمل.

تصنيف مهارات القرن الحادي والعشرين:

توجد العديد من التصنيفات التي قدمت لمهارات القرن الواحد والعشرين فقد صنفها (ترلينج، وفادي، ٢٠١٣، وخميس، ٢٠١٨، ١٥٢-١٥٤) إلى المهارات الآتية:

أولاً: مهارات التعليم والإبداع: وتشمل الآتي:

- التفكير الناقد وحل المشكلات: وتكمن أهمية هذه المهارات في توافر التقنيات الحديثة للوصول إلى المعلومات والبحث فيها ونقدها، ويمكن تعلم هذه المهارات من خلال نشاطات وبرامج متنوعة من الاستقصاء وحل المشكلات ومن خلال مشاريع تعلم هادفة تعتمد على إثارة الأسئلة وطلب حلول للمشكلات.

- الاتصال والتشارك: اهتم التعليم بمهارات الاتصال الأساسية كالتحدث والكتابة، في حين استدعت الأدوات الرقمية ومتطلبات عصرنا الحالي مخزونًا شخصيًّا من مهارات الاتصال والتشارك أكثر اتساعًا لتشجيع التعلم، ويمكن تعليم وتنمية هذه المهارات من خلال الاتصال والتعاون المباشر مع آخرين واقعيًا وافتراضيًّا بواسطة الشبكة.
- الابتكار والإبداع: يتطلب القرن الواحد والعشرون الاستمرار في ابتكار خدمات جديدة ومنتجات محسنة للاقتصاد، ويمكن رعاية الابتكار والإبداع عن طريق بيئات تعليم تشجع على إثارة التساؤلات والانفتاح على الأفكار الجديدة، وتصميم مشاريع للطالب تؤدي إلى اختيار حلول مشكلات واقعية.

ثانياً: المهارات الرقمية، وتشمل الآتي:

- الثقافة المعلوماتية: إن الوصول للمعلومات بفاعلية وكفاءة وتقويمها واستخدامها بدقة وإبداع، يعبر عن بعض المهارات التي تحدد الثقافة الرقمية، بالإضافة للعمل على توجيه الطالب إلى فهم كيفية استخدام أنواع مختلفة من الوسائل التقنية لتوصيل الرسائل وكيفية اختيار المناسب من بينها.
- الثقافة العالمية: توفر مهارات تصميم ونقل الرسائل واختيار طرق التواصل لنشر الأعمال ومشاركتها مع طلاب آخرين، وتبني ثقافة إعلامية تعزز فهم دور العالم في المجتمع وتنمي المهارات الشخصية والتطوير الذاتي.
- ثقافة تقنية المعلومات والاتصالات: على الرغم من تميز جيل عصر المعرفة بالتقنية إلا أنهم يحتاجون دائما إلى التوجيه حول الاستخدام الأفضل لتطبيق الأدوات الرقمية في مهام التعلم، وإلى تقويم مخاطر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، فالطلاب سيستفيدون من نصائح وتوجيهات الكبار.

ثالثاً: المهارات المهنية والشخصية في القرن الحادي والعشرين، وتشمل الآتي:

- المرونة والتكيف: تجبرنا السرعة الكبيرة للتغير التقني على التكيف مع الطرق الحديثة للاتصال والتعلم والعمل والحياة، ويمكن تعلم مهارات المرونة، والتكيف بالعمل على مشاريع تزداد تعقيدًا بالتدرج، وتتحدى فرق الطالب لتغير طريقتهم في العمل، والتكيف مع التطورات الجديدة
- المبادرة والتوجيه الذاتي: يمثل توفير المستوى المناسب من الحرية لكل طالب ليمارس التوجيه الذاتي والمبادرة تحديًا للمعلمين، وتوفر نشاطات مثل التمثيل المسرحي، ولعب الدور، والتمهن (التدريب على مهنة معينة)، وممارسة عمل ميداني، تخلق فرصًا لممارسة التوجيه الذاتي والمبادرة.
- التفاعل الاجتماعي والتفاعل متعدد الثقافات: أكد البحث المعاصر أهمية الذكاء الاجتماعي لنمو الأطفال، ولنجاح التعلم بوساطة برامج ومواد متنوعة تدعم المهارات، وذلك بتصميم بيئات تعلم مترابطة تقدم نشاطات –على سبيل المثال –لحل الخلاف بين الطالب وعقد تشكيل فريق متعاون معا قبل البدء في مشروع تعاوني.
- الإنتاجية والمساءلة: مع تزايد الطلب على العاملين والمتعلمين المنتجين في قطاع الأعمال والتعلم، تبرز الحاجة إلى هاتين المهارتين لجميع الطلاب، وتعمل أدوات العمل المعرفي والتقنية على تعزيز الإنتاجية الشخصية وتيسير عبء المساءلة المتعلقة بمتابعة العمل والمشاركة فيه بحيث يدير الطلاب العمل ويبرزوا نتائجه.
- القيادة والمسؤولية: يقدم أنموذج الأستوديو (تقسيم العمل بين أعضاء فريق المشروع، وتوزيع المهام حسب نقاط قوة كل عضو، ومساهمتهم في مخرجات

مبتكرة، ومن ثم انتقال كل عضو إلى مشروع آخر مع مجموعة مختلفة) للطالب نمطًا قويًّا من التعلم يمكنهم من تحمل المسؤولية وممارسة القيادة، وهي مهارات مهمة لموظف المستقبل.

الدراسات السابقة: تعرض الباحثة فيما يلي بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوعها سواء ما يرتبط منها بالمهارات التدريسية أو مهارات القرن الحادي والعشرين، مع مراعاة عرضها مرتبة زمنياً من الأحدث للأقدم على النحو الآتي:

- **دراسة الزهراني (٢٠٢٢)**: هدفت إلى التعرف على أثر البراعة التنظيمية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، واعتمد البحث المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت الاستبانة من (٤٢) فقرة موزعة على محورين رئيسيين هما: البراعة التنظيمية بأبعادها الفرعية (الاستكشافية، والاستثمارية) في (١٢) فقرة، ومهارات القرن الحادي والعشرين بأبعادها الفرعية (التفكير والابتكار، الثقافة الرقمية، الحياة والمهنة) في (٣٠) فقرة، وطبقت الاستبانة على عينة بلغت (370) عضو هيئة تدريس بجامعة التالية: (الملك عبد العزيز، أم القرى، طيبة، والباحة)، وكان من أبرز نتائج البحث: أن تقدير أفراد عينة الدراسة نحو ممارسة البراعة التنظيمية بالجامعات السعودية جاء بدرجة مرتفعة، كما جاء تقديرهم نحو مستوى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس بمستوى مرتفع، كما كشفت النتائج عن وجود أثر إيجابي للبراعة التنظيمية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وأن لممارسة البراعة الاستثمارية تأثيراً أقوى من ممارسة البراعة الاستكشافية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

- **دراسة القحطاني (٢٠٢١)**: هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الدراسات الاجتماعية وفق رؤية ٢٠٣٠ بمحافظة المزاحمية، ولتحقيق هدف الدراسة استُخدِم المنهج شبه التجريبي مطبقة أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين، والبرنامج التدريبي المقترح على عينة الدراسة البالغ عددها ٣٠ معلمة، ومن ثم عولجت البيانات إحصائياً، التي أسفرت عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وذلك لما تشير إليه النتائج من امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات القرن الحادي والعشرين بنسبة (٧٥,٩١) إذ تقل عن مستوى الإتقان المتمثل بـ(٨٠%) حسب ما أشارت إليه الدراسات، ووجود فروق دالة إحصائيّاً بين متوسط درجات معلمات الدراسات الاجتماعية في الاختبار القبلي والبعدي في مهارات معلم القرن الحادي والعشرين، لصالح الاختبار البعدي، الأمر الذي يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقدم، وبلغ حجم التأثير له باستخدام مربع (إيتا) (٠,٦٩٤، ٠,٧٥٧، ٠,٦٧٩، ٠,٧٧٧) للمهارات الفرعية وللمهارة الكلية، وهي نسب مرتفعة، مما يدل على الأثر الكبير للبرنامج في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الدراسات الاجتماعية.

- **دراسة عامر والغامدي (٢٠٢١)**: هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. واتبعت الباحثتان المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي. بإعداد مقياس على عينة مكونة من (٢٤) معلمة بالطريقة العشوائية البسيطة. وتحديد الاحتياجات التدريبية لهن. وأظهرت النتائج القبلية

تدني واضح في الأداء وفق المعايير المهنية لجودة التدريس وفقا لرؤية ٢٠٣٠. وقامت الباحثتان بتطبيق البرنامج على العينة. وأثبتت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المتوسط المحكي. وفي ضوء نتائج البحث أوصت الدراسة بتطوير أداء معلمات المرحلة المتوسطة وفق معايير مهنية دقيقة بما يتفق مع التوجهات الحديثة وتكثيف الدراسات التقويمية لأدائهن.

- **دراسة الحربي والتونسي (٢٠٢١)**: هدفت إلى معرفة مدى ممارسة المعلمات لمهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مقرر لغتي الخالدة من وجهة نظر معلمات المقرر ومشرفاته، ولتحقيق الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وصممت استبانة مكونة من (٤٥) مهارة فرعية، موزعة على ثلاث مهارات رئيسة (التعليم والإبداع، المهارات الرقمية، المهارات الحياتية) وبعد التحقق من صدقها وثباتها، تم تطبيقها على عينة قوامها (١٨٣) معلمة ومشرفة لمقرر لغتي الخالدة، وأظهرت النتائج: أن ممارسة مهارات الإبداع والتعلم في تدريس مقرر لغتي الخالدة من وجهة نظر معلمات المقرر ومشرفاته قد جاء بدلالة لفظية (غالباً)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٣). وأن مدى الممارسة على مستوى المهارات الفرعية، قد جاء وفق الترتيب الآتي: مهارات التعاون، ثم مهارات التفكير الإبداعي، يليه مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، وأخيرا مهارات التواصل. كما توصلت النتائج إلى أن مدى ممارسة المهارات الرقمية قد جاء بدلالة لفظية (غالباً)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,١١)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٥٩). وأن مدى ممارسة المهارات الحياتية قد جاء بدلالة لفظية (دائماً)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٤)، وجاء مستوى ممارسة المهارات الفرعية، وفق الترتيب الآتي: مهارات المبادرة والتوجيه الذاتي

أولا، ثم مهارات المرونة والتكيف، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي استجابات أفراد العينة لمدى ممارسة مهارات القرن الحادي والعشرين في مهارتي التعاون والمرونة والتكيف تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي، ووجود فروق في بقية المهارات لصالح المعلمات، وعدم فروق تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

- **ودراسة الحارثي (٢٠٢٠)**: هدفت إلى معرفة مدى التزام معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة بمعايير تطوير الأداء التدريسي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، بتقديم تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. وتمثلت أدوات الدراسة في الاستبانة. وتكونت العينة من (٧٢٦) معلمة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. وأظهرت النتائج أن التزام معلمات العلوم بالمعايير الأساسية من أجل تحقيق رؤية المملكة الوطنية ٢٠٣٠ في مجال التعليم كان بدرجة (موافقة متوسطة).
- **دراسة الحمادي وآخرين (٢٠٢٠)**: هدفت إلى التعرف على مهارات القرن الحادي والعشرين التي يجب أن تتوافر في معلمي اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدول الخليج ومدى تمكنهم من هذه المهارات بصورة عامة ومن هذه الدول تحديداً: دولة الإمارات، ومملكة البحرين، ودولة الكويت، والمملكة العربية السعودية، وسلطنة عمان، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ عددهم (١٣٠٨) من معلمي اللغة العربية والمشرفين التربويين والموجهين الذين يعملون في مراحل التعليم قبل الجامعي في الدول الخمس من دول الخليج، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: تم التوصل إلى قائمة

مهارات القرن الحادي والعشرين التي ينبغي أن تتوفر في معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام بدول الخليج وهي تتضمن ثلاث مجالات: مهارات التعليم والإبداع التي تتضمن مهارات الإبداع والابتكار، مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارات الاتصال والتعاون، ومجال: مهارات المعلومات والإعلام والتقنية: التي تتضمن الثقافة المعلوماتية، الثقافة الإعلامية، ثقافة المعلومات والاتصال، ومجال مهارات الحياة والمهنة: والتي تتضمن التكيف والمرونة، ومهارات المبادرة والتوجيه الذاتي، ومهارات الإنتاجية والمساءلة، ومهارات القيادة والمسؤولية، والمهارات الاجتماعية وفهم الثقافات المتعددة.

- **دراسة آل محفوظ، والشملتي (٢٠٢٠)**: هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية الكفايات التدريسية اللازمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس بالمملكة العربية السعودية. تكونت عينة البحث من (١٨) قائدا للمدارس الابتدائية بإدارة تعليم عسير، ومن (١٠) مشرفين تربويين لمقرر التربية الإسلامية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية للكفاءات التدريسية في بعد السمات الشخصية توافر بدرجة مرتفعة وبمتوسط (٤,٣٢)، وأن متوسط محور مدى توفر الكفاءات التدريسية للبعد الثاني بشكل عام لدى المشرفين التربويين بلغ (٣,٩٨) وبدرجة مرتفعة، وأن متوسط محور توفرا لكفاءات التدريسية للبعد الثالث من وجهة نظر المشرفين التربويين بشكل عام بلغ (٣,٨٨) وبدرجة عالي، وكان متوسط محور توفر الكفاءات التدريسية للبعد الرابع من وجهة نظر المشرفين التربويين بشكل عام بلغ (٣,٨٣) وبدرجة مرتفعة، وبلغ متوسط محور مدى توفر

الكفاءات التدريسية للبعد الخامس من وجهة نظر المشرفين التربويين بشكل عام بلغ (٣,٩٣) وبدرجة عالي، كما بلغ متوسط محور توفر الكفاءات التدريسية للبعد السادس من وجهة نظر المشرفين التربويين بشكل عام بلغ (٣,٩٣) وبدرجة مرتفعة، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات قادة المدارس والمشرفين حول درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية للكفاءات التدريسية وعلى كافة أبعاد الأداة

التعليق على الدراسات السابقة:

يتبين من العرض السابق ثراء الدراسات التي اهتمت بمهارات القرن الحادي والعشرين والمهارات التدريسية للمعلمات، ويلاحظ من العرض السابقة تنوع الفئات التعليمية والمراحل التي ركزت عليها الدراسات السابقة، كما يلاحظ تنوع البيئات التي طبقت بها هذه الدراسة، إضافة لما سبق يلاحظ تنوع المنهج المستخدم في الدراسات السابقة ما بين وصفي وتجريبي، وكذلك تنوع أدوات جمع البيانات ما بين استبانة أو مقياس، وتأتي هذه الدراسة متفقة مع الدراسات السابقة في التركيز على المهارات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، كما تتفق معها في استخدام المنهج الوصفي وكذلك تتفق مع الدراسات التي استخدمت الاستبانة في جمع البيانات، وتختلف الدراسة الحالية في تركيزها على معلمات الدراسات الإسلامية وفي المرحلة المتوسطة تحديداً، كما أنها تختلف في توجهها العام من حيث تحديد أبرز المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات الدراسات الإسلامية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وكذلك تحديد مدى تمكنهن منها، إضافة لتقديم تصور مقترح لتطوير مستوى امتلاكهن لها، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في

تأكيد الإحساس بمشكلتها بالإضافة لعرض بعض المفاهيم النظرية، إضافة للاستفادة منها في بناء وتصميم قائمة المهارات وكذلك الاستبانة المستخدمة في الدراسة، كما أنها استفادت منها في تفسير ومناقشة النتائج وفي بناء وتصميم التصور المقترح.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحديد المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات الدراسات الإسلامية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، والكشف عن درجة تمكنهن من هذه المهارات، ومن ثم تقديم التصور المقترح لتنمية مهاراتهن التدريسية في ضوئها.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض والبالغ عددهن ١٠٤١ معلمة. (إدارة التخطيط والمعلومات، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض الفصل الدراسي الثالث ١٤٤٤هـ).

عينة الدراسة: اقتصرت عينة الدراسة على (١٣٥) معلمة من معلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

أدوات الدراسة:

الأداة الأولى: للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي ينص على" ما أبرز المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؟" أعدت الباحثة قائمة بالمهارات التدريسية اللازمة لمعلمات الدراسات الإسلامية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، وتم عرضها على (٨) محكمين (ملحق ١) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المحلية والعربية، لأخذ ملاحظاتهم وآرائهم حول اتساق المهارات الفرعية مع المحور، ومناسبة وأهمية المهارات لمعلمات الدراسات

الإسلامية، والسلامة اللغوية، وبعد الالتزام بتعليمات المحكمين وعمل ما أبدوه من ملحوظات جاءت القائمة في صورتها النهائية (ملحق ٢)كما هو موضح في الإجابة عن السؤال الأول للدراسة.

الأداة الثانية: للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي ينص على: " ما درجة تمكن معلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة من المهارات التدريسية اللازمة لهن في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؟" تم بناء استبانة من إعداد الباحثة من أجل تحديد مدى التمكن من المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات الدراسات الإسلامية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

الصدق الظاهري للاستبانة: للتحقق من صدق الاستبانة الخارجي قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من تخصص المناهج وطرق التدريس، لمعرفة آرائهم وملاحظاتهم حول فقرات الاستبانة من حيث مدى ملائمة الفقرات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة، وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بالمحور الذي تندرج تحته، ومدى وضوح الفقرة، وسلامة صياغتها، واقتراح طرق تحسينها بالإشارة بالحذف والإبقاء، أو التعديل للعبارات، والنظر في تدرج فقرات الاستبانة، ومدى ملاءمته، وغير ذلك مما يراه مناسباً، وبناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم تم التعديل لبعض العبارات، وكذلك تم إضافة وحذف بعض العبارات بحيث أصبحت صالحة للتطبيق في الصورة النهائية (ملحق ٣).

صدق الاتساق الداخلي: بعد تحكيم الاستبانة والالتزام بتعديلات المحكمين تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (٤٠) معلمة من معلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة من غير العينة الأساسية، وبعد تفريغ الاستبانات

وتبويبها، تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام حساب معامل (ارتباط بيرسون)، وكانت درجة الصدق الذاتي كما بالجدولين التالين:

جدول (١): معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور التابعة له(ن= ٤٠)

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
م	قيمة الارتباط	م	قيمة الارتباط	م	قيمة الارتباط
١	٠,٦٤٩**	١٦	٠,٧٢٣**	٣١	٠,٦١٢**
٢	٠,٥٥٥**	١٧	٠,٧٦٦**	٣٢	٠,٦٥٢**
٣	٠,٤٩٩**	١٨	٠,٥٩٩**	٣٣	٠,٦٤٦**
٤	٠,٥٦٨**	١٩	٠,٧٢٣**	٣٤	٠,٦٠١**
٥	٠,٦٠٢**	٢٠	٠,٥٥٠**	٣٥	٠,٧٢٨**
٦	٠,٦٢٨**	٢١	٠,٧٨١**	٣٦	٠,٧٣٢**
٧	٠,٧٠٣**	٢٢	٠,٦٣٠**	٣٧	٠,٥٧٩**
٨	٠,٥٣١**	٢٣	٠,٧٨٩**	٣٨	٠,٧٠٠**
٩	٠,٥٦٠**	٢٤	٠,٦٠٤**	٣٩	٠,٥٧٧**
١٠	٠,٥٧٢**	٢٥	٠,٧٠٢**	٤٠	٠,٨٢٣**
١١	٠,٨٠٨**	٢٦	٠,٥٧٨**	٤١	٠,٦٣٩**
١٢	٠,٦٣٩**	٢٧	٠,٧٦٢**	٤٢	٠,٥٣٧**
١٣	٠,٥٧٨**	٢٨	٠,٦٢٢**	٤٣	٠,٥٢٨**
١٤	٠,٧٦٢**	٢٩	٠,٦٣٨**	٤٤	٠,٦٧١**
١٥	٠,٥٩٥**	٣٠	٠,٦٢٧**	٤٥	٠,٥٣٣**

يتضح من الجدول (١) وجود ارتباط دال إحصائياً بين عبارات كل محور من المحاور الثلاثة للاستبانة والدرجة الكلية للمحور التابعة له، حيث تتراوح قيم الارتباط ما بين (٠,٤٩٩) إلى (٠,٨٢٣)، مما يدل على صدق الاستبانة.

جدول (٢): معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للاستبانة(ن= ٤٠)

م	المحور	قيمة الارتباط
١	المحور الأول	٠,٧٩٤**
٢	المحور الثاني	٠,٦٨٨**
٣	المحور الثالث	٠,٨٠٢**

يتضح من الجدول (٢) وجود ارتباط دال إحصائياً بين الدرجة الكلية للمحاور الثلاثة للاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة التابعة له، حيث تتراوح قيم الارتباط ما بين (٠,٦٨٨) إلى (٠,٨٠٢)، مما يدل على صدق الاستبانة.

ثبات أداة الدراسة: تم حساب الثبات الاستبانة، باستخدام طريقة معامل الفا كرونباخ، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٣): معامل الثبات لمحاور الاستبانة ومجموعها الكلي(ن= ٤٠)

المحور	عدد العبارات	الموافقة	
		معامل ألفا كرونباخ	درجة الثبات
المحور الأول	١٥	٠,٨٦٩	كبيرة
المحور الثاني	١٥	٠,٨١١	كبيرة
المحور الثالث	١٥	٠,٩٠٤	كبيرة
مجموع الاستبانة	٤٥	٠,٩٣٨	كبيرة

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معامل ألفا كرونباخ (الثبات) في محاور الاستبانة الثلاثة ومجموعها كبيرة حيث تراوحت قيمة معامل الثبات (٠,٨١١-٠,٩٣٨)، مما يشير إلى ثبات تلك الاستبانة، وإمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية، وقد يكون ذلك مؤشرًا جيدًا لتعميم نتائجها.

تصحيح الاستبانة: تعطى الاستجابة (مرتفعة جدا) الدرجة (٥)، (مرتفعة) الدرجة (٤)، (متوسطة) الدرجة (٣)، والاستجابة (منخفضة) تعطي الدرجة (٢)،

والاستجابة (منخفضة جدا) تعطي الدرجة (١)، وبضرب هذه الدرجات في التكرار المقابل لكل استجابة، وجمعها، وقسمتها على إجمالي أفراد العينة، يعطي ما يسمى بـ(الوسط المرجح)، الذي يعبر عن الوزن النسبي لكل عبارة على حدة كما يلي:

$$\text{التقدير الرقمي لكل عبارة} = \frac{(٥ \times \text{ك مرتفعة جدا}) + (٤ \times \text{ك مرتفعة}) + (٣ \times \text{ك متوسطة}) + (٢ \times \text{ك منخفضة}) + (١ \times \text{ك منخفضة جدا})}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

وقد تحدد مستوى الموافقة لدى عينة الدراسة (تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على الموافقة من حيث كونها مرتفعة جدا، مرتفعة، أم متوسطة، أم منخفضة، أم منخفضة جدا من خلال العلاقة التالية (جابر، وكاظم، ١٩٨٦، ٩٦):

$$\text{مستوى الموافقة} = \frac{\text{ن} - ١}{\text{ن}}$$

حيث تشير (ن) إلى عدد الاستجابات وتساوى (٥) ويوضح الجدول التالي مستوى ومدى موافقة العبارة لدى عينة الدراسة لكل استجابة من استجابات الاستبانة:

جدول (٤) يوضح مستوى الموافقة لدى أفراد عينة الدراسة

مستوى الموافقة	المدى
منخفضة جدا	من ١وحتى ١,٨
منخفضة	من ١,٨١وحتى ٢,٦
متوسطة	من ٢,٦١وحتى ٣,٤
مرتفعة	من ٣,٤١ وحتى ٤,٢
مرتفعة جدا	من ٤,٢١ وحتى ٥

الأساليب الإحصائية المستخدمة: بعد تطبيق الاستبانة وتجميعها، تم تفريغها في جداول لحصر التكرارات ولمعالجة بياناتها إحصائيًا من خلال برنامج الحزم الإحصائية Statistical Package for Social Sciences (SPSS) الإصدار الخامس والعشرين. وقد استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، وهي: معامل ارتباط بيرسون، والنسب المئوية في حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول: ما أبرز المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة ببناء قائمة بالمهارات التدريسية اللازمة لمعلمات الدراسات الإسلامية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وتم عرضها على (٨) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المحلية والعربية، لأخذ ملاحظاتهم وآرائهم حول اتساق المهارات الفرعية مع المحور، ومناسبة وأهمية المهارات لمعلمات الدراسات الإسلامية والسلامة اللغوية، وقد خرجت الدراسة بقائمة مكونة من ثلاثة محاور ويندرج تحت كل محور عدد من المهارات كما يلي:

المحور الأول: مهارات التعليم والإبداع

جدول (٥): المحور الأول مهارات التعليم والإبداع

م	العبارة
١	الابتكار في التخطيط للدرس
٢	الإبداع في تنفيذ المداخل والاستراتيجيات التدريسية
٣	إثارة دافعية الطالبات وجذب انتباههن
٤	توظيف أساليب مبتكرة لتحقيق التواصل الإيجابي داخل الفصل
٥	المرونة في التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة
٦	تنويع الطرق التدريسية بما يلائم الموقف التعليمي وطبيعة الطالبات
٧	التهيئة التفاعلية للدرس
٨	مهارة تعزيز الدرس بالآيات القرآنية والأحاديث الشريفة
٩	مراعاة التنوع في تقويم الطالبات
١٠	القدرة على توصيف المقررات الدراسية في مجال التخصص
١١	استخلاص أفكار جديدة مبتكرة من الأفكار المتضمنة في الدرس
١٢	مشاركة الزميلات في تحديث وتطوير محتويات مقررات الدراسات الإسلامية
١٣	قدرة الانفتاح على آراء وأفكار الآخرين من زميلات ومشرفات والاستفادة منها لإثراء أفكار إبداعية
١٤	سرعة تدارك مشكلات التي قد تواجهها قبل تفاقمها
١٥	القدرة على تنفيذ بعض الاستراتيجيات التدريسية الحديثة

المحور الثاني: المهارات الرقمية:

جدول (٦): المحور الثاني المهارات الرقمية

م	العبارة
١	الوصول للمعلومات المرتبطة بالتخصص عبر شبكة الإنترنت
٢	استخدام الاختبارات الإلكترونية في تقويم الطالبات في الدراسات الإسلامية
٣	توظيف الثقافة الرقمية في عملية التدريس
٤	تصميم محتوى مقررات الدراسات الإسلامية بشكل رقمي
٥	تبويب المعلومات وتصنيفها
٦	التحقق من مصداقية مصادر المعلومات الدينية الواردة من شبكة الإنترنت
٧	امتلاك المهارات المتطلبة لتوظيف التعليم عن بعد
٨	المزج بين النصوص والصور والمؤثرات الصوتية والحركية عبر المستحدثات التكنولوجية
٩	استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني
١٠	توظيف الكتاب الإلكتروني في العملية التعليمية لتدريس الدراسات الإسلامية
١١	إنشاء الملفات الرقمية وإدارتها وتوظيفها في التدريس
١٢	حل المشكلات الفنية التي قد تحدث أثناء استخدام برامج التعليم الإلكتروني
١٣	استخدام بعض التطبيقات التكنولوجية لمتابعة أداء الطالبات وتقويمهن بشكل مستمر في أدائهم لمقررات الدراسات الإسلامية
١٤	تحويل الأنشطة التعليمية إلى محتوى رقمي مبسط وجذاب ومشاركته مع الطالبات
١٥	استخدام نظام متقن لحفظ البيانات وتأمين الخصوصية عند توظيف التعليم الرقمي
	المتوسط الكلي لعبارات المحور

المحور الثالث: المهارات المهنية والشخصية:

جدول (٧): المحور الثالث المهارات المهنية والشخصية

م	العبارة
١	إدارة الوقت بكفاءة
٢	التفكير المتكامل والمترابط بين فروع المعرفة في تخصص الدراسات الإسلامية
٣	التوجه نحو التنمية المهنية المستمرة
٤	التكيف مع المواقف التعليمية المختلفة
٥	التواصل الإيجابي مع الزميلات والطالبات وأولياء الأمور
٦	قيادة وتوجيه الآخرين
٧	إدارة الأزمات التي قد تواجهها في التدريس
٨	المشاركة الفعالة في المواقف والمناسبات الاجتماعية والمدرسية المتعددة
٩	التعاون وتبادل الخبرات أثناء العمل مع الآخرين
١٠	التعبير عن النفس بشكل واضح وملائم للمستمع والموقف
١١	تقبل وجهات النظر المتنوعة
١٢	الثقة بالنفس
١٣	تحديد احتياجات وأولويات العمل وإعداد خطط واستراتيجيات لإدارته
١٤	التصرف بمسؤولية نحو اهتمامات المجتمع وتحقيق مصالحه
١٥	المبادرة الذاتية
	المتوسط الكلي لعبارات المحور

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: ما درجة تمكن معلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة من المهارات التدريسية اللازمة لهن في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم عرض النتائج الخاصة بدرجة موافقة عينة الدراسة من معلمات الدراسات الإسلامية المرحلة المتوسطة للتعرف على مدى

تمكنهن من المهارات التدريسية اللازمة لهن في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، حسب أوزانها النسبية، وفيما يلي توضيح ذلك:

المحور الأول: مهارة التعليم والإبداع:

جدول (٨): المتوسط الحسابي والنسبة المئوية ومستوى الموافقة على المحور الأول بمهارة التعليم والإبداع (ن=١٣٥)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة	مستوى التمكن
١١	الابتكار في التخطيط للدرس	٣,٢٩٦٣	٦٥,٩٣	١	متوسطة
١٤	الإبداع في تنفيذ المداخل والاستراتيجيات التدريسية	٣,٢٧٤١	٦٥,٤٨	٢	متوسطة
٨	إثارة دافعية الطالبات وجذب انتباههم	٣,١٤٠٧	٦٢,٨١	٣	متوسطة
١٥	توظيف أساليب مبتكرة لتحقيق التواصل الإيجابي داخل الفصل	٣,٠٠٧٤	٦٠,١٥	٤	متوسطة
٦	المرونة في التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة	٢,٩٧٧٨	٥٩,٥٦	٥	متوسطة
٥	تنويع الطرق التدريسية بما يلائم الموقف التعليمي وطبيعة الطالبات	٢,٨٩٦٣	٥٧,٩٣	٦	متوسطة
١	التهيئة التفاعلية للدرس	٢,٧٠٣٧	٥٤,٠٧	٧	متوسطة
٢	مهارة تعزيز الدرس بالآيات القرآنية والأحاديث الشريفة	٢,٦٧٤١	٥٣,٤٨	٨	متوسطة
٤	مراعاة التنوع في تقويم الطالبات	٢,٦٥١٩	٥٣,٠٤	٩	متوسطة
٧	القدرة على توصيف المقررات الدراسية في مجال التخصص	٢,٥٧٠٤	٥١,٤١	١٠	منخفضة
١٣	استخلاص أفكار جديدة مبتكرة من الأفكار المتضمنة في الدرس	٢,٤٨١٥	٤٩,٦٣	١١	منخفضة
٩	مشاركة الزميلات في تحديث وتطوير محتويات مقررات الدراسات الإسلامية	٢,٤٧٤١	٤٩,٤٨	١٢	منخفضة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة	مستوى التمكن
٣	قدرة الانفتاح على آراء وأفكار الآخرين من زميلات ومشرفات والاستفادة منها لإثراء أفكار إبداعية	٢,٤٢٩٦	٤٨,٥٩	١٣	منخفضة
١٢	سرعة تدارك مشكلات التي قد تواجهها قبل تفاقمها	٢,٣٦٣٠	٤٧,٢٦	١٤	منخفضة
١٠	الجرأة في تنفيذ بعض الاستراتيجيات التدريسية الحديثة	٢,٣٣٣٣	٤٦,٦٧	١٥	منخفضة
	المتوسط الكلي لعبارات المحور	٢,٧٥	٥٥,٠٣		متوسطة

يوضح الجدول السابق أن المتوسط الإجمالي لعبارات المحور الأول الخاص بمهارة التعليم والإبداع جاء متوسطًا حسب عينة الدراسة حيث بلغ (٢,٧٥)، ويشير الجدول إلى:

- أكثر العبارات التي تعكس مهارة التعليم والإبداع، جاءت في الترتيب الأول: الابتكار في التخطيط للدرس، بمتوسط حسابي (٣,٢٩٦٣) وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الثاني: الإبداع في تنفيذ المداخل والاستراتيجيات التدريسية، بمتوسط حسابي (٣,٢٧٤١) وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الثالث: إثارة دافعية الطالبات وجذب انتباههن، بمتوسط حسابي (٣,١٤٠٧) وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الرابع: توظيف أساليب مبتكرة لتحقيق التواصل الإيجابي داخل الفصل، بمتوسط حسابي (٣,٠٠٧٤) وهي درجة متوسطة.

في حين كانت أقل العبارات التي تعكس مهارة التعليم والإبداع، جاءت في الترتيب الخامس عشر:

- الجرأة في تنفيذ بعض الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، بمتوسط حسابي (٢,٣٣٣٣)، وهي درجة منخفضة.
- وجاء في الترتيب الرابع عشر: سرعة تدارك مشكلات التي قد تواجهها قبل تفاقمها، بمتوسط حسابي (٢,٣٦٣)، وهي درجة منخفضة.
- وجاء في الترتيب الثالث عشر: قدرة الانفتاح على آراء وأفكار الآخرين من زميلات ومشرفات والاستفادة منها لإثراء أفكار إبداعية، بمتوسط حسابي (٢,٤٢٩٦)، وهي درجة منخفضة.
- وجاء في الترتيب الثاني عشر: مشاركة الزميلات في تحديث وتطوير محتويات مقررات الدراسات الإسلامية، بمتوسط حسابي (٢,٤٧٤١) وهي درجة منخفضة.

المحور الثاني: المهارات الرقمية:

جدول (٩): الوزن النسبي ومستوى الموافقة على المحور الثاني الخاص بالمهارات الرقمية التدريس(ن=١٣٥)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة	مستوى الموافقة
١	الوصول للمعلومات المرتبطة بالتخصص عبر شبكة الإنترنت	٣,٠٢٢٢	٦٠,٤٤	١	متوسطة
٢	استخدام الاختبارات الإلكترونية في تقويم الطالبات في الدراسات الإسلامية	٢,٩٦٣٠	٥٩,٢٦	٢	متوسطة
٣	توظيف الثقافة الرقمية في عملية التدريس	٢,٨٤٤٤	٥٦,٨٩	٣	متوسطة
٤	تصميم محتوى مقررات الدراسات الإسلامية بشكل رقمي	٢,٨٣٧٠	٥٦,٧٤	٤	متوسطة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة	مستوى الموافقة
٥	تبويب المعلومات وتصنيفها	٢,٨١٤٨	٥٦,٣٠	٥	متوسطة
٦	التحقق من مصداقية مصادر المعلومات الدينية الواردة من شبكة الإنترنت	٢,٨٠٠٠	٥٦,٠٠	٦	متوسطة
٧	امتلاك المهارات المتطلبة لتوظيف التعليم عن بعد	٢,٧٨٥٢	٥٥,٧٠	٧	متوسطة
٨	المزج بين النصوص والصور والمؤثرات الصوتية والحركية عبر المستحدثات التكنولوجية	٢,٧٧٧٨	٥٥,٥٦	٨	متوسطة
٩	استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني	٢,٧٧٠٤	٥٥,٤١	٩	متوسطة
١٠	توظيف الكتاب الإلكتروني في العملية التعليمية لتدريس الدراسات الإسلامية	٢,٧٦٣٠	٥٥,٢٦	١٠	متوسطة
١١	إنشاء الملفات الرقمية وإدارتها وتوظيفها في التدريس	٢,٧٣٣٣	٥٤,٦٧	١١	متوسطة
١٢	حل المشكلات الفنية التي قد تحدث أثناء استخدام برامج التعليم الإلكتروني	٢,٧٢٥٩	٥٤,٥٢	١٢	متوسطة
١٣	استخدام بعض التطبيقات التكنولوجية لمتابعة أداء الطالبات وتقويمهن بشكل مستمر في أدائهم لمقررات الدراسات الإسلامية	٢,٧١١١	٥٤,٢٢	١٣	متوسطة
١٤	تحويل الأنشطة التعليمية إلى محتوى رقمي مبسط وجذاب ومشاركته مع الطالبات	٢,٦٨٨٩	٥٣,٧٨	١٤	متوسطة
١٥	استخدام نظام متقن لحفظ البيانات وتأمين الخصوصية عند توظيف التعليم الرقمي	٢,٦١٤٨	٥٢,٣٠	١٥	متوسطة
	المتوسط الكلي لعبارات المحور	٢,٧٩	٥٥,٨٠		متوسطة

يوضح الجدول السابق أن المتوسط الإجمالي لعبارات المحور الثاني الخاص بالمهارات الرقمية جاء متوسطًا حسب عينة الدراسة حيث بلغ (٢,٧٩)، ويشير الجدول إلى:

- أكثر العبارات التي تعكس المهارات الرقمية، جاءت في الترتيب الأول: الوصول للمعلومات المرتبطة بالتخصص عبر شبكة الإنترنت، بمتوسط حسابي (٣,٠٢٢٢)، وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الثاني: استخدام الاختبارات الإلكترونية في تقويم الطالبات في الدراسات الإسلامية، بمتوسط حسابي (٢,٩٦٣)، وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الثالث: توظيف الثقافة الرقمية في عملية التدريس، بمتوسط حسابي (٢,٨٤٤٤)، وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الرابع: تصميم محتوى مقررات الدراسات الإسلامية بشكل رقمي، بمتوسط حسابي (٢,٨٣٧) وهي درجة متوسطة.

في حين كانت أقل العبارات التي تعكس المهارات الرقمية، جاءت في الترتيب الخامس عشر: استخدام نظام متقن لحفظ البيانات، وتأمين الخصوصية عند توظيف التعليم الرقمي، بمتوسط حسابي (٢,٦١٤٨)، وهي درجة متوسطة.

- وجاء في الترتيب الرابع عشر: تحويل الأنشطة التعليمية إلى محتوى رقمي مبسط وجذاب ومشاركته مع الطالبات، بمتوسط حسابي (٢,٦٨٨٩)، وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الثالث عشر: استخدام بعض التطبيقات التكنولوجية لمتابعة أداء الطالبات وتقويمهن بشكل مستمر في أدائهم لمقررات الدراسات الإسلامية، بمتوسط حسابي (٢,٧١١١)، وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الثاني عشر: حل المشكلات الفنية التي قد تحدث أثناء استخدام برامج التعليم الإلكتروني، بمتوسط حسابي (٢,٧٢٥٩)، وهي درجة متوسطة.

المحور الثالث: المهارات المهنية والشخصية في القرن الحادي والعشرين

جدول (١٠): الوزن النسبي ومستوى الموافقة على المحور الثالث الخاص بمهارة تقويم التدريس(ن=١٣٥)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة	مستوى الموافقة
١	تحرص على الموضوعية في تقويم الطالبات	٣,٢٨١٥	٦٥,٦٣	١	متوسطة
٢	تتبادل الخبرات مع الزملاء في وضع مقترحات تحسين الأداء	٢,٧٩٢٦	٥٥,٨٥	٢	متوسطة
٣	تستثمر نقاط القوة التي يطرحها الآخرون لبناء أفكار إبداعية	٢,٧٤٨١	٥٤,٩٦	٣	متوسطة
٤	تتبادل الخبرات مع الزميلات في عملية التقويم	٢,٧١٨٥	٥٤,٣٧	٤	متوسطة
٥	تستطيع حل المشكلات الفنية التي قد تحدث أثناء استخدام برامج التعليم الرقمي	٢,٦٩٦٣	٥٣,٩٣	٥	متوسطة
٦	تتقبل النقد البناء من الآخرين	٢,٦٨١٥	٥٣,٦٣	٦	متوسطة
٧	تحرص دائماً على تعزيز نقاط القوة والحد من نقاط الضعف في أدائها	٢,٦٦٦٧	٥٣,٣٣	٧	متوسطة
٨	توظف ملفات الإنجاز الإلكترونية في تقويم الأداء	٢,٦٤٤٤	٥٢,٨٩	٨	متوسطة
٩	تحرص باستمرار على الاستفادة من تقويم الزملاء	٢,٦٣٧٠	٥٢,٧٤	٩	متوسطة
١٠	تراعي التنوع والشمول في تقويم الطالبات	٢,٦٢٩٦	٥٢,٥٩	١٠	متوسطة
١١	تستخدم الاختبارات الإلكترونية في تقويم أداء الطالبات	٢,٦٢٢٢	٥٢,٤٤	١١	متوسطة
١٢	تعدل من أدائها في ضوء نتائج تقويم الأداء	٢,٦٠٧٤	٥٢,١٥	١٢	متوسطة
١٣	تحقق التوازن في تقويم الطالبات	٢,٥٨٥٢	٥١,٧٠	١٣	منخفضة
١٤	تستعين بالمواقع الإلكترونية لتقويم أدائها	٢,٥٧٧٨	٥١,٥٦	١٤	منخفضة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة	مستوى الموافقة
١٥	تشخص نقاط القوة والضعف باستمرار في أدائها التدريسي	٢,٤٩٦٣	٤٩,٩٣	١٥	منخفضة
	المتوسط الكلي لعبارات المحور	٢,٦٩	٥٣,٨٥		متوسطة

يوضح الجدول السابق أن المتوسط الإجمالي لعبارات المحور الثالث الخاص بمهارة تقويم التدريس جاء متوسطًا حسب عينة الدراسة حيث بلغ (٢,٦٩)، ويشير الجدول إلى:

- أكثر العبارات التي تعكس مهارة تقويم التدريس، جاءت في الترتيب الأول: تحرص على الموضوعية في تقويم الطالبات، بمتوسط حسابي (٣,٢٨١٥)، وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الثاني: تتبادل الخبرات مع الزملاء في وضع مقترحات تحسين الأداء، بمتوسط حسابي (٢,٧٩٢٦) وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الثالث: تستثمر نقاط القوة التي يطرحها الآخرون لبناء أفكار إبداعية، بمتوسط حسابي (٢,٧٤٨١) وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الرابع: تتبادل الخبرات مع الزميلات في عملية التقويم، بمتوسط حسابي (٢,٧١٨٥) وهي درجة متوسطة.

في حين كانت أقل العبارات التي تعكس مهارة تقويم التدريس، جاءت في الترتيب الخامس عشر: تشخص نقاط القوة والضعف باستمرار في أدائها التدريسي، بمتوسط حسابي (٢,٤٩٦٣)، وهي درجة منخفضة.

- وجاء في الترتيب الرابع عشر: تستعين بالمواقع الإلكترونية لتقويم أدائها، بمتوسط حسابي (٢,٥٧٧٨) وهي درجة منخفضة.
- وجاء في الترتيب الثالث عشر: تحقق التوازن في تقويم الطالبات، بمتوسط حسابي (٢,٥٨٥٢) وهي درجة منخفضة.
- وجاء في الترتيب الثاني عشر: تعدل من أدائها في ضوء نتائج تقويم الأداء، بمتوسط حسابي (٢,٦٠٧٤) وهي درجة متوسطة.

تشير النتيجة السابقة إلى أن مستوى تمكن معلمات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة من المهارات التدريسية اللازمة لهن في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين جاء متوسطاً في الإجمال على جميع المحاور، وهو ما يمكن عزوه لضعف برامج التنمية المهنية للمعلمات أثناء الخدمة من جهة، وضعف دافعية المعلمات نحو الالتحاق بها واكتفائهن بالإعداد في المرحلة الجامعية من جهة أخرى.

يضاف لما سبق تعدد المتغيرات والمستجدات التربوية المعاصرة وتسارعها الأمر الذي يجعل المعلمات يجدن صعوبة في امتلاك المهارات اللازمة للتعامل معها بشكل متميز.

ويدعم النتيجة السابقة ما أكدته كثير من الدراسات من ضعف المهارات التدريسية لدى المعلمين مثل دراسة عبد الرشيد (٢٠١١) ودراسة حسن (٢٠١١) ودراسة محمود (٢٠١٢) ودراسة الطيب (٢٠١٢) ودراسة القحفة (٢٠١٣).

ويؤكد ما سبق العديد من الدراسات إلى ضعف مستوى الأداء المهني لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية بصفة عامة وفي تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين خاصة، ومن هذه الدراسات: دراسة (الغامدي، ٢٠٠٩)، ودراسة (التويجري، ١٤٣٨هـ).

وتتفق هذه النتيجة نسبياً مع دراسة الحارثي (٢٠٢٠): التي أظهرت نتائجها أن التزام معلمات العلوم بالمعايير الأساسية من أجل تحقيق رؤية المملكة الوطنية ٢٠٣٠ في مجال التعليم كان بدرجة (موافقة متوسطة).

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: ما ملامح التصور المقترح لتطوير المهارات التدريسية لمعلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؟

التصور المقترح:

هدف التصور: تطوير المهارات التدريسية لمعلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

منطلقات التصور ومبرراته: تتمثل أبرز منطلقات التصور المقترح ومبرراته فيما يلي:

- ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الميدانية التي أشارت مستوى متوسط من امتلاك معلمات الدراسات الإسلامية للمهارات التدريسية اللازمة لهن في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.
- توصية العديد من الدراسات السابقة بمزيد من الاهتمام بالمهارات التدريسية وجودة الأداء التدريسي للمعلمات.
- المستجدات والمتغيرات التربوية التي تتطلب التنمية المهنية المستمرة للمعلمات وتطوير مهاراتهن التدريسية.
- استجابة لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ التي تتطلب مشاركة المعلمات في تنفيذها والسعي نحو تطوير مهاراتهن التدريسية من أجل تحقيق ذلك.

– تماشياً مع الاتجاهات العالمية المعاصرة التي تؤكد الحاجة للتحديث والتطوير المستمر للمهارات التدريسية للمعلمات.

محاور التصور: يتضمن التصور المحاور الآتية:

المحور الأول: دور المدرسة في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات الدراسات الإسلامية:

تؤدي المدرسة دوراً أساسياً في تعزيز جودة الأداء التدريسي من خلال ما يلي (أبو ملوح، ٢٠٠٤، ص٣) وهي على النحو الآتي:

– نشر ثقافة التميز في التدريس بين معلمات الدراسات الإسلامية.

– تحديد وإصدار معايير الأداء المتميز ودليل الجودة.

– تعزيز روح البحث وتنمية الموارد البشرية لدى معلمات الدراسات الإسلامية.

– إكساب مهارات جديدة في المواقف الصعبة لدى معلمات الدراسات الإسلامية.

– العمل على تحسين مخرجات التعليم.

– أن تعتمد المدرسة الجودة كنظام إداري والعمل على تطويره وتوثيقه.

المحور الثاني: التدريب المستمر على مهارات التدريس المتطلبة في القرن الحادي والعشرين:

يشير الواقع لأهمية تصميم برامج تدريبية في مهارات التدريس وتدريب المعلمات عليها، كما أجمعت العديد من الدراسات والأدبيات التربوية ومنها: دراسات (العزب، ٢٠٢٠؛ العطاب، ٢٠٢٠؛ القواس والمنصوري، ٢٠٢٠؛ الحارثي، ٢٠٢٠؛ المطيري وأبو شعيرة، ٢٠١٦، NCATE, 2015) على ضرورة

تقديم برامج تدريبية للمعلمات نظرًا لأهمية تمكين معلمات الدراسات الإسلامية من مهارات التدريس، وأوصت بالآتي:

- ضرورة تحسين المهارات التعليمية لمعلمات الدراسات الإسلامية عن طريق التنمية المهنية أثناء الخدمة.
- التزام معلمات الدراسات الإسلامية بنموهن المهني من خلال معايير جودة الأداة التدريسي المعتمدة من الجهات المختصة.
- الاستفادة من قائمة معايير الجودة الشاملة، في تصميم وإعداد البرامج والدورات التدريبية لمعلمات الدراسات الإسلامية.
- التنسيق مع وزارة التعليم لإقامة دورات تطويرية مستمرة تركز على مهارات التدريس اللازمة لمعلمات الدراسات الإسلامية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.
- العناية بالتطورات الحديثة في مجال التخصص بالمهارات التدريسية.
- تطوير عملية تدريب معلمات الدراسات الإسلامية، بحيث يتم التركيز خلالها على المهارات المرتبطة بالقرن الحادي والعشرين.
- حاجة كثير من معلمات الدراسات الإسلامية للتعرف على تقنيات التدريس الحديثة.
- التزام معلمات الدراسات الإسلامية بمعايير الجودة مما يساعد على تحسين المهارات التدريسية لهن.
- تنظيم برامج تدريبية متطورة وعقد ورش تعليمية، ولقاءات وندوات علمية لتدريب وتأهيل معلمات الدراسات الإسلامية على مهارات التدريس لمهارات التعلم

والابتكار، والحياة والتكيف، والمهارات الإعلامية، واستخدام التقنيات بفاعلية التدريس، وتطوير البيئة المدرسية، بما يحقق التعلم الناجح للقرن الحادي والعشرين.

المحور الثالث: تفعيل مبادئ تدريب معلمات الدراسات الإسلامية عن طريق التنمية المهنية أثناء الخدمة:

دائماً ما تنطلق عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة من فلسفة أو أهداف النظام التربوي، ولا تتم بصورة عشوائية، ولابد من مراعاة فلسفة المجتمع وقيمته وطبيعة عملية التعلم والتعليم والاهتمام بالنمو المتكامل للفرد.

وهناك العديد من المبادئ الأساسية لتدريب المعلمات أثناء الخدمة وهي:

المبدأ الأول: اعتماد إطار أو نموذج نظري للتدريب: إن برنامج تدريب معلمات الدراسات الإسلامية الأكثر فعالية يرتكز على إطار أو نموذج نظري للتدريب يحتوي على إطار مرجعي لتوجيه النشاطات والممارسات التدريبية في البرنامج.

المبدأ الثاني: وضوح وتحديد اهداف البرنامج: من أهم العوامل التي تساعد معلمات الدراسات الإسلامية من الاستفادة من برامج تدريبهن هي أن تكون أهداف هذا البرنامج واضحة ومحددة وأن تحدد الأداء الذي ستتقنه المتدربة.

المبدأ الثالث: تلبية الحاجات المهنية لمعلمات الدراسات الإسلامية: إن القيام بتلبية الحاجات يشعرهن بأهمية هذا البرنامج بالنسبة للحياة العملية لهن، ويمكنهم من القيام بأدوارهن المهنية المقبلة بكفاية واقتدار.

المبدأ الرابع: المرونة وتعدد الاختبارات في برنامج التدريب: تكون فاعلية البرنامج إذا اتصف بالمرونة من حيث متطلبات القبول والمتطلبات الدراسية ومتطلبات التخرج، كما يتصف أيضاً بتنوع الاختبارات المتاحة للمتدربات.

المبدأ الخامس: توجيه برنامج التدريب نحو الكفايات التعليمية: هذا المبدأ يركز على إكساب المتدربات مهارات تعليمية سلوكية أو أدائية ضرورية للمعلمة تساعدها على القيام بمهام وأدوار محددة في الموقف التعليمي.

المبدأ السادس: أن يحقق البرنامج التطابق أو التوافق ما بين الأفكار النظرية والممارسات العملية: إن معيار الفعالية والنجاح لبرامج تدريب معلمات الدراسات الإسلامية يحدده مدى قدرة البرنامج على ترجمة الأفكار النظرية إلى ممارسات أدائية أو إجرائية يمكن ملاحظتها في سلوك المتدربات.

المبدأ السابع: استمرارية عملية تدريب معلمات الدراسات الإسلامية: إن برامج تدريب معلمات الدراسات الإسلامية الحديثة تنظر إلى عملية تدريبهن على أساس أنها عملية مستمرة تبدأ بالإعداد قبل الخدمة، وتستمر طوال الحياة المهنية للمعلمة. فهي انعكاس للتطورات الاجتماعية والعلمية والتكنولوجية.

المبدأ الثامن: أن يُمكّن البرنامج المتدربات من تحقيق ذواتهن: وتتم من خلال المشاركة في صناعة القرارات المتعلقة ببرنامجهن التدريبي، وكذلك تيسير فرص النمو الذاتي لامتلاك المهارات والكفايات المهنية الضرورية.

المبدأ التاسع: استثمار برنامج تدريب معلمات الدراسات الإسلامية لنتائج البحوث والدراسات العلمية: من مميزات برامج تدريب معلمات الدراسات الإسلامية الحديثة اعتمادها نتائج البحوث والدراسات التربوية كأساس لتطوير وتحسين هذه البرامج، والتشجيع على إجراء الدراسات والبحوث العلمية للاستفادة من نتائجها في التطوير.

المبدأ العاشر: استثمار تكنولوجيا التربية: من خلال الانتفاع بالوسائط التكنولوجية وتوظيفها في عمليات التدريب، وخصوصاً وسائط التكنولوجيا المتقدمة، مثل المختبرات اللغوية والأجهزة والآلات التعليمية المختلفة.

المبدأ الحادي عشر: تفريد التعليم: وهو أن يتيح برنامج تدريب معلمات الدراسات الإسلامية الفرصة لكل معلمة متدربة أن تتعلم وفق قدراتها الخاصة وحاجاتها المتميزة، وأن تتقدم في البرنامج التدريبي وفق سرعتها الخاصة بما يتناسب مع ظروفها الخاصة. فهي توفر الفرص لكل متدربة لأن تنمو ذاتياً، وأن تتعلم بمفردها وفق معايير عامة.

المبدأ الثاني عشر: اعتماد منهج التدريب المتعدد الوسائط: يرتبط مبدأ تفريد التعليم في برامج تدريب معلمات الدراسات الإسلامية بمبدأ اعتماد برنامج التدريب لمنهج التدريب المتعدد الوسائط، منها المشاغل والندوات الدراسية والتلفزيون التعليمي والبحوث الإجرائية والتدريب الميداني وتتيح الفرصة لكل متدربة لاختيار نوع النشاط الذي يتفق مع ميولها وقدراتها من جهة أخرى.

المحور الرابع: تفعيل الاتجاهات الحديثة في تدريب معلمات الدراسات الإسلامية:

التطورات السريعة في مجال العلم والمستجدات التي لا تنضب نقلت التدريب إلى ساحة رحبة من الجدة والإبداع في الأساليب والمنهجيات والأدوات، وهناك بعض الأدبيات التي ذكرت الاتجاهات الحديثة في مجال التدريب:

ومن الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلمات وتدريبهن ما يلي:

- تدريب المعلمات على الكفايات المرتبطة بتكنولوجيا التعليم.
- تدريب المعلمات على الكفايات المرتبطة بالطالبات وخصائصهن.
- تدريب المعلمات على العمل ضمن فريق، وتشجيع التعاون والتواصل والعلاقات الإنسانية.

كما تتضمن الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمات:

- التدريب عن بعد.
- تفريد برامج التدريب.
- استثمار مواهب المعلمات داخل المدرسة لتدريب زميلاتهن.
- التدريب الموجه ذاتيًّا.
- التدريب عن طريق المسرحية التربوية.
- أسلوب (دلفي) وهو جمع وربط المعلومات ذات الصلة باحتياجات المعلمات بطريقة منظمة وتحليل المعلومات، وجمع الآراء المتفقة والآراء المختلفة، ومن ثم اطلاعهن عليها.

المحور الخامس: تأهيل المعلمات لفهم الاتجاهات الحديثة في التربية والقدرة على نقدها:

ينبغي على معلمة الدراسات الإسلامية أن تكون على دراية بأحدث الاتجاهات الحديثة فيما يتعلق بمجال طرق التدريس واستراتيجياتها، وكذلك معرفة النظريات المشتقة منها، والقدرة على تحليلها ونقدها وتقييمها بهدف تطبيقها في مواقف التدريس، مثل :النظرية البنائية؛ فالبنائية من افتراضاتها أنها تنكر وجود الحقيقة المطلقة، وترى أن الطالبة تبني المعرفة بنفسها لكن الإنسان في تشريعنا الإسلامي يولد مزودًا ببعض الحقائق (مثل وجود الخالق عزوجل) لأن مصدرها الله، كما أن جميع ما يتعلمه الإنسان المسلم في دينه يقوم على حقائق ثابتة هذه الحقائق لا تقبل النقاش أو التفاوض حولها. لذا يلزم أن تكون المعلمة ناقلة لثوابت الإسلام معززه لها وفي ضوء ذلك على معلمة التربية الإسلامية أن تحسن اختيار ما يتوافق مع طبيعة منهجها من الناحية الإسلامية.

المحور السادس: تأهيل المعلمات للتمكن من مهارات التفكير الناقد والإبداعي

حث الإسلام على التفكير، ففي آيات كثيرة يوجهنا الله إلى إعمال العقل والتفكير، وللتفكير أنواع عدة منها التفكير في آيات القران الكريم، والتفكير في مخلوقات الله حيث يقول سبحانه:(أَفَلا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا) [سورة محمد: آية٢٤]، وكذلك يقول تعالى: (إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لآيَاتٍ لأُولِي الأَلْبَابِ (١٩٠) الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَاماً وَقُعُوداً وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّار) [سورة آل عمران: آية ١٩٠-١٩١]، وبناءً على ذلك أصبح مجال التفكير أحد المجالات الأساسية في طرق واستراتيجيات التدريس.

وفي تدريس الدراسات الإسلامية تتطرق المعلمة في شرحها لبعض الشبهات التي يثيرها أعداء الإسلام، مثل: قضايا الميراث وغيرها، والرد على هذه الشبهات يستلزم ضرورة تمكن المعلمة من التفكير الناقد بما يتضمنه من مهارات تحديد الأفكار الرئيسة وتحليلها واستخلاص الأدلة وتقييم الحجج، وكذلك يستلزم تمكنها من التفكير الإبداعي وما يتضمنه من طلاقة الأفكار ومرونتها وأصالتها، لكي تصل إلى إجابة مقنعة وكافية لذهن التلميذات بأقل جهد وأقصر طريق.

المحور السابع: التأكيد على غرس مبادئ التدريس البنائي لدى معلمات الدراسات الإسلامية، وذلك من خلال ما يلي:

- ضرورة تطوير نظم وأساليب برامج إعداد المعلمات بصفة مستمرَّة في ضوء المتغيرات والتطورات المعاصرة
- ضرورة تخطيط وبناء برامج إعداد المعلمات على أساس الكفايات اللازمة الضرورية لكي يقومون بأدوارهن المتعددة.

- الاهتمام بالجوانب العلمية والتطبيقية للمقررات الدراسية في برامج إعداد المعلمات.
- التأكيد على التعليم المستمر للمعلمات أثناء الخدمة، باعتباره مكملًا لإعدادهن في مرحلة ما قبل الخدمة.
- التأكيد في برامج إعداد المعلمات على جوانب التعلم الثلاثة، وهي: الجوانب المعرفيَّة، المهاريَّة، الوجدانيَّة.
- العناية بالجانب الثقافي في برامج إعداد المعلمات، ووضع سياسات واضحة لهذا الجانب تراعي الثقافة العامة، والثقافة التخصصيَّة لمعلِّم المستقبل.
- تصميم المواقف التعليمية المشوقة والمثيرة للتحدي.
- الإدارة الذكية للموقف التعليمي.
- تنظيم الوقت.
- قيامها بدور المرشدة والموجهة خلال مشاركة الطالبات.
- المشاركة في بناء المعرفة لدى الطالبات.
- تعتبر باحثة وموثقة للمعلومات.
- التفاعل الإيجابي مع الطالبات للتعرف على أفكارهن.
- استخدام استراتيجيات تعلم تثير أفكار الطالبات.
- تدريب الطالبات على كيفية البحث عن المعرفة بأنفسهن.
- تشجيع الطالبات على الحوار مع أقرانهن والتعاون فيما بينهن.
- إثراء بيئة التعلم بالوسائل والأساليب الحديثة.
- تزويد الطالبات بالتقويم التكويني والتغذية الراجعة.
- العمل على زيادة دافعية الطالبات نحو التعلم.

– مراعاة التكامل بين المواد الدراسية المختلفة.

المحور الثامن: العمل على توافر متطلبات تنمية الإبداع التدريسي لدى معلمات الدراسات الإسلامية:

تتعدد المتطلبات التي تسهم في تنمية الإبداع ومنها:

– اعتماد المؤسسة التعليمية على مبدأ المشاركة في نظامها المؤسسي.

– أن يكون التدريب واجباً وظيفياً متَّصلاً ومتجدداً لكل العاملين، على اعتبار أن التدريب جهد نظامي متكامل ومستمر.

– إعطاء أولوية متميزة للبحث والتجريب.

– تبنِّي أنظمة موضوعية لغايات تقييم الأداء.

– الميل نحو اللامركزية الإدارية.

– تأمين التكامل والتفاعل بين الكيان المؤسسي من ناحية، ومختلف الفعاليات البيئية من ناحية أخرى.

– دعم القيادة الإدارية للعمل على تهيئة المناخ التنظيمي المناسب للإبداع.

– إعطاء المعلمات الوقت والحرية للتعبير عن آرائهم ومقترحاتهن، والأخذ بها بعد دراستها وتحليلها.

– أن يكون القادة هم القدوة والمثل الأعلى في السلوكيات التنظيمية والوظيفية.

– تبنِّي القادة لمفهوم التنافس، وتنمية هذا الاتجاه.

– وضع أنظمة وحوافز ذات كفاءة عالية وفاعلية، لتحريك مشاعر وحاجات الأفراد نحو العمل.

المحور التاسع: تضمين مهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين عند تدريس الدراسات الإسلامية، ويتم ذلك من خلال ما يلي:

- أن يقوم تدريس الدراسات الإسلامية على أساس مناهج جديدة قائمة على استراتيجية الاستقصاء التي تسمح بتعلم مهارات القرن الحادي والعشرين الملائمة مع توفر مواد تعليمية مدعمة لها.
- أن تمارس الطالبات مهارات الاستقصاء والتصميم التكنولوجي، ويتاح لهن مدى واسع من استخدام التكنولوجيا تجعلهن يندمجن في حل مشكلات حقيقية.
- ينبغي أن يركز التقويم على مدى تقدم الطالبات على اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين، فضلاً على التمكن من محتوى المواد الدراسية.
- ينبغي أن يتيح تدريس الدراسات الإسلامية للطالبات الفرص للبحث والتنقيب عن المعرفة، واكتشاف هذه المعرفة بأنفسهن.
- ينبغي توفير فرص تنمية مهنية مستمرة لمعلمات الدراسات الإسلامية تدعم تكامل مهارات القرن الحادي والعشرين لديهن.
- ينبغي توفير البيئة المدرسية الداعمة لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمات والطالبات
- ينبغي أن تتكامل مهارات القرن الحادي والعشرين بشكل هادف ومقصود ومنهجي في مناهج تعليم الدراسات الإسلامية.
- دمج المفاهيم الأساسية لمهارات القرن الحادي والعشرين ضمن المفاهيم والتعميمات والمهارات المتضمنة في مقررات الدراسات الإسلامية.
- تدريب الطالبات على تطبيق وإظهار تمكنهن من مهارات القرن الحادي والعشرين.

– تقديم التدريس المتمركز حول الطالبات الذي ينمي مهارات القرن الحادي والعشرين، وربط المناهج بخبراتهن ومساعدتهن على توسيع قدراتهن.

متطلبات التصور المقترح وآليات تنفيذه:

– إنشاء قاعدة بيانات ومعلومات عن معلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة (سنوات التخرج، كليات التخرج، المؤهلات الدراسية، الدورات التدريبية، أماكن العمل) ومراكز التنمية المهنية لمعلمات الدراسات الإسلامية المحلية والعالمية وإقامة شراكة معها للاستفادة من خططها وبرامجها.

– إلزام معلمات الدراسات الإسلامية بالالتحاق ببرامج التنمية المهنية التخصصية والتربوية لاجتياز اختبارات الرخصة المهنية، وتزويدهن بالمعارف الحديثة في المجالين كل فترة زمنية.

– تقديم حوافز مادية ومعنوية لتشجيع معلمات الدراسات الإسلامية على حضور الندوات والمؤتمرات العلمية المتخصصة، وإجراء البحوث وتحفيزهن على استكمال الدراسات العليا.

– حل كل الصعوبات التي ليست من صلب عمل معلمة الدراسات الإسلامية والتي تؤثر سلباً على أدائها واستثمار طاقتها مع طالباتها، وتقليل النصاب التدريسي والأعباء الإدارية.

– تشجيع تنفيذ برامج التدريب والتنمية المهنية عن بعد واستخدام المنصات التعليمية والفيديو كونفرانس وبرامج Zoom لمعلمات الدراسات الإسلامية.

– تطوير مكتبات المدارس وإثرائها بالدوريات العلمية الحديثة في مختلف التخصصات عامة، وفي مجال الدراسات الإسلامية خاصة، وربطها بشبكة المعلومات العربية والمحلية والعالمية، وإعداد كتيب إرشادي يعرض محتوياتها.

- تجهيز جميع معامل الدراسات الإسلامية بالمدارس بالصوتيات وأجهزة الحاسوب وبالمختبرات الافتراضية.
- تعزيز الشراكة بين كليات التربية وإدارات التعليم في كل منطقة ومحافظة بما يسهم في تنويع الخبرات والبرامج المقدمة لمعلمات الدراسات الإسلامية، وتطوير برامج التنمية المهنية.
- تجهيز الفصول الدراسية في جميع المدارس بإمكانيات الفصول الذكية من حيث (شبكات الإنترنت- والسبورات الذكية، والمنصات التعليمية، والداتاشو، المختبرات الافتراضية، وطابعات).
- تهيئة المعلمات نفسياً ومعنوياً لتقبل التغيير والتطوير في ممارساتهن التدريسية.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

استهدفت الدراسة تقديم تصور مقترح لتطوير المهارات التدريسية لمعلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وجاءت الدراسة مكونة من إطار عام شمل مقدمتها ومشكلتها وأسئلتها وأهدافها وأهميتها وحدودها ومصطلحاتها، ثم إطار نظري مكون من محورين، تناول المحور الأول المهارات التدريسية من حيث مفهومها ومؤشراتها، وتناول المحور الثاني مهارات القرن الحادي والعشرين من حيث مفهومها وأهمية اكتسابها وتصنيفاتها، ثم عرضت الدراسة بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوعها مبينة علاقتها بها وأوجه تميزها عنها، وما استفادته من هذه الدراسات، وشمل الجانب الميداني للدراسة منهجها الذي استخدمته وهو المنهج الوصفي، ثم مجتمعها وعينتها التي اقتصرت على (١٣٥) معلمة من معلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، واستخدمت الدراسة أداتين الأولى قائمة بالمهارات التدريسية اللازمة

لمعلمات الدراسات الإسلامية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، والثانية استبانة تحديد مدى التمكن من المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات الدراسات الإسلامية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وتم التحقق من صدق وثبات الأداتين، وبعد جمع البيانات وتحليلها أسفرت النتائج عما يلي:

- تقديم قائمة بالمهارات التدريسية تضمنت مهارات التعليم والإبداع، والمهارات الرقمية، والمهارات المهنية والشخصية في القرن الحادي والعشرين.
- أن درجة تمكن المعلمات من هذه المهارات جاءت متوسطة.
- تقديم تصور مقترح لتطوير هذه المهارات من خلال ما يلي: دور المدرسة في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات الدراسات الإسلامية، التدريب المستمر على مهارات التدريس المتطلبة في القرن الحادي والعشرين، تفعيل مبادئ تدريب معلمات الدراسات الإسلامية عن طريق التنمية المهنية أثناء الخدمة، تفعيل الاتجاهات الحديثة في تدريب معلمات الدراسات الإسلامية، تأهيل المعلمات لفهم الاتجاهات الحديثة في التربية والقدرة على نقدها، تأهيل المعلمات للتمكن من مهارات التفكير الناقد والإبداعي، التأكيد على غرس مبادئ التدريس البنائي لدى معلمات الدراسات الإسلامية، العمل على توافر متطلبات تنمية الإبداع التدريسي لدى معلمات الدراسات الإسلامية، تضمين مهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين عند تدريس الدراسات الإسلامية.

توصيات الدراسة:

- تفعيل التصور المقترح في برامج إعداد وتأهيل معلمات الدراسات الإسلامية في كليات التربية.
- تفعيل متطلبات التصور المقترح ومحاوره في برامج التنمية المهنية لمعلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة أثناء العمل.
- التركيز على الاحتياجات التدريبية لمعلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بشكل مستمر وربطها بالاحتياجات المجتمعية والمستجدات التربوية المعاصرة.
- التركيز على دراسة الفرص المتاحة لتطوير الأداء التدريسي لمعلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة ووضع الخطط الملائمة لاستثمارها.
- الاهتمام بدراسة التحديات التي تواجه معلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة ووضع الأطروحات الملائمة للتعامل الإيجابي معها.
- توفير الدعم المادي المتطلب لتحديث وتطوير برامج التنمية المهنية لمعلمات الدراسات الإسلامية.

مقترحات الدراسة:

- مهارات التدريس الإبداعي اللازمة لمعلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة ومدى تمكنهن منها.
- المشكلات التي تواجه معلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة وآليات التغلب عليها من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات.
- مشكلات مناهج الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة وآليات التغلب عليها من وجهة نظر المعلمات.

- مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات.
- مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة وعلاقته باتجاهات الطالبات نحو التعلم.

قائمة المراجع:

أولا:المراجع العربية:

أبو ملوح، محمد يوسف (٢٠٠٤). الجودة الشاملة في التدريس. مجلة المعلم.

آل كاسي، عبد الله علي؛ وعزام، محمود رمضان (٢٠١٨). مستوى تمكن طلاب جامعة الملك خالد الدارسين للعلوم من مهارات التجريب العلمي في ضوء متطلبات تربية القرن الحادي والعشرين: دراسة تقويمية. رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود – الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ٦٠، ٩١-١١٦.

آل محفوظ، محمد زيدان عبد الله؛ والشملتي، عمر عبد القادر (٢٠٢٠). درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية اللازمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس بالمملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨(١).

ترلينج بيرني؛ وفادل، تشارلز (٢٠١٣). مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا، (ترجمة بدر عبد الله الصالح). جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٩).

التويجري، أحمد بن محمد. (١٤٣٨هـ). واقع تدريس معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم التعليمية. مجلة العلوم التربوية. ع٨. ص ص ١٨-٧٠.

جابر، عبد الحميد جابر؛ وكاظم، أحمد خيري. (١٩٨٦). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، (ط٢). دار النهضة العربية.

جاد، عزة (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية التعلم القائم على مشكلة في تدريس الاقتصاد المنزلي لطالبات الصف الأول الثانوي لتنمية بعض مهارات التعلم للقرن الحادي والعشرين. مجلة العلوم التربوية، ٤(٢)، ٧٦-١٢٨.

الحارثي، عبد الرحمن (٢٠٢٠). آليات تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في برامج الإعداد التربوي للمعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، (٧٢)، ٩-٥٠.

الحارثي، عبير (٢٠٢٠). تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. عالم التربية، المؤسسة العامة للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ٧٠(١)،٩١-١٥٦.

الحربي، محمد صنت (٢٠١٢). المهارات التدريسية اللازمة لتدريس الرياضيات المطورة (سلسلة ماجروهيل) في المرحلة المتوسطة ومدى توافرها لدى معلمي ومعلمات الرياضيات من وجهة نظر مشرفي ومشرفات الرياضيات. مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، ٣(٢)،٢٤١- ٣٢٩.

الحربي، نادية بنت خالد بن سالم؛ والتونسي، نبيلة بنت طاهر (٢٠٢١). مدى ممارسة المعلمات لمهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مقرر لغتي الخالدة من وجهة نظر معلمات المقرر ومشرفاته. مجلة التربية، كلية التربية بنين بالقاهرة، جامعة الأزهر، ١٩٢(١).

حسن، سناء محمد. (٢٠١١). برنامج تدريبي مقترح وأثره في تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي في مجال اللغة العربية لدى طالبات كلية التربية جامعة أم القرى واتجاهاتهن نحوه، دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد (١٦٩) ص ١٠٨-١٤٢.

الحمادي، عيسى صالح؛ قاسم، محمد جابر؛ الحديبي، علي عبد المحسن (٢٠٢٠). تمكن معلمي اللغة العربية من مراحل التعليم العام من مهارات القرن الحادي والعشرين دراسة ميدانية، ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بعد بالشارقة بعنوان: "التعليم عن بعد في تدريس اللغة العربية: الواقع والمتطلبات والآفاق، تحت شعار بالعربية نبدع، أكتوبر، ٢٠٢٠، ٥٤٩-٥٧٢.

الخليفة، حسن جعفر؛ وضياء الدين، مطاوع (٢٠١٥). استراتيجيات التدريس الفعال. مكتبة المتنبي.

خميس، ساما فؤاد (٢٠١٨). مهارات القرن ال ٢١: إطار عمل للتعلم من أجل المستقبل. مجلة الطفولة والتنمية، ٣١(١).

الدسوقي، عيد أبو المعاطي؛ ومحمد، مصطفى عبد السميع؛ وعبد الموجود، محمد عزت؛ والحبشي، محمد حس، وموسى، علي إسماعيل؛ والسيد، حسني أحمد (٢٠٠٨). تقويم مقررات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء المعايير القومية للتعليم، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، شعبة بحوث وتطوير المناهج.

رزق، فاطمة مصطفى (٢٠١٥). استخدام مدخل STEM التكاملي لتعلم العلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٦٢)، ١٢٨-١٧٩.

الزهراني، خالد صالح مسفر (٢٠١٣) درجة إسهام المشرف التربوي في معالجة المشكلات التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية في تنفيذ المناهج المطورة في منطقة الباحة. رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

الزهراني، خديجة مقبول (٢٠٢٢). البراعة التنظيمية وأثرها في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. مجلة التربية، كلية التربية بنين بالقاهرة، جامعة الأزهر، ١٩٤(٢).

سابو، كلثوم محمد محمد (٢٠١٩). دور الإشراف التربوي في تحسين الأداء المهني لمعلمات العلوم في المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الصحية والسلوكية والتعليم. جامعة دار الحكمة. جدة.

السعيد، رضا مسعد (٢٠١٨). STEM: مدخل تكاملي حديث متعدد التخصصات للتميز الدراسي ومهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، جمهورية مصر العربية، ٢١(٢)، ٦-٤٢.

سيد، علي أحمد؛ وسالم، أحمد محمد (٢٠٠٤). التقويم في المنظومة التربوية. مكتبة الرشد.
شحاتة، حسن سيد (٢٠٠٥). ثقافة المعايير والتعليم الجامعي، المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١، القاهرة، ص ٥٣-٧٥.
شلبي، نوال (٢٠١٤). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٣(١٠)، ٣٣-١.
الشمري، فيصل فهد (٢٠١١) مشكلات تنفيذ مشروع التطوير الشامل في الصف الأول المتوسط بمدينة سكاكا من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود: الرياض.
الطيب، بدوي أحمد. (٢٠١٢). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي والناقد لمعلمي اللغة العربية وأثره على الكتابة الإبداعية لدى تلاميذهم، مجلة القراءة والمعرفة، عدد (١٢٧) ص ١١٢-١٨٨.
عامر، عبير؛ والغامدي، صالحة (٢٠٢١). برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مجلة القراءة والمعرفة، ٢٣٤(٢١)، ١-٤١.
عبد الرشيد، وحيد حامد. (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الكفايات المهنية والاتجاه نحو مهنة تعليم اللغة العربية لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية، المجلة التربوية بكلية التربية بالوادي الجديد، العدد (٣٠)، ص ٣٦- ٧٩.
العربي، هشام يوسف. (٢٠١٧م). تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي. المجلة التربوية، (٤٩)، ٢٨٠-٣١٩.

عريان، سميرة عطية (٢٠٠٦). قائمة مقترحة بالمستويات المعيارية لأداء معلم الفلسفة لتحقيق الجودة الشاملة في تدريس الفلسفة لطلبة المرحلة الثانوية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، (١٥٠) ، ١٨٦-٢٤٤.

العزب، إيمان صابر (٢٠١٩). مهارات إدارة المعرفة وعلاقتها بمهارات القرن الحادي والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات العلمية بجامعة بيشة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (١١٦)، ٥٢-٩١.

العطاب، نادية محمد (٢٠٢٠). مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعتي بيشة وإب لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، جامعة تعز فرع التربية، (٩)، ١٤٩-١٧٩.

الغامدي. عزة محمد سعيد المحمود (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التدريس لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. مجلة البحث العلمي، كلية البنات، جامعة عين شمس (٢٠).

الغامدي. فريد بن علي. (٢٠٠٩). مدى ممارسة معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية – السعودية. مج ١. ع١. ص ص ٣٠٩ – ٣٨٨.

الغامدي، محمد (٢٠١٥). تحليل كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الفرج، عبد الرحمن مبارك (٢٠٠٢) أساليب وطرق تدريس مواد التربية الإسلامية.ط٣، مؤسسة الجريسي للنشر والتوزيع: الرياض.

القحطاني، شاهرة سعيد مرسي (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الدراسات الاجتماعية وفق الرؤية ٢٠٣٠ بمحافظة المزاحمية، مجلة التربية، كلية التربية بنين بالقاهرة، جامعة الأزهر، ١٩٢(٣).

القحفة، أحمد عبد الله أحمد. (٢٠١٣). فاعلية برنامج التربية العملية التدريبي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة إب. مجلة كلية التربية بأسيوط، مصر مجلد (٢٩)، عدد٢، ص٨٩-١٦١.

القواس، محمد أحمد مرشد؛ والمنصوري، سيناء قاسم أحمد (٢٠٢٠). دور كليات التربية في الجامعات اليمنية في إكساب الطلبة المعلمين مهارات القرن الحادي والعشرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤،(٤٧)، ١- ٢٤.

محمود، عبد الرازق. (٢٠١٢). برنامج قائم على معايير التدريس الحقيقي لتنمية مهارات معلمي اللغة العربية الإبداعية وعادات العقل المنتج لدى تلاميذهم، مجلة كلية التربية بأسيوط، مجلد (٢٨)، عدد(١)، ص ٥١٧- ٦١١.

المطيري، خالد مبرك؛ أبو شعيرة، خالد محمد (٢٠١٦). مستوى الدور التربوي الممارس لمواجهة تحديات العولمة التطبيقية في القرن الحادي والعشرين وسبل تفعيله من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل: تصور مقترح للمواجهة. مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية، ٥، ٤٣٢-٤٤٩.

نصر، رحال؛ نادية، حماش. (٢٠١٨م). إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي. مجلة اقتصاديات المال والأعمال JFBE، (٧)، ٥٦ – ٧٣.

النعيري، محمد أحمد (٢٠١١) تقرير إدارة التربية والتعليم بالليث بعنوان(واقع تدريس مقررات المشروع الشامل لتطوير المناهج).

هارديمن، ماريالم (٢٠١٣). ربط أبحاث الدماغ بالتدريس الفعال. ترجمة: صباح عبد الله عبد العظيم. دار النشر للجامعات.

الهيئة القومية لضمان الجودة والتعليم (٢٠٠٩). برنامج نواتج التعلم وخرائط المنهج، القراءات الإثرائية. إدارة التدريب.

ثانيا: المراجع العربية المترجمة للغة الإنجليزية، والمراجع الأجنبية:

Abu Malouh, M. Y. (2004). Comprehensive quality in teaching. Teacher Journal.

Al-Attab, N. M. (2020). The level of teaching staff practice in universities in Bisha and Ibb of 21st-century skills from the perspective of postgraduate students. (in Arabic). Educational Sciences and Humanities Journal, 9, 149-179.

Al-Azab, I. S. (2019). Knowledge management skills and their relationship to 21st-century skills among faculty members with scientific specialties at Bisha University. (in Arabic). Arab Studies in Education and Psychology, (116), 52-91.

Al-Dasuqi, E. A., Mohammed, M. A., Abdel-Mawjoud, M. A., Al-Habashi, M. H., Musa, A. I., & Al-Sayed, H. A. (2008). Evaluation of the curricula of the second cycle of basic education in light of the national education standards. National Center for Educational Research and Development, Curriculum Research and Development Department.

Al-Ghamdi, A. M. S. (2019). The effectiveness of a proposed training program based on brain-based learning theory to develop teaching skills among middle school mathematics teachers. (in Arabic). Journal of Scientific Research, College of Women, Ain Shams University, (20).

Al-Ghamdi, M. (2015). Analysis of mathematics textbooks for upper primary grades in light of 21st-century skills. Unpublished master's thesis, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh.

Al-Hamadi, I. S., Qasem, M. J., & Al-Hadibi, A. A. M. (2020). The proficiency of Arabic language teachers in general education stages in 21st-century skills: A field study. In Proceedings of the

International Exceptional Arabic Language Conference (pp. 549-572).

Al-Harbi, M. S. (2012). The necessary teaching skills for teaching developed mathematics (Majrohiel series) in the intermediate stage and its availability among mathematics teachers from the perspective of mathematics supervisors. (in Arabic).Journal of Curriculum and Educational Supervision Studies, 3(2), 241-329.

Al-Harbi, N. B. K. S., & Al-Tunisi, N. B. T. (2021). The extent of female teachers' practice of 21st-century skills in teaching the Eternal Language course from the viewpoint of course teachers and supervisors. (in Arabic). Journal of Education, 192(1).

Al-Harthi, A. (2020). A proposed vision for developing the instructional performance of middle school science teachers in light of Saudi Vision 2030. Education World, 70(1), 91-156.

Al-Harthi, A. R. (2020). Mechanisms for integrating 21st-century skills into teacher preparation programs from the perspective of faculty members. (in Arabic). Educational Journal, (72), 9-50.

Al-Kasi, A. A., & Azam, M. R. (2018). The level of science students' proficiency in scientific experimentation skills in light of the requirements of 21st-century education: An evaluative study. (in Arabic). Journal of Education and Psychology, 60, 91-116.

Al-Khalifa, H. J., & Diaa El-Din, M. (2015). Effective teaching strategies. Mutanabbi Library.

Al-Mahfoudh, M. Z. A., & Al-Shamliti, O. A. (2020). The degree of possession of primary school Islamic education teachers of necessary teaching competencies from the viewpoint of educational supervisors and school leaders in Saudi Arabia. . (in Arabic). Journal of Islamic University for Educational and Psychological Studies, 28(1).

Al-Maliki, M. A. S. (2015). The role of teaching methods in developing the professional performance of secondary Islamic education teachers in Taif city, Saudi Arabia. Published doctoral dissertation, Universiti Putra Malaysia.

Al-Matiri, K. M., & Abu Shaera, K. M. (2016). The level of the educational role practiced to confront the challenges of globalization in the 21st century and means of activating it from the perspective of faculty members at Hail University: A proposed perspective for addressing it. (in Arabic). Journal of Jazan University for Humanities Sciences, 5, 432-449.

Al-Qahtani, A. A. A. (2013). The effectiveness of the training program in developing creative teaching skills among student teachers at the College of Education, Ibb University. (in Arabic). Journal of Asyut College of Education, Egypt, 29(2), 89-161.

Al-Qahtani, S. S. M. (2021). The effectiveness of a proposed training program in developing 21st-century skills among social studies teachers according to Vision 2030 in Al-Muzahimiyah Governorate. (in Arabic). Education Journal, Faculty of Education for Boys, Al-Azhar University, 192(3).

Al-Qawas, M. A. M., & Al-Mansoori, S. Q. A. (2020). The role of education colleges in Yemeni universities in equipping student teachers with 21st-century skills. (in Arabic).Educational and Psychological Sciences Journal, 4(47), 1-24.

Al-Saeed, R. M. (2018). STEM: A multidisciplinary integrated modern approach for academic excellence and 21st-century skills. (in Arabic). Mathematics Education Journal, 21(2), 6-42.

Al-Zahrawani, K. M. (2022). Organizational excellence and its impact on developing 21st-century skills among university faculty members in Saudi Arabia. (in Arabic). Journal of Education, 194(2).

Amer, A., & Al-Ghamdi, S. (2021). A proposed training program to enhance the teaching performance of middle school art teachers in light of Saudi Vision 2030. (in Arabic). Journal of Reading and Knowledge, 234(21), 1-41.

Aryan, S. A. (2006). A proposed list of standard levels for the performance of philosophy teachers to achieve comprehensive quality in teaching philosophy to secondary stage students. (in Arabic). Studies in Curricula and Teaching Methods, (150), 186-244.

Attia, A. M. (2011). Effective teaching: Planning, skills, strategies, assessment. Dar Al-Masira for Publishing and Distribution.

Harden, M. (2013). Linking brain research to effective teaching. Translated by S. A. Abdul-Azim. International Publishing House.

Hussien, H. A. (2016). The effectiveness of a teaching model based on self - regulated learningon developing self- regulated learning skills, teaching skills and reducing teaching anxiety amonggeneral diploma English students. Dar AlMandumah, 179, 1- 40.

Jabir, A. H., & Kazim, A. K. (1986). Research methods in education and psychology. (2nd ed.). Dar Al-Nahda Al-Arabia.

Jad, A. (2014). The effectiveness of problem-based learning strategy in teaching home economics for first-year secondary students to develop 21st-century learning skills. . (in Arabic). Educational Sciences Journal, 4(2), 76-128.

Khamees, S. F. (2018). 21st-century skills: A framework for learning for the future. (in Arabic).Childhood and Development Journal, 31(1).

Luna Scott, C. (2015). The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century.

Mohammed, N. (2015). Developing the performance of Islamic education teachers in Arab supplementary schools in the primary education phase in Britain in light of teachers' professional competencies. (Unpublished master's thesis). World Islamic University, Malaysia.

National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education. (2009). Learning outcomes program and curriculum maps, enrichment readings. Training Management.

Rizk, F. M. (2015). Using an integrated STEM approach to learning science to develop 21st-century skills and decision-making skills among first-year college of education students. (in Arabic). Arab Studies in Education and Psychology, (62), 128-179.

Sabu, K. M. M. (2019). The role of educational supervision in improving the professional performance of secondary science teachers (Unpublished master's thesis). College of Health and Behavioral Sciences and Education, Dar Al-Hekma University.

Sayed, A. A., & Salem, A. M. (2004). Assessment in the educational system. Rashd Library.

Shahata, H. S. (2005). The culture of standards and higher education. In Proceedings of the Seventeenth Scientific Conference: Education Curricula and Standard Levels (Vol. 1, pp. 53-75).

Shalabi, N. (2014). A proposed framework for integrating 21st-century skills into basic education science curricula in Egypt. (in Arabic). International Journal of Specialized Education, 3(10), 33-1.

Trilling, B., & Fadel, C. (2013). 21st century skills: Learning for life in our times. (B. A. Al-Saleh, Trans.). King Saud University, Scientific Publishing and Printing (Original work published 2009).

الأمن الفكري كمنبئ بالانتماء وقيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج

د.رسمية فلاح قاعد العتيبي
قسم التعليم والتعلم – كلية التربية والتنمية البشرية
جامعة الأميرة نورة عبدالرحمن بالمملكة العربية السعودية

الأمن الفكري كمنبئ بالانتماء وقيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج

د.رسمية فلاح قاعد العتيبي

قسم التعليم والتعلم – كلية التربية والتنمية البشرية
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن بالمملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ٤/ ٤/ ١٤٤٥ هـ **تاريخ قبول البحث:** ٩/ ٩/ ١٤٤٥ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين الأمن الفكري وكل من الانتماء وقيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج، والتعرف على إمكانية التنبؤ بكل من الانتماء وقيم المواطنة من خلال الأمن الفكري، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي، وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) طالبًا من الطلاب السعوديين المبتعثين للخارج من مؤسستين أكاديميتين بالمملكة العربية السعودية، ومن الأدوات تم تطبيق مقياس الأمن الفكري إعداد (جبر، ٢٠١٧)، ومقياسي الانتماء وقيم المواطنة إعداد (الباحثة)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة متوسطة بين الانتماء وقيم المواطنة، ووجود علاقة ارتباطية طردية موجبة متوسطة بين الانتماء والأمن الفكري، ووجود علاقة ارتباطية طردية موجبة متوسطة بين الأمن الفكري وقيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج، كما تبين إمكانية التنبؤ بكل من الانتماء وقيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الحماية العقلية – الولاء – الهوية.

Intellectual Security as a Predictor of Belonging and Citizenship Values Among Saudi Students Studying Abroad

Dr. Rasmiah Falah Qaid Alotaibi
Department of Teaching and Learning – Faculty of Education and Human Development
Princess Nourah Bint Abdulrahman university

Abstract:

The current study aimed to identify the relationship between intellectual security, belonging, and citizen values among Saudi students on scholarship abroad, and the possibility of predicting both belonging and the variables of the study, using the predictive correlational descriptive approach. The sample consisted From (110) Saudi students sent abroad from two academic institutions in the Kingdom of Saudi Arabia, the tools are the intellectual security scale prepared by (Jabr, 2017), and the two scales of belonging and citizenship values prepared by (the researcher). The results are that there is a moderate positive correlation between belonging and citizenship values, and there is a moderate positive correlation between belonging and intellectual security, and there is a direct positive correlation. Positive average between intellectual security and citizenship values, as it shows the possibility of predicting both belonging and citizenship values among the study sample.

key words: Mental Protection - Loyalty – Identity.

المقدمة:

من أحد مظاهر تقدم الجامعات ومواكبتها للنُظم الحديثة بالبحث العلمي؛ الابتعاث الخارجي للطلاب حيث يُمثل الابتعاث أحد دعائم البحث العلمي، لما يتلقه الطلاب من اساليب علمية حديثة ومتطورة والتعرف على ثقافات مختلفة؛ واكتساب معارف لغات جديدة، والتعرف على ثقافات وحضارات مختلفة، والتأهيل والتدريب على احتياجات سوق العمل التي تتناسب مع التقدم التكنولوجي، كما أن الابتعاث يُعد أحد وسائل تطوير الجامعات، بالإضافة لما يلعبه من دوراً هاماً في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وتقوم المملكة العربية السعودية جاهدةً بالتنسيق مع العديد من الجامعات الأوربية والأمريكية؛ لاستقبال الطلاب السعوديين المتميزين للابتعاث بهذه الدول، والحصول على الدرجات العلمية، واكتساب المعارف واللغات، وعلى الرغم من الجهود التي تُبذل من خلال التواجد الدبلوماسي للمملكة في هذه الدول والعمل على احتضان هؤلاء الطلاب المبتعثين وتذليل العقبات التي تواجههم، إلا أن الاغتراب عن الوطن والتواجد في البيئات المختلفة، يؤدي إلى بعض الارتباكات والاضطرابات النفسية والاجتماعية خاصةً لدى الطلاب والطالبات الذين يعتبرون بمقتبل العمل وتنقصهم بطبيعة الحال العديد من الخبرات الحياتية، فقد يتفاجأ الطلاب بالعديد من الأفكار المغايرة الهدامة أو المتطرفة أو غير الأخلاقية.

ومن الدراسات التي طبقت على الطلاب المبتعثين بالخارج دراسة الفارح (٢٠٢٠) التي توصلت إلى وجود بعض المشكلات التي يعاني منها الطلاب عينة الدراسة، والتي تمثلت في المشكلات الأكاديمية حيث جاءت في المرتبة الأولى، ثم

مشكلات اللغة ثم تلها المشكلات الاقتصادية، ويليها مشكلة صعوبات في التفاعل الاجتماعي مع أفراد دولة الابتعاث، ثم مشكلة الشعور بالغربة في بلد الابتعاث.

ودراسة التميمي (٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود بعض المشكلات الاقتصادية والإدارية بدرجة عالية ووجود بعض المشكلات الأكاديمية والشخصية والاجتماعية بدرجة متوسطة وبعض المشكلات الثقافية بدرجة ضعيفة لدى الطلاب عينة الدراسة.

ودراسة العريني (٢٠١٦) التي توصلت إلى جدوى برنامج الابتعاث لطلاب الجامعات وقدرته على المنافسة في سوق العمل.

ومن خلال ما سبق يتضح أنه على الرغم من أهمية الابتعاث والفوائد التي تعود على الطلاب المبتعثين، إلا أنه يوجد العديد من المشكلات التي تواجههم، كاختلاف اللغة والثقافة والعادات والتقاليد ومن ضمن هذه المشكلات أيضاً الغزو الفكري الذي قد يمثل خطراً على الطلاب واتجاهاتهم الفكرية، لذا يجب أن يتسلح الطلاب بالأمن الفكري.

إذ يؤكد (Ushe, 2015)أن الأمن الفكري هو أحد أسلحة حماية الدول التي يجب أن يتسلح بها جميع أفراد المجتمع للحفاظ على الهوية والثقافة.

ويؤكد العايدي (٢٠١٣) أن الأمن الفكري بما يتضمنه من أبعاد تختص بالانتماء والمحافظة على الهوية هو ما يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بقيم المواطنة؛ إذ يرى محمد (٢٠٢٢) أن الانتماء يُعد أحد أشكال السلوك التي يسلكها الفرد تجاه وطنه كالالتزام بالأنظمة واللوائح والقوانين، والتضحية من أجل الدفاع عن الوطن، والمحافظة على ثرواته، والعمل على تنميه اجتماعيًا وثقافيًا واقتصاديًا.

وهو ما يساعد على خلق جيل من الشباب الذي ينتمي للوطن، ويلتزم بقوانينه وشرائعه واتجاهات الوطن السياسية، ويجعله قادرًا على تحمل المسئولية واحترام الرأي الآخر، وهو ما يُعرف بالمواطنة.

وتُعد المواطنة أحد العلاقات الإنسانية التي تربط الفرد بالوطن الأصلي الذي يكتسب منه جنسيته، والحفاظ على القوانين والشرائع وعقائد هذه الدولة، مع الالتزام بتقديم الواجبات وتلقي الحقوق. (دلول وصالح، ٢٠٢٠)

ومن هذا المنطلق تحاول الدراسة الحالية التعرف على العلاقة بين الأمن الفكري والانتماء وقيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج.

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من خلال معايشة الباحثة لفئة الطلاب المبتعثين، والتعرف على معانتهم خلال مدة الابتعاث، وشعور بعضهم بالاغتراب، وشعور البعض الآخر بالانبهار بثقافة وانفتاح وحرية الشعوب الأجنبية خاصة لدى فئة الطلاب. كما ترى الباحثة ما يحدث لأبنائنا بالبلدان العربية والتي يستهدف النيل من وطنيتهم وانتمائهم بل وعقائدهم الدينية هو ما يؤثر سلبيًا على انتمائهم وقيم المواطنة لديهم، وبطبيعة الحال يكون الوضع أخطر إذا تواجد هؤلاء الطلاب بنفس البلدان وبصورة مباشرة.

كما ينساق بعض الطلاب من خلال التأثر بالحضارات الغربية إلى الرغبة في البقاء بالدول الأجنبية والزواج من أجنبية وإقامة وأسرة، وهو ما يُعد عدم انتماء للوطن.

وهو ما يمثل خطرًا جاماً على المجتمع وقيمه، إذ أنه في حال فقدان الطلاب المبتعثين للانتماء وتجاهلهم لأهمية المواطنة والولاء للمملكة تنعدم الهوية وتطمس

معالم الوطنية، لذا فإن التسليح بالأمن الفكري في وقتنا الحالي هو من أهم الاحتياجات التي يجب العمل على تنميتها من جانب المملكة، ووضع الخطط والاستراتيجيات لها وتطبيقها بواسطة التربويين خاصة لدى المبتعثين خارج المملكة. كما تنبع مشكلة الدراسة من ندرة الدراسات التي تتعلق بمشكلات الطلاب السعوديين المبتعثين خارج المملكة.

أسئلة الدراسة:

-" هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الانتماء وقيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج؟"

-" هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأمن الفكري والانتماء لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج؟"

-" هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأمن الفكري وقيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج؟"

-" هل يمكن التنبؤ بمستوى الانتماء لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج . عينة الدراسة . في ضوء الأمن الفكري؟"

-" هل يمكن التنبؤ بمستوى قيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج . عينة الدراسة . في ضوء الأمن الفكري؟"

أهداف الدراسة:

-التعرف على العلاقة الارتباطية بين الانتماء وقيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج.

-التعرف على العلاقة بين الأمن الفكري والانتماء لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج.

-التعرف على العلاقة بين الأمن الفكري وقيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج.

-التعرف على إمكانية التنبؤ بمستوى الانتماء لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج ـ عينة الدراسة ـ في ضوء الأمن الفكري.

-التعرف على إمكانية التنبؤ بمستوى قيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج ـ عينة الدراسة ـ في ضوء الأمن الفكري.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تقديم إطار نظري في متغيري الدراسة يُثري الدراسات العربية في هذا المجال.
- كما تمثل عينة الدراسة إحدى الفئات العلمية المتميزة، والتي تعود نتائج تميزها العلمي على المجتمع مستقبلًا.

الأهمية التطبيقية:

- بناء مقياس الانتماء (إعداد الباحثة).
- بناء مقياس قيم المواطنة (إعداد الباحثة).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتمثل في العلاقة بين الأمن الفكري وكل من الانتماء وقيم المواطنة لدى عينة الدراسة من الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج.

الحدود المكانية: تتحدد الدراسة بالتطبيق على طلاب جامعات المملكة العربية السعودية السعوديين المبتعثين بالخارج.

الحدود الزمانية: تحددت الدراسة بالعام الهجري ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

الأمن الفكري: Intellectual security

هو عملية الحفاظ على القيم والمبادئ الأخلاقية والثقافات التي يتلقها الفرد في وطنه. (جبر، ٢٠١٨)

التعريف الإجرائي للدراسة: الدرجة التي يحصل عليها الطلاب في مقياس الأمن الفكري.

الانتماء: Belonging

شعور وجداني لدى الفرد يدرك من خلاله أهمية متبادلة بينه وبين مجموعة يتلقى منها الدعم ويحصل على احتياجاته. (Osterman, 2000)

التعريف الإجرائي للدراسة: الدرجة التي يحصل عليها الطلاب في مقياس الانتماء.

قيم المواطنة: Citizenship Values

مجموعة الأخلاقيات والسلوكيات التي يكتسبها الفرد أثناء التفاعل مع الآخرين، وتحدث تأثيرًا في أفكاره ومعتقداته، وتساعده في بناء رؤية واضحة حول دوره وماهية حقوقه وواجباته في وطنه. (الغامدي، ٢٠١٠)

التعريف الإجرائي للدراسة: الدرجة التي يحصل عليها الطلاب في مقياس قيم المواطنة.

الإطار النظري:

مفهوم الأمن الفكري:

يُعد الأمن الفكري أحد فروع الأمن عمومًا، بل قد يكون أهمها نظرًا لارتباطه بالعقل والتفكير، ما يساعد على سلامة الاختيار وعقلانية اتخاذ القرار ,Almahairej (Alzaben, Aladwan, Aljahani,2021).

وهو ما يتطلب التصدي له من خلال الوعي الشخصي للطلاب، ويظهر ذلك من خلال رفض التبعية الفكرية، والقدرة على تمييز الأفكار البناءة عن المتطرفة، والثقة بالذات في تخطي الصعاب، ومواجهة الخطأ والتمسك بالعادات والتقاليد والمبادئ الدينية، وتحمل المسئولية ومتطلبات الحياة الجديدة، وهو ما يتحقق من خلال الوعي والتمتع بالأمن الفكري.

ويُعرف الأمن الفكري أنه الفكر السليم الخالي من التطرف والانحراف على مستوى العديد من المجالات: (الدينية، والاجتماعية، والسياسية، والاجتماعية) (عبد الرحيم، ٢٠١٨).

إذ أن تمتع الأفراد بالأمن الفكري يُعد أحد العوامل الأساسية في حماية الشباب من السلوكيات الخاطئة وغير المرغوب فيها (عزازي وعلى، ٢٠٢٠).

ويؤكد كل من (Al- Smadi, 2016; Kim, & Chung, 2020) أن الأمن الفكري هو أحد الوسائل التي تُتبع للحفاظ على المكونات الثقافية، والتصدي للتيارات الثقافية الأجنبية المغايرة غير الموثوقة؛ من أجل حماية الهوية الثقافية الأصلية.

ويتضمن الأمن الفكري عدة أبعاد يوردها (الفريدي، ٢٠١٦) فيما يلي:

- بُعد الانتماء العقيدي الإسلامي: ويتمثل في توافر الأمان والسكينة من خلال الالتزام بالكتاب والسنة.
- البُعد الأخلاقي: ويعني تحقيق التعاون والاحترام وقبول الرأي الآخر.
- البُعد الاجتماعي والوطني: ويعني المحافظة على الثقافة والهوية الوطنية.

الإنتماء:

يَعرف الإنتماء بأنه حالة الانتساب لكيان معين، ينخرط فيه الفرد باعتباره عضوًا مرحب به، يشعر من خلاله بالطمأنينة والأمان (عرب، ٢٠١٨).

ويرى كل من (Goplan & Brady,2020) أن الانتماء: هو شعور داخلي يدفع صاحبه إلى الاندماج في نسق اجتماعي يحمل أفكار واضحة، ويلتزم الفرد بمعايرها وقوانينها، ويعمل على حمايتها والدفاع عنها.

إذ أن الانتماء لا يتحقق عبر الأوامر والقرارات، بل إنه دافع شخصي ينبع من داخل الفرد تجاه ما يتولد لدية من خلال الشعور بالأمن والعدالة والحرية والطمأنينة.

كما يُعد الانتماء من المتغيرات التي يمكن أن تُنمَي وتعزز لدى الأفراد من خلال مصادر متعددة للقدوة الصالحة ممثلة في أحد أفراد الأسرة أو من الأساتذة، أو أحد رموز المجتمع، أو من خلال النشاط الإعلامي والمؤسسات التربوية والدينية. (Groucher, 2018)

كما يتحدد الانتماء بعدة أبعاد يوردها كل من (باظة، ٢٠١١) و (Halse, 2018) فيما يلي:

- الهوية: وتعني الرمز المشترك بين أبناء الوطن ومدى انتسابهم له.
- المسئولية الاجتماعية: وتعني مدى التزام الفرد بالنظم والقوانين، وقدرته على القيام بالدور المحدد له داخل المجتمع.
- الولاء: ويعني مدى الالتزام تجاه المجتمع والمسايرة الإيجابية للجماعة.
- الضغوط الاقتصادية: وتعني عدم القدرة على الوفاء بمتطلبات الحياة اليومية.
- التودد: ويعني السلوكيات الإنسانية التي يسلكها الفرد تجاه الآخرين، ومراعاة الجوانب الإنسانية التي تبقي دوام العلاقات.

-الديمقراطية: وتختص بأساليب التفكير والقيادة، ومدى القدرة على تقبل الأفكار المغايرة واحترامها.

قيم المواطنة:

ويعرفها نصر (٢٠١١) بأنها تلك القيم التي تساعد على خلق جيل من الشباب الذي ينتمي للوطن، ويلتزم بقوانينه وشرائعه واتجاهات الوطن السياسية، وقادرًا على تحمل المسئولية واحترام الرأي الآخر.

ويورد العرجان (٢٠١٩) قيم المواطنة فيما يلي:

المساواة: وتعني مساوة الدول بين مواطنيها في مجالات التعليم والعمل، وفي تطبيق القوانين وأداء الحقوق والوجبات.

الحرية: وهي إتاحة الفرصة للمواطنين لإبداء الرأي وتقديم المقترحات في ضوء قوانين وتشريعات الدولة.

المشاركة: وهي حق المواطنين في المشاركة السياسية والاجتماعية.

المسئولية الاجتماعية: وهي تأدية المواطنين للواجبات نحو المجتمع بالقوانين.

التسامح: ويعني قدرة الفرد على احترام الآخر وقبول الثقافات المغايرة.

عناصر المواطنة: ويوردها كل من (الكريديس،٢٠٢١)، و (Kim & Han, 2019)

الانتماء: هو الشعور الإيجابي المتواجد لدى المواطن تجاه وطنه، وذلك من خلال التفاعل المجتمعي الإيجابي والمشاركة الفعالة، والاستعداد للتضحية من أجل الوطن.

الولاء: وهو العنصر الذي يعبر عن مدى صدق انتماء المواطن لوطنه، ويعتبر الولاء شعور مكتسب من خلال البيئة المحيطة.

الديمقراطية: وهي العنصر الذي يقوم على المساواة في استعمال الحقوق، وأداء الواجبات: السياسية، والقانونية، والاجتماعية.

دراسات سابقة:

اولاً: محور الدراسات التي تناولت الأمن الفكري:

دراسة العايدي (٢٠١٣) طُبقت الدراسة على (٤٠٠) طالبٍ وطالبةٍ من طلاب المدارس الإعدادية بالعراق، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ومن الأدوات تم تطبيق مقايس قيم المواطنة والتماسك الاجتماعي والأمن الفكري، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين قيم المواطنة وكل من التماسك الاجتماعي والأمن الفكري لدى الطلاب عينة الدراسة.

دراسة الزهراني (٢٠١٧) طُبقت الدراسة على (١٢٥) طالبًا من الطلاب الموهوبين بمدينة جدة من المرحلتين المتوسطة والثانوية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت مقياسي الأمن الفكري وسمات الشخصية، وتوصلت النتائج إلى تمتع الطلاب من المرحلتين المتوسطة والثانوية بمستوى مرتفع من الأمن الفكري، كما كشفت عن وجود علاقة ارتباطية بين الأمن الفكري وسمات الشخصية.

ودراسة عرب (٢٠١٨) طُبقت الدراسة على (١٦٨٤) طالبةً من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بجدة، واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت مقاييس المسئولية الاجتماعية، ومقياس الانتماء الوطني، ومقياس الأمن الفكري)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الانتماء الوطني والأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز، كما تبين أيضًا وجود علاقة ارتباطية بين الانتماء الوطني والمسئولية الاجتماعية لدى الطالبات عينة الدراسة.

دراسة حماد والشهراني (Hammad & Al-Shahrani,2020) طُبقت الدراسة على عينة قوامها (٣٦٨) طالبًا وطالبةً من طلاب الجامعات السعودية،

واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ومن الأدوات تم تطبيق مقياسي الأمن الفكري والذكاء العاطفي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من الأمن الفكري والذكاء العاطفي لدى الطلاب والطالبات عينة الدراسة، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب والطالبات على مقياس الأمن الفكري تعزى للنوع والتخصص العلمي لصالح الذكور، بينما توجد فروق دالة إحصائيًا بين أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء العاطفي تعزي للنوع لصالح الإناث والتخصص الإنساني.

دراسة إبراهيم ومطر (٢٠٢٠) طبقت الدراسة على عينة قوامها (٢١٢٠) طالبًا من طلاب جامعة المنصورة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من المواطنة الرقمية، ووجود مستوى فوق المتوسط من الأمن الفكري لدى الطلاب عينة الدراسة، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المواطنة الرقمية والأمن الفكري.

توصلت دراسة العتيبي (٢٠٢١) طُبقت على (١٠٦) طالبًا وطالبةً من الطلاب والطالبات المبتعثين بإنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية و(٢٠٠) طالبًا وطالبةً من الطلاب والطالبات بجامعة الملك عبد العزيز، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت مقياس الأمن الفكري، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن الفكري بين الطلاب والطالبات بجامعة الملك عبد العزيز والطلاب والطالبات المبتعثين بالخارج لصالح طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن الفكري بين الطلاب والطالبات المبتعثين لإنجلترا والطلاب والطالبات المبتعثين للولايات المتحدة الأمريكية لصالح الطلاب المبتعثين لإنجلترا.

دراسة الشهري والكشكي (٢٠٢٣) طُبقت على (٤١٦) طالبًا وطالبةً من الطلاب والطالبات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت مقاييس الأمن الفكري، والتمرد الفكري، ومهددات قيم المواطنة، وتوصلت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التمرد النفسي ومهددات المواطنة، كما تبين وجود دور وسيط للأمن الفكري في توسط العلاقة بين التمرد النفسي ومهددات قيم المواطنة.

ثانياً: محور الدراسات التي تناولت الإنتماء لدى الطلاب:

دراسة السلمي وعثمان ومكاوي (٢٠١٣) طُبقت الدراسة على (٣٦٠٠) طالبٍ من جامعة الملك عبد العزيز، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من الانتماء وقيم المواطنة لدى الطلاب عينة الدراسة، كما تبين وجود فروق بين الذكور والإناث على استبانة الانتماء وقيم المواطنة تبعًا للنوع التخصص لصالح الإناث والتخصصات الأدبية، بينما لا توجد فروق تعزي لمتغير المستوى الدراسي.

بوتشرد (Bouchard, 2017) طُبقت الدراسة على (٧) من طلاب المرحلة الابتدائية، و(٤) من المعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى أن الأنشطة الصفية تساعد على تنمية الانتماء الوطني والانتماء المدرسي لدى الطلاب والمعلمين، كما أنها تعمل على تنمية الشعور بالثقة بالنفس والشعور بالأمن والتسامح والاحترام.

دراسة خياط (٢٠٢٠) طبقت الدراسة على عدد (٢١٢) طالبة سعودية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة مقياس الحاجات النفسية الأساسية ومقياس التماسك الأسري ومقياس الانتماء للوطن، وتوصلت النتائج وجود علاقة

ارتباطية بين الانتماء للوطن واشباع الحاجات النفسية الأساسية، كما تبين أن التماسك الأسري يَعد وسيطاً في هذه العلاقة.

ودراسة السرجاني (٢٠٢٢) طُبقت الدراسة على (٣٠٠) طالبٍ من طلبة جامعة الجوف، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما تم تطبيق استبانة على عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود دور إيجابي للأسر في مواجهة مستحدثات العولمة وتنمية الانتماء لدى الأبناء.

ثالثاً: محور الدراسات التي تناولت المواطنة لدى الطلاب:

ودراسة سريانو (Soriano,2015) طُبقت الدراسة على (٤٣٤) طالبًا من المراهقين اللاتينيين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق الاستبانة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين المواطنة وبين الصحة النفسية لدى الطلاب، كما ينعدم وجود تأثير للمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية على الصحة النفسية لدى الطلاب عينة الدراسة.

دراسة (Welply, 2019) طُبقت الدراسة على عينة مكونة من (٦٨٩) طفلًا من الأطفال بالمرحلة الابتدائية بفرنسا وإنجلترا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن، ومن خلال تطبيق الاستبانة توصلت النتائج إلى غياب مفهوم المواطنة بشكلٍ واضحٍ لدى الأطفال عينة الدراسة

دراسة صالح (٢٠٢٠) طُبقت الدراسة على (١٢٠) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية لغات بالقاهرة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، ومن الأدوات طبقت مقاييس كل من: المواطنة، والانتماء، والرفاهية النفسية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين المواطنة والانتماء لدى الطلاب عينة الدراسة، ووجود

علاقة ارتباطية موجبة بين الرفاهية النفسية وكل من المواطنة والانتماء، كما تبين إمكانية التنبؤ بالرفاهية النفسية من خلال متغيري المواطنة والانتماء.

التعقيب على الدراسات السابقة:

– تبين للباحثة من خلال الاطلاع على الدراسات التي تناولت محور الأمن الفكري:

وجود علاقة ارتباطية بين الأمن الفكري العديد من المتغيرات الإيجابية كالتماسك الاجتماعي، والمسؤولية الاجتماعية والانتماء الوطني، والذكاء العاطفي، والمواطنة الرقمية، كما تبين وجود دور وسيط للأمن الفكري في العلاقة بين التمرد النفسي ومهددات قيم المواطنة.

– تبين للباحثة من خلال الاطلاع على الدراسات التي تناولت محور الانتماء:

وجود علاقة ارتباطية بين الانتماء للوطن واشباع الحاجات النفسية الأساسية، ووجود مستوى مرتفع من الانتماء لدى طلاب الجامعات.

– تبين للباحثة من خلال الاطلاع على الدراسات التي تناولت قيم المواطنة:

وجود علاقة ارتباطية بين قيم المواطنة وكل من الصحة النفسية والانتماء والرفاهية النفسية.

–وتتفرد الدراسة الحالية:

بالتحري عن الدور التنبؤي للأمن الفكري بكل من الانتماء وقيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة توصلت الدراسة للفروض التالية:

–"توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الانتماء وقيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المبتعثين للخارج".

-"توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الانتماء والأمن الفكري لدى الطلاب السعوديين المبتعثين للخارج".

-"توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قيم المواطنة والأمن الفكري لدى الطلاب السعوديين المبتعثين للخارج".

-"يمكن التنبؤ بمستوى الانتماء لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج. عينة الدراسة. في ضوء الأمن الفكري".

-"يمكن التنبؤ بمستوى قيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج. عينة الدراسة. في ضوء الأمن الفكري".

منهجية الدراسة واجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج من مؤسستين أكاديميتن بالمملكة العربية السعودية، والمتواجدين بالدول التالية: إسبانيا . إنجلترا . أمريكا.

ثالثاً: عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج، وعددهم (١٠٠) طالبٍ لقياس الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث، وعينة أساسية عددها (١١٠) طلابٍ مبتعثين بالخارج تم اختيارهم من ثلاثة دول، وهم: إسبانيا . إنجلترا . أمريكا؛ وذلك للتحقق من صحة الفروض المدروسة، وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة

العينة العشوائية، وذلك عن طريق توزيع أرقام عشوائية عليهم واختيارها من قبل الحاسب الآلي.

رابعاً: أدوات الدراسة:

–مقياس الانتماء لدى الطلاب السعوديين المُبتعثين بالخارج (إعداد الباحثة):

تم جمع مصادر المعرفة المرتبطة بالمقياس وذلك من خلال ما يلي: تحليل النظريات، وتفنيد الدراسات والمقاييس، كما تم الاطلاع على المقاييس السابقة (صالح، ٢٠٢٠)، و(محمد، ٢٠٢٢) كما تم صياغة مفردات المقياس بلغةٍ عربيةٍ سهلةٍ واضحةٍ غير مزدوجة المعنى.

وتكونت الصورة النهائية للمقياس من (٣٦) مفردةً موزعةً على ثلاثة أبعاد هما: المحور السياسي ويتكون من (١٢) عبارةً، والمحور الاقتصادي ويتكون من (١٢) عبارةً، والمحور الاجتماعي ويتكون من (١٢) عبارةً.

– الخصائص السيكومترية لمقياس الانتماء لدى الطلاب السعوديين المُبتعثين بالخارج:

تم التحقق من ثبات وصدق المقياس، وكذلك الاتساق الداخلي كالتالي:

أولاً: الصدق:

تم حساب صدق المقياس بعدة طرق، وهي: صدق المحكمين، والتحليل العاملي الاستكشافي، وذلك كما يلي:

صدق المحكمين: قامت الباحثة بعد إعداد المقياس بعرضه على (١٠) من المحكمين في مجال علم النفس التربوي، وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها تم استخدام معادلة (lawshe,1975) لحساب صدق المحتوى لكل مفردة على حدة، وقد تم استبقاء المفردات التي حازت على معامل صدق مقبول وفقًا لمحك (lawshe,1975)، إذ

أن هذه النسبة تُعد دليلًا على قبول المفردة، ويوضح الجدول (١) النسب المئوية لاتفاق المحكمين على مفردات المقياس، والذي يُظهر اتفاق معظم المحكمين على صلاحية المفردات لقياس الانتماء لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج.

جدول (١) النسب المئوية لاتفاق المحكمين على مفردات مقياس الانتماء لدى الطلاب السعوديين لمُبتعثين بالخارج

أبعاد الانتماء	عدد العبارات	النسبة المئوية
البُعد الأول: المحور السياسي	١٢ عبارة	٩٠,٠٠ %
البُعد الثاني: المحور الاقتصادي	١٢ عبارة	%٩٠,٠٠
البُعد الثالث: المحور الاجتماعي	١٢ عبارة	%٩٠,٠٠
المقياس ككل		**%٩٠,٠٠**

وبناء على ملاحظات وآراء المحكمين فقد حصلت جميع العبارات على اتفاق الخبراء، وقد تم إجراء تعديلات على صياغة بعض العبارات وفقًا لآراء الخبراء المحكمين.

الصدق التكويني باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي:

للتحقق من صدق المقياس قامت الباحثة بتطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، والذين بلغ عددهم (١٠٠) طالبٍ من الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج، حيث استخدمت الباحثة طريقة التحليل العاملي، وقد تم حساب بعض اختبارات التحليل العاملي مثل اختبار KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)؛ لتقييم مدى كفاية عدد المشاركين، وكذلك اختبار Bartlett حيث يعتبر مؤشرًا للعلاقة بين المتغيرات، ويوضح جدول (٢) نتائج هذه الاختبارات.

جدول (٢) اختبارات التحليل العاملي لمقياس الانتماء

KMO	Bartlett's Test	الدلالة الإحصائية
٠,٨٠٦	١١٢٥,٤١١	٠,٠٠٠

ويتضح من جدول (٢) أن قيمة اختبار KMO قد بلغت (٠,٨٠٦)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى كفاية عدد المشاركين فكلما اقتربت القيمة المحسوبة من الواحد الصحيح دل ذلك على الكفاية؛ وكذلك قيمة اختبار Bartlett والتي بلغت (١١٢٥,٤١١)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ أي أن هناك ارتباطًا قويًا بين المتغيرات، كما أوضحت عناصر مصفوفتى anti-image كفاية العينة؛ حيث جاءت في قطر مصفوفة الارتباطات الجزئية قريبة من (١) وتراوحت بين (٠,٧٧٨) و (٩٠٦) ما يشير إلى كفاية العينة، ويوضح جدول (٣) قيمة الجذور الكامنة والتباين المفسر للعوامل الناتجة من التحليل العاملي لمقياس الانتماء.

جدول (٣) الجذور الكامنة والتباين المفسر للعوامل الناتجة من التحليل العاملي لمقياس الانتماء

العوامل	الجذور الكامنة		
	القيمة	نسبة التباين المُفسرة %	نسبة التباين التراكمية %
١	٨,٨٦٣	٣٦,٩٩٨	٣٦,٩٩٨
٢	٦,٧٥٣	٢٨,١٩١	٦٥,١٨٩
٣	٣,٤٢٩	١٤,٣١٤	٧٩,٥٠٣

النسبة المئوية للتباين الكلي للعوامل المستخلصة = ٧٩,٥٠٣ %

يتضح من جدول (٣) أن هناك ثلاثة جذور كامنة قيمتها أكبر من الواحد الصحيح، وهي كالتالي: الجذر الأول وقيمته (٨,٨٦٣)، وهو يفسر نسبة (٣٦,٩٩٨ %) من التباين الكلي، والجذر الثاني وقيمته (٦,٧٥٣)، وهو يفسر نسبة (٢٨,١٩١ %) من التباين الكلي، والجذر الثالث وقيمته (٣,٤٢٩)، وهو يفسر نسبة (١٤,٣١٤ %) من التباين الكلي، أما بقية الجذور فتتراوح ما بين (٠,٠٠ : ٠,٩٩٣)، كما بلغت النسبة المئوية للتباين الكلي للعوامل الثلاثة المستخلصة (٧٩,٥٠٣%).

وفيما يلي عرض للعوامل الثلاثة ومحتوى المفردات المتشبعة على كل منها تشبعًا دالًا، وقد تم رصد تشبعات كل عامل، ويوضح جدول (٤) تشبعات مفردات مقياس الانتماء على الثلاثة عوامل بعد التدوير.

جدول (٤) تشبعات مفردات مقياس الانتماء على العوامل الثلاثة الناتجة بعد التدوير

التشبعات على عوامل المقياس						
م	المفردة	العامل الأول	المفردة	العامل الثاني	المفردة	العامل الثالث
١	المفردة (١)	٠,٧٨٤	المفردة (١٥)	٠,٧٥٤	المفردة (٢٥)	٠,٤٥٤
٢	المفردة (٢)	٠,٧٨٢	المفردة (١٦)	٠,٧٧٤	المفردة (٢٦)	٠,٨٥٧
٣	المفردة (٣)	٠,٧٤٦	المفردة (١٧)	٠,٧٠٨	المفردة (٢٧)	٠,٤٨١
٤	المفردة (٤)	٠,٧٥٩	المفردة (١٨)	٠,٦٩٥	المفردة (٢٨)	٠,٧٥٥
٥	المفردة (٥)	٠,٧٣٩	المفردة (١٩)	٠,٧٥٧	المفردة (٢٩)	٠,٦٣٦
٦	المفردة (٦)	٠,٧٧٨	المفردة (٢٠)	٠,٧١٤	المفردة (٣٠)	٠,٤٥٤
٧	المفردة (٧)	٠,٧٧٤	المفردة (٢١)	٠,٧٥٤	المفردة (٣١)	٠,٨٥٧
٨	المفردة (٨)	٠,٧٧٠	المفردة (٢٢)	٠,٧٧٤	المفردة (٣٢)	٠,٤٨١
٩	المفردة (٩)	٠,٧٣٦	المفردة (٢٣)	٠,٧٠٨	المفردة (٣٣)	٠,٧٥٥
١٠	المفردة(١٠)	٠,٧٥٧	المفردة (٢٤)	٠,٦٩٥	المفردة (٣٤)	٠,٦٣٦
١١	المفردة(١١)	٠,٧٢٨	المفردة (٢٢)	٠,٧٧٤	المفردة (٣٥)	٠,٦٣٦
١٢	المفردة(١٢)	٠,٧٧٨	المفردة (٢٣)	٠,٧٠٨	المفردة (٣٦)	٠,٤٥٤
١٣	المفردة(١٣)	٠,٧٥٧	المفردة (٢٤)	٠,٦٩٥	المفردة (٣٥)	٠,٦٣٦
١٤	المفردة(١٤)	٠,٧١٤	المفردة (٢٤)	٠,٦٩٥	المفردة (٣٦)	٠,٤٥٤

ويتضح من جدول (٤) أن التحليل العاملي قد كشف عن وجود ثلاثة عوامل قد تشبعت عليها مفردات المقياس بطريقة جوهرية، وأن التشبع يكون دالًا على العامل إذا كانت قيمته لا تقل عن ٠,٣، وبالنظر لقيم تشبعات المفردات على العوامل

الثلاثة الناتجة من التحليل، كما نجد أنها قد تراوحت بين (٠,٤٥٤ : ٠,٨٥٧)، وهو ما يشير إلى صدق المقياس.

ثانياً: الاتساق الداخلي للمقياس:

للتأكد من الاتساق الداخلي لمفردات المقياس تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه المفردة، ويوضح جدول (٥) قيم معاملات الارتباط.

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبُعد الذي تنتمي اليه لمقياس الانتماء

المحور السياسي		المحور الاقتصادي		المحور الاجتماعي	
رقم المفردة	ارتباطها بالبُعد	رقم المفردة	ارتباطها بالبُعد	رقم المفردة	ارتباطها بالبُعد
١	٠,٩٧٢**	١	٠,٩٣٠**	١	٠,٧٢٥**
٢	٠,٩٧٣**	٢	٠,٩٤٨**	٢	٠,٩٠٩**
٣	٠,٩٢١**	٣	٠,٩٣١**	٣	٠,٦٥٨**
٤	٠,٩٥٧**	٤	٠,٩٦٣**	٤	٠,٧١٥**
٥	٠,٩١٥**	٥	٠,٩٤٦**	٥	٠,٧٦٦**
٦	٠,٩٧٢**	٦	٠,٩٤٤**	٦	٠,٧٢٥**
٧	٠,٩٦٥**	٧	٠,٩٣٠**	٧	٠,٩٠٩**
٨	٠,٩٤٩**	٨	٠,٩٤٨**	٨	٠,٦٥٨**
٩	٠,٩١٣**	٩	٠,٩٣١**	٩	٠,٧١٥**
١٠	٠,٩٥٣**	١٠	٠,٩٦٣**	١٠	٠,٧٦٦**
١١	٠,٨٨٨**	١١	٠,٩٤٦**	١١	٠,٧٦٦**
١٢	٠,٩٦٧**	١٢	٠,٩٤٤**	١٢	٠,٧٢٥**

(**) **دالة عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من الجدول (٥) أن معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (٠,٦٥٨)، و(٠,٩٧٣)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

كما يتضح من خلال نتائج الاتساق الداخلي للمقياس في الجدول السابق أن أداة البحث (مقياس الانتماء) تتسم بصدق اتساق داخلي يُمكِّن الباحثة من تطبيقه على كامل العينة.

حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل، وذلك كما يلي في جدول (٦):

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الانتماء

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
البُعد الأول: المحور السياسي	٠,٤٤٥**
البُعد الثاني: المحور الاقتصادي	٠,٥١٨**
البُعد الثالث: المحور الاجتماعي	٠,٧١٥**

(**) **دالة عند مستوى (٠,٠١)**

وعليه ومن خلال نتائج الاتساق الداخلي للمقياس في جدول (٦) يتضح أن أداة البحث (مقياس الانتماء) تتسم بصدق اتساق داخلي يُمكِّن الباحثة من تطبيقه على كامل العينة.

ثالثاً: ثبات المقياس:

حساب ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق، وهي: معامل ألفا كرونباخ، وإعادة التطبيق، وذلك كما يلي:

معامل ألفا كرونباخ ((Cronbach's Alpha (α)) : استخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات المقياس وذلك بتطبيقه على العينة الاستطلاعية، وهو كما يلي:

جدول (٧) قيم معامل الثبات لمقياس الانتماء بطريقة ألفا كرونباخ

أبعاد المقياس	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق	معادلة جوتمان
المحور السياسي	١٢	٠,٧٨٧	٠,٩٦٦	٠,٩٩٢
المحور الاقتصادي	١٢	٠,٧٨٧	٠,٩٣٤	٠,٩٩٨
المحور الاجتماعي	١٢	٠,٧٧٣	٠,٩٥٥	٠,٩٨٤
المقياس ككل	٣٦	٠,٨٥٢	٠,٩٦٠	٠,٨٧١

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، ويمكن الوثوق به، كما أنه صالح للتطبيق.

من خلال قيم الثبات السابق عرضها يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس الانتماء لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج، وهذا يعني أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها، وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

مقياس قيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المُبتعثين بالخارج (إعداد الباحثة)

تم جمع مصادر المعرفة المرتبطة بالمقياس، وذلك من خلال ما يلي: تحليل النظريات، وتفنيد الدراسات والمقاييس، كما تم الاطلاع على المقاييس السابقة (العايدي، ٢٠١٣)، و (الكريديس، ٢٠٢٠)، كما تم صياغة مفردات المقياس بلغةٍ عربيةٍ سهلةٍ واضحةٍ غير مزدوجة المعنى.

وتكونت الصورة النهائية للمقياس من (١٧) مفردةً موزعةً على ثلاثة أبعاد هم: بُعد الولاء والانتماء، والديمقراطية ويتكون من (٥) عبارات، وبُعد التعددية وقبول الآخر، ويتكون من (٦) عبارات، وبُعد الديمقراطية، ويتكون من (٦) عبارات.

الخصائص السيكومترية لمقياس قيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المُبتعثين بالخارج:

قامت الباحثة بالتحقق من توافر الخصائص السيكومترية للمقياس عن طريق تطبيق المقياس على (ن = ١٠٠) من الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج؛ للتأكد من ثبات وصدق المقياس كما يلي:

أولاً: الصدق:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

عرض المقياس بصورته النهائية على مجموعة من الخبراء والمختصين في علم النفس؛ وذلك للتأكد من صلاحية الفقرات وملائمتها لمقياس قيم المواطنة على وفق التعريف النظري المعتمد، حيث تم عرض المقياس على (١٠) خبراء وأخذ نسبة (٨٠ %) كنسبة اتفاق للخبراء؛ حيث تم إجراء بعض التعديلات الخاصة بالألفاظ، وتم حذف (٣) عبارات من المقياس، حيث تكون المقياس في صورته الأولية من (١٩) عبارةً، وفي صورته النهائية من (١٧) عبارةً.

الصدق التكويني باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي:

للتحقق من صدق المقياس قامت الباحثة بتطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، والذين بلغ عددهم (١٠٠) طالبٍ من الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج، حيث استخدمت الباحثة طريقة التحليل العاملي، وقد تم حساب بعض اختبارات التحليل العاملي، مثل: اختبار KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)؛ لتقييم مدى كفاية عدد المشاركين؛ وكذلك اختبار Bartlett؛ حيث يعتبر مؤشرًا للعلاقة بين المتغيرات، ويوضح جدول (٨) نتائج تلك الاختبارات.

جدول (٨) اختبارات التحليل العاملي لمقياس قيم المواطنة

KMO	Bartlett's Test	الدلالة الإحصائية
٠,٧٨١	١٢٤١,٥٢٤	٠,٠٠٠

ويتضح من جدول (٨) أن قيمة اختبار KMO قد بلغت (٠,٧٨١)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى كفاية عدد المشاركين؛ لأنه كلما اقتربت القيمة المحسوبة من الواحد الصحيح دل ذلك على الكفاية، وكذلك قيمة اختبار Bartlett والتي بلغت (١٢٤١,٥٢٤)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ أي أن هناك ارتباطًا قويًا بين المتغيرات، ويوضح جدول (١١) قيمة الجذور الكامنة والتباين المفسر للعوامل الناتجة من التحليل العاملي للمقياس.

جدول (٩) الجذور الكامنة والتباين المفسر للعوامل الناتجة من التحليل العاملي لمقياس قيم المواطنة

العوامل	الجذور الكامنة		
	القيمة	نسبة التباين المفسرة %	نسبة التباين التراكمية %
١	٤,١٧٢	٣٧,٢١٨	٣٧,٢١٨
٢	٣,٠٩٤	٢٧,٦٠٨	٦٤,٨٢٦
٣	٢,٥٢٨	٢٢٥٥٨	٨٧,٣٨٤

النسبة المئوية للتباين الكلي للعوامل المستخلصة = ٨٧,٣٨٤ %

يتضح من جدول (٩) أن هناك ثلاثة جذور كامنة قيمتها أكبر من الواحد الصحيح، وهي كالتالي: الجذر الأول وقيمته (٤,١٧٢)، وهو يفسر نسبة (٣٧,٢١٨ %) من التباين الكلي، والجذر الثاني وقيمته (٣,٠٩٤)، وهو يفسر نسبة (٢٧,٦٠٨ %) من التباين الكلي، والجذر الثالث وقيمته (٢,٥٢٨)، وهو يفسر نسبة (٢٢,٥٥٨ %) من التباين الكلي، أما بقية الجذور فتتراوح ما بين (٠,٠٠١ : ٠,٨١٤)، كما بلغت النسبة المئوية للتباين الكلي للعوامل الأربعة المستخلصة (٨٧,٣٨٤ %).

وفيما يلي عرض للعوامل الثلاثة ومحتوى المفردات المتشبعة على كل منها تشبعًا دالًا، وقد تم رصد تشبعات كل عامل في جدول مستقل، ويوضح جدول (١٠) تشبعات مفردات مقياس قيم المواطنة على ثلاثة عوامل بعد التدوير.

جدول (١٠) تشبعات مفردات مقياس قيم المواطنة على العوامل الثلاثة الناتجة بعد التدوير

التشبعات على عوامل المقياس						
م	المفردة	العامل الأول	المفردة	العامل الثاني	المفردة	العامل الثالث
١	المفردة (١)	٠,٦٥٥	المفردة (٦)	٠,٧٢٦	المفردة (١٢)	٠,٧٨٨
٢	المفردة (٢)	٠,٨٥٤	المفردة (٧)	٠,٧٤٠	المفردة (١٣)	٠,٧٨٥
٣	المفردة (٣)	٠,٦٤٥	المفردة (٨)	٠,٧٢٤	المفردة (١٤)	٠,٧٥٤
٤	المفردة (٤)	٠,٨٤٩	المفردة (٩)	٠,٧٧٤	المفردة (١٥)	٠,٧٥٧
٥	المفردة (٥)	٠,٧٨١	المفردة (١٠)	٠,٧٣٢	المفردة (١٦)	٠,٧٤٧
			المفردة (١١)	٠,٧٣١	المفردة (١٧)	٠,٧٨٣

ويتضح من جدول (١٠) أن التحليل العاملي قد كشف عن وجود أربعة عوامل قد تشبعت منها مفردات المقياس بطريقة جوهرية، وأن التشبع يكون دالًا على العامل إذا كانت قيمته لا تقل عن ٠,٣، وبالنظر لقيم تشبعات المفردات على العوامل الأربعة الناتجة من التحليل، نجد أنها قد تراوحت بين (٠,٦٤٥ : ٠,٨٥٤)، وهو ما يشير إلى صدق المقياس.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس قيم المواطنة من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية من الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج، وذلك كما يلي:

حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد كل على حدة:

فقد تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبُعد التابع لها، وذلك كما يلي في جدول (١١):

جدول (١١) معاملات الارتباط بين مفردات مقياس قيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المُبتعثين بالخارج والدرجة الكلية لكل بُعد على حدة

الولاء والانتماء		التعددية وقبول الآخر		الديمقراطية	
العبارة	معامل ارتباط بالبُعد	العبارة	معامل ارتباط بالبُعد	العبارة	معامل ارتباط بالبُعد
١	٠,٨٥٨**	١	٠,٩٣٠**	١	٠,٩٧٦**
٢	٠,٩٥٠**	٢	٠,٩٤٨**	٢	٠,٩٧٧**
٣	٠,٧٨٨**	٣	٠,٩٣١**	٣	٠,٩٢٤**
٤	٠,٩٤٨**	٤	٠,٩٦٣**	٤	٠,٩٦١**
٥	٠,٩٠١**	٥	٠,٩٤٦**	٥	٠,٩١٨**
		٦	٠,٩٤٤**	٦	٠,٩٧٦**

(**) **دالة عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من جدول (١١) أن معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد تراوحت ما بين (٠,٧٨٨)، و(٠,٩٧٧) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل، وذلك كما يلي في جدول (١٢):

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس قيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المُبتعثين بالخارج

أبعاد المقياس	المقياس ككل
الولاء والانتماء	٠,٦١٦**
التعددية وقبول الآخر	٠,٥٠٣**
الديمقراطية	٠,٥٧٨**

(**) **دالة عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من جدول (١٢) أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٥٠٣)، و(٠,٦١٦) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدولين (١١)، (١٢) أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لكل بُعد جميعها دالة، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للمقياس ككل جميعها دالة إحصائيًا؛ وهذا يدل على ترابط وتماسك العبارات والأبعاد والمقياس ككل، ما يدل على أن المقياس يتمتع باتساق داخلي.

ثالثًا: ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ، ومعامل جوتمان، وإعادة التطبيق، وذلك كما يلي:

جدول (١٣) قيم الثبات لكل بُعد من أبعاد مقياس قيم المواطنةلدى الطلاب السعوديين المُبتعثين بالخارج وللمقياس ككل

م	الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات بطريقة جوتمان	معامل الثبات ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة إعادة التطبيق
١	الولاء والانتماء	٥	٠,٩١٢	٠,٨٢٤	٠,٩٦٤
٢	التعددية وقبول الآخر	٦	٠,٩٧٦	٠,٨٢٠	٠,٩٠٥

م	الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات بطريقة جوتمان	معامل الثبات ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة إعادة التطبيق
٣	الديمقراطية	٦	٠,٩٩٠	٠,٨٢٢	٠,٩٥٣
المقياس ككل		١٧	٠,٨١٧	٠,٨٤٧	٠,٩٤٤

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس قيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج؛ وهذا يعني أن القيم مناسبة، ويمكن الوثوق بها، وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

مقياس الأمن الفكري (جبر، ٢٠١٧):

قامت الباحثة بتبني مقياس جبر (٢٠١٧) وتفنينه على البيئة السعودية من خلال حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، ومعامل جوتمان، وإعادة التطبيق.

خطوات بناء المقياس:

-تحديد المفهوم بناءً على رؤية نظرية واضحة في الأسس والإجراءات التي ينبغي أن يعتمدها في بناء المقياس، تم **إعداد فقرات المقياس:** بعد اطلاع الباحث مُعد المقياس جبر (٢٠١٧) على الأدبيات والدراسات التي تناولت موضوع الأمن الفكري صاغ الباحث (٤٢) فقرةً موزعةً على ستة أبعاد تتمثل فيما يلي: بُعد المواطنة: ويتكون من (٩) عبارات، والبُعد الأخلاقي: ويتكون من (٧) عبارات، والبُعد الإعلامي: ويتكون من (٦) عبارات، والبُعد العقائدي أو الديني: ويتكون من (٧) عبارات، والبُعد الثقافي: ويتكون من (٦) عبارات، والبُعد الأمني: ويتكون من (٧) عبارات، وحددت الاستجابات المحتملة عن كل عبارة من عبارات المقياس وفقًا لمقياس ليكرت ذات التدرج الخماسي وهم: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)

وعرض الباحث مُعدة المقياس مقياس الأمن الفكري على عدد عشرة من المحكمين بمجال علم النفس.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

تحقق الباحث مُعد المقياس من عدة مؤشرات للصدق، وهي:

الصدق الظاهري: تم التحقق من هذا النوع من الصدق من خلال عرض المقياس وأبعاده على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال علم النفس الذين أجمعوا على صلاحية فقراته وأبعاده.

صدق البناء:

تحقق الباحث مُعد المقياس من صدق البناء من خلال عدة مؤشرات، وهي: تمييز الفقرات وارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وارتباط أبعاد المقياس بعضها مع البعض الآخر (مصفوفة الارتباطات الداخلية)، وكذلك اعتماد الباحث التحليل العاملي كونه مؤشرًا على صدق البناء.

الصدق العاملي:

للتحقق أجرى التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، وذلك باستخدام الحقيبة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (spss)، وقد اختارالباحث طريقة المكونات الأساسية ثم أخضع الاستمارات للتحليل الإحصائي والبالغة (٣٨٧) استمارة للتحليل العاملي، وقد أسفرت نتائج التحليل لفقرات مقياس الأمن الفكري والبالغ عددها (٤٢) فقرة عن وجود (٦) عوامل بجذور كامنة أكبر من الواحد عدد صحيح ساهمت في تفسير ما نسبته (٣٨،٨٥٦) من التباين الكلي، كذلك لجأت الباحثة إلى استخدام طريقة التدوير المتعامد للمحاور بطريقة الفاريماكس وبالاعتماد على محك

كايزر الذي تم وضعه من قبل كوتمان Gutman، وفي ضوء هذا المحك يتم قبول العامل الذي يساوي أو يزيد جذره الكامن عن الواحد (عبد الخالق، ١٩٨٣: ١١٨) كذلك يتم قبول العامل الذي تتشبع فيه (٣) فقرات فأكثر، بحيث أن لا يقل تشبع الفقرة بالعامل عن (٠,٣٠).

ثانيًا: ثبات المقياس:

لحساب الثبات طبق الباحث مُعد المقياس على عينه حجمها (٥٠) طالبًا من الطلبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ثم حسب الثبات بطريقتين، وهما على النحو الآتي:

طريقة ألفا كرونباخ:

لحساب الثبات طبق المقياس على عينة الثبات البالغ حجمها (٥٠) طالبًا وطالبة حيث بلغ معامل الثبات المحسوب وفقا لهذه الطريقة (٠,٨١)، وهو معامل ثبات مقبول في ضوء ما أشير إليه في أدبيات القياس النفسي والتربوي.

وقد قامت الباحثة الحالية بحساب ثبات المقياس من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ، ومعامل جوتمان، وإعادة التطبيق، وذلك كما يلي:

جدول (١٤) قيم الثبات لكل بُعد من أبعاد مقياس الأمن الفكري لدى الطلاب السعوديين المُبتعثين بالخارج وللمقياس ككل

م	الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات بطريقة جوتمان	معامل الثبات ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة إعادة التطبيق
١	المواطنة	٩	٠,٨١٧	٠,٨٤١	٠,٩٦٠
٢	الأخلاقي	٧	٠,٨٠٥	٠,٦٥٩	٠,٩٤٠
٣	الإعلامي	٦	٠,٨٩٦	٠,٨٢٣	٠,٩٣٨
٤	العقائدي	٧	٠,٩٠١	٠,٧٧٣	٠,٩٥٥
٥	الثقافي	٦	٠,٦٧٤	٠,٧٧٥	٠,٨٠٤
٦	الأمني	٧	٠,٧٣٧	٠,٨٠٤	٠,٩٣٣

م	الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات بطريقة جوتمان	معامل الثبات ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة إعادة التطبيق
المقياس ككل		٤٢	٠,٦٥٤	٠,٨٧٣	٠,٩٢٧

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس الأمن الفكري لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج؛ وهذا يعني أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها، وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

-التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على أنه: " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الانتماء وقيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المُبتعثين بالخارج".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson؛ لتحديد العلاقة الارتباطية بين درجات الأفراد ـ عينة الدراسة ـ في مقياس الانتماء ودرجاتهم في مقياس قيم المواطنة، كما هو مبين بالجدول (١٥)

جدول (١٥) معاملات الارتباط بين الانتماء وقيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المُبتعثين بالخارج (ن=١١٠)

		مقياس الانتماء			
		المحور السياسي	المحور الاقتصادي	المحور الاجتماعي	المقياس ككل
مقياس قيم المواطنة	الولاء والانتماء	٠,٦٦٧**	٠,٧١٥**	٠,٧٧٣**	٠,٧٨٥**
	التعددية وقبول الآخر	٠,٧٤٩**	٠,٧٨١**	٠,٨٦٠**	٠,٨٧١**
	الديمقراطية	٠,٧٢٨**	٠,٧٨٧**	٠,٨٢٤**	٠,٨٥٠**
	المقياس ككل	٠,٧٥٥**	٠,٨٠٣**	٠,٨٦٤**	٠,٨٨١**

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٥) وجود علاقة ارتباطية طردية إيجابية قوية ومتوسطة بين درجات الأفراد (عينة الدراسة) في كل بُعد من أبعاد مقياس الانتماء وبين كل بُعد من أبعاد مقياس قيم المواطنة جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، كما يتضح وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة قوية بين درجات الأفراد . عينة الدراسة . في مقياس الانتماء ككل، وبين مقياس قيم المواطنة ككل؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٨٨١)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، كما أن متغير الانتماء في كل بُعد على حدة وككل مرتبط بمتغير قيم المواطنة في كل بُعد على حدة، فهو يرتبط ارتباطًا طرديًا ايجابيًا قويًا ومتوسطًا.

ويعني هذا قبول الفرض الأول، ويشير هذا إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة متوسطة بين الانتماء وقيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المُبتعثين بالخارج.

وترجع الباحثة تفسير هذه النتيجة في ضوء الاتفاق مع بعض الدراسات السابقة كدراسة (صالح، ٢٠٢٠) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين المواطنة والانتماء لدى طلاب المرحلة الثانوية لغات بالقاهرة.

كما يرى نصر (٢٠١١) أن المواطنة في حد ذاتها هي القيم التي تساعد على خلق جيل من الشباب المنتمي للوطن، والملتزم بقوانينه وشرائعه، واتجاهات الوطن السياسية، وقادرًا على تحمل المسئولية واحترام الرأي الآخر.

وهو ما يؤكده كل من: (الكريديس،٢٠٢١)، و(Kim & Han, 2019) حيث أوردا أن الانتماء يُعد أحد عناصر المواطنة كونه شعورًا إيجابيًا متواجدًا لدى المواطن تجاه وطنه، ويتم ذلك من خلال التفاعل المجتمعي الإيجابي والمشاركة الفعالة، والاستعداد للتضحية من أجل الوطن.

كما ترى الباحثة أن شعور الطلاب بالمساواة بما قدمته إليهم المملكة من فرص متكافئة أدت إلى ابتعاثهم للجامعات بالخارج وما يترتب على ذلك من خبرة وثقافة، هو ما يؤدي إلى زيادة الشعور بالانتماء والولاء للمملكة.

التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة والذي ينص على أنه: " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الانتماء والأمن الفكري لدى الطلاب السعوديين المُبتعثين بالخارج".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson؛ لتحديد العلاقة الارتباطية بين درجات الأفراد (عينة الدراسة) في مقياس الانتماء ودرجاتهم في مقياس الأمن الفكري، **كما هو مبين** بالجدول (١٦).

جدول (١٦) معاملات الارتباط بين الانتماء والأمن الفكري لدى الطلاب السعوديين المُبتعثين بالخارج (ن=١٨٠)

المتغيرات		مقياس الانتماء			
		المحور السياسي	المحور الاقتصادي	المحور الاجتماعي	المقياس ككل
مقياس الأمن الفكري	المواطنة	٠,٨٠٦**	٠,٨١٨**	٠,٨٦٦**	٠,٩٠٤**
	الأخلاقي	٠,٦٨٥**	٠,٧٩٩**	٠,٨١٤**	٠,٨٣٤**
	الإعلامي	٠,٦٨٩**	٠,٧٥٣**	٠,٧٧٩**	٠,٨٠٦**
	العقائدي	٠,٥١٨**	٠,٥٨٥**	٠,٥٧٧**	٠,٦٠٨**
	الثقافي	٠,٧٥١**	٠,٨١٣**	٠,٨٤٠**	٠,٨٧٢**
	الأمني	٠,٦٧٠**	٠,٦٩٢**	٠,٧٨٩**	٠,٧٨٦**
	المقياس ككل	٠,٨٠٩**	٠,٨٧٠**	٠,٩١٤**	٠,٩٤٢**

(**) **دالة عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من جدول (١٦)، وجود علاقة ارتباطية طردية إيجابية بين درجات الأفراد (عينة الدراسة) في كل بُعد من أبعاد مقياس الانتماء ، وبين كل بُعد من أبعاد مقياس الأمن الفكري، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، كما

يتضح وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة قوية بين درجات الأفراد (عينة الدراسة) في مقياس الانتماء ككل، وبين مقياس الأمن الفكري ككل؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٩٤٢)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، كما أن متغير الانتماء في كل بُعد على حدة، وككل مرتبط بمتغير الأمن الفكري في كل بُعد على حدة، ويرتبط ككل ارتباطًا طرديًا ايجابيًا متوسطًا وقويًا.

ويعني هذا قبول الفرض الثاني، ويشير هذا إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة متوسطة بين الانتماء والأمن الفكري لدى الطلاب السعوديين المُبتعثين بالخارج.

وتفسر الباحثة نتيجة هذا الفرض في ضوء الاتفاق مع دراسة (العرب، ٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الانتماء الوطني والأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز.

كما ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أبعاد الأمن الفكري والتي تتضمن ما يلي: بُعد الانتماء العقائدي الإسلامي: الذي يتمثل في توافر الأمان والسكينة من خلال الالتزام بالكتاب والسنة، والبُعد الأخلاقي: الذي يعني تحقيق التعاون والاحترام وقبول الرأي الآخر، والبُعد الاجتماعي والوطني: ويعني المحافظة على الثقافة والهوية الوطنية، وهو ما يتفق مع ماهية الانتماء إذ يرى محمد (٢٠٢٢) أن الانتماء يُعد أحد أشكال السلوك التي يسلكها الفرد تجاه وطنه كالالتزام بالأنظمة واللوائح والقوانين، والتضحية من أجل الدفاع عن الوطن، والمحافظة على ثرواته، والعمل تنميه اجتماعيًا وثقافيًا واقتصاديًا.

وترى الباحثة أن الطلاب السعوديين المبتعثين للخارج الذين تم اكسابهم الأمن الفكري وأصبحوا على درايةٍ بمواجهة التحديات الثقافية والعادات المغايرة هم

الطلاب الذي يتوفر لديهم وجود القدوة ويتسموا بالانتساب لكيان معين يشعرون من خلاله بالترحيب والأمن والأمان وهو وطنهم الأصلي المملكة العربية السعودية؛ وهذا ما يتفق مع ما أورده عرب (٢٠١٨) أن الانتماء: هو حالة الانتساب لكيان معين ينخرط فيه الفرد باعتباره عضوًا مرحب به، ويشعر من خلاله بالطمأنينة والأمان.

التحقق من صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة والذي ينص على أنه: " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قيم المواطنة والأمن الفكري لدى الطلاب السعوديين المُبتعثين بالخارج".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson؛ لتحديد العلاقة الارتباطية بين درجات الأفراد عينة الدراسة في مقياس الأمن الفكري ودرجاتهم في مقياس قيم المواطنة، كما هو مبين بالجدول (١٧):

جدول (١٧) معاملات الارتباط بين الأمن الفكري وقيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المُبتعثين بالخارج (ن=١٨٠)

المتغيرات		مقياس الأمن الفكري						
		المواطنة	الأخلاقي	الإعلامي	العقائدي	الثقافي	الأمني	المقياس ككل
مقياس قيم المواطنة	الولاء والانتماء	٠,٧٣١**	٠,٦٧٥**	٠,٥٩٢**	٠,٥٨٣**	٠,٦٩٢**	٠,٦٧١**	٠,٧٧٢**
	التعددية وقبول الآخر	٠,٨١٤**	٠,٧٦٩**	٠,٦٧٨**	٠,٥٦٩**	٠,٧٨٧**	٠,٦٩٢**	٠,٨٤٤**
	الديمقراطية	٠,٨٠١**	٠,٧٧٩**	٠,٦٤٦**	٠,٦١٥**	٠,٧٥٥**	٠,٧٠٢**	٠,٨٤١**
	المقياس ككل	٠,٨٢٥**	٠,٧٨٣**	٠,٦٧٥**	٠,٦١٧**	٠,٧٨٦**	٠,٧٢٣**	٠,٨٦٣**

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

يتضح من جدول (١٧) وجود علاقة ارتباطية طردية إيجابية قوية ومتوسطة بين درجات الأفراد عينة الدراسة في كل بُعد من أبعاد مقياس الأمن الفكري، وبين كل بُعد من أبعاد مقياس قيم المواطنة، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، كما يتضح وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة قوية بين درجات الأفراد عينة الدراسة في مقياس الأمن الفكري ككل وبين مقياس قيم المواطنة ككل؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٨٦٣)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، كما أن متغير الأمن الفكري في كل بُعد على حدة، وككل مرتبط بمتغير قيم المواطنة في كل بُعد على حدة، وككل مرتبط ارتباطًا طرديًا ايجابيًا متوسطًا وقويًا.

ويعني هذا قبول الفرض الثالث، ويشير هذا إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة متوسطة بين الأمن الفكري وقيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المُبتعثين بالخارج.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء الاتفاق مع دراسات (الشهري والكشكي، ٢٠٢٣) التي توصلت إلى وجود دور وسيط للأمن الفكري في توسط العلاقة بين التمرد النفسي ومهددات قيم المواطنة، ودراسة (إبراهيم ومطر، ٢٠٢٠) التي توصلت إلى وجود مستوى متوسط من المواطنة الرقمية، ووجود مستوى فوق المتوسط من الأمن الفكري لدى الطلاب عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين المواطنة الرقمية والأمن الفكري، كما تتفق مع دراسة (العايدي ،٢٠١٣) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين قيم المواطنة وكل من التماسك الأسري والأمن الفكري لدى الطلاب (عينة الدراسة).

كما ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة الأمن الفكري الذي يرى كل من (Al-Smadi, 2016; Kim, & Chung, 2020) هو أحد الوسائل التي تُتبع للحفاظ

على المكونات الثقافية والتصدي للتيارات الثقافية الأجنبية المغايرة غير الموثوقة؛ وذلك من أجل حماية الهوية الثقافية الأصلية، وهو ما يعبر عن ارتباط الفرد بالوطن الأصلي الذي يكتسب منه جنسيته، والحفاظ على قوانين وشرائع وعقائد هذه الدولة. (دلول وصالح، ٢٠٢٠).

كما ترى الباحثة أن هؤلاء الطلاب الذين يتسمون بالأمن الفكري الذي يرتبط ارتباطًا مباشرًا بالعقل والتفكير، ومن ثم سلامة الاختيار وعقلانية اتخاذ القرار (Almahaireh, Alzaben, Aladwan, Aljahani,2021 .)، وكونه أيضًا أحد العوامل الأساسية في حماية الشباب من السلوكيات الخاطئة وغير المرغوب فيها (عزازي وعلى، ٢٠٢٠)، كما أنه يكسب الطلاب بعض قيم المواطنة ، مثل: الحرية: التي تعني إتاحة الفرصة للطلاب لإبداء الرأي وتقديم المقترحات في ضوء قوانين وتشريعات الدولة، والمشاركة: التي تظهر في حق المواطنين في المشاركة السياسية والاجتماعية، وقيم المسئولية الاجتماعية: وتعني تأدية الواجبات نحو المجتمع بالقوانين، وقيمة التسامح: التي قدرة الطالب على احترام الآخر وقبول الثقافات المغايرة.

التحقق من صحة الفرض الرابع من فروض البحث والذي ينص على أنه: "يمكن التنبؤ بمستوى الانتماء لدى الطلاب السعوديين المُبتعثين بالخارج ـ عينة الدراسة ـ في ضوء الأمن الفكري".

وللتحقق صحة هذا الفرض والكشف عن دلالة معاملات التنبؤ بمستوى الانتماء لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج ـ عينة الدراسة ـ في ضوء الأمن الفكري؛ لذا فقد تم استخدام أسلوب الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis (MRA) ، ويوضح الجدول التالي (٢٠) نتائج تحليل التباين لنموذج الانحدار الخطي:

جدول (١٨) دلالة نموذج الانحدار من خلال تحليل التباين للأمن الفكري في معادلة الانحدار على الانتماء لدى الطلاب السعوديين المُبتعثين بالخارج (عينة الدراسة) (ن = ١١٠)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية د.ح	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة	مربع معامل الارتباط المتعدد
الانحدار	٢١٧٢٩,٥٦٩	١	٢١٧٢٩,٥٦٩	٨٥١,٣٢٩	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى (٠,٠١)	٠,٨٨٦
الباقي	٢٧٥٦,٦٢٢	١٠٨	٢٥,٥٢٤				
المجموع الكلي	٢٤٤٨٦,١٩١	١٠٩					

ويتضح من جدول (١٨) وجود تأثير دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) لتأثير الأمن الفكري علي الانتماء لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج (عينة الدراسة)، وكذلك يتضح أن المتغيرات (الأمن الفكري) استطاعت أن تفسر (٨٨,٦%) من درجات التغير في الانتماء لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج (عينة الدراسة)، وهي نسبة ذات دلالة معنوية، كما أن قيمة ف بلغت (٨٥١,٣٢٩)، وهي دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وفيما يلي جدول (٢١) يوضح قيم معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية ودلالتها الإحصائية:

جدول (١٩) دلالة نموذج الانحدار من خلال تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة الانحدار على متغير الانتماء للسيدات المتزوجات حديثًا (عينة الدراسة) (ن = ١١٠)

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
	معامل الانحدارB	الخطأ المعياري	قيمة Beta			

الثابت	٨,٤٨٢	١,٩٨٣	—	٤,٢٧٧	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
الأمن الفكري	٠,٤٠٤	٠,٠١٤	٠,٩٢٤	٢٩,١٧٨	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدولين (١٨)، (١٩) أن قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد بلغت (٠,٤٣٧)، في حين بلغت قيمة ثابت الانحدار(٨,٤٨٢)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)، بينما بلغت قيمة معامل الانحدار غير المعياري لمتغير (الأمن الفكري) بلغت (٠,٤٠٤) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، ومما سبق يتضح وجود قدرة تنبؤيه لمتغير (الأمن الفكري) على متغير (الانتماء)؛ حيث يظهر تأثير متغير الأمن الفكري على مستوى الانتماء لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج (عينة الدراسة).

وبذلك يمكن التوصل إلى معادلة الانحدار التالية:

الانتماء = ٨,٤٢٨ + ٠,٤٠٤ (الأمن الفكري)

ويعنى هذا قبول الفرض الرابع من فروض البحث، ويشير الى أنه يمكن التنبؤ بالانتماء لدى الطلاب السعوديين المُبتعثين بالخارج ـ عينة الدراسة ـ في ضوء الأمن الفكري.

وترجع الباحثة تفسير هذه النتيجة إلى أن الطلاب السعوديين المبتعثين للخارج (عينة الدراسة)، والذين تم توعيتهم بأهمية الأمن الفكري وأصبحوا على دراية بمواجهة التحديات الثقافية والعادات المغايرة، هم الطلاب الذي يتوفر لديهم وجود القدوة ويتسموا بالانتساب لكيان معين يشعرون من خلاله بالترحيب والأمن والأمان وهو وطنهم الأصلي المملكة العربية السعودية، وهذا ما يتفق مع ما أورده عرب (٢٠١٨)

أن الانتماء: هو حالة الانتساب لكيان معين، ينخرط فيه الفرد باعتباره عضوًا مُرحبًا به، يشعر من خلاله بالطمأنينة والأمان.

التحقق من صحة الفرض الخامس من فروض البحث والذي ينص على أنه: "يمكن التنبؤ بمستوى قيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المُبتعثين بالخارج ـ عينة الدراسة ـ في ضوء الأمن الفكري".

وللتحقق صحة هذا الفرض والكشف عن دلالة معاملات التنبؤ بمستوى قيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج ـ عينة الدراسة ـ في ضوء الأمن الفكري؛ لذا فقد تم استخدام أسلوب الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis (MRA)، ويوضح الجدول التالي (٢٢) نتائج تحليل التباين لنموذج الانحدار الخطي:

جدول (٢٠) دلالة نموذج الانحدار من خلال تحليل التباين للأمن الفكري في معادلة الانحدار على قيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المُبتعثين بالخارج (عينة الدراسة) (ن = ١١٠)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية د.ح	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة	مربع معامل الارتباط المتعدد
الانحدار	٧٦٩١,٩٥٢	١	٧٦٩١,٩٥٢	٣١٦,٥٣٩	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى (٠,٠١)	٠,٧٤٣
الباقي	٢٦٢٤,٤٢١	١٠٨	٢٤,٣٠٠				
المجموع الكلي	١٠٣١٦,٣٧٣	١٠٩					

ويتضح من جدول (٢٠) وجود تأثير دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) لتأثير الأمن الفكري على قيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج (عينة الدراسة)، وكذلك يتضح أن المتغيرات (الأمن الفكري) استطاعت أن تفسر

(٧٤,٣%) من درجات التغير في قيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج ـ عينة الدراسة ـ، وهي نسبة ذات دلالة معنوية، كما أن قيمة ف بلغت (٣١٦,٥٣٩) وهي دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وفيما يلي جدول (٢١) يوضح قيم معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية ودلالتها الإحصائية:

جدول (٢١) دلالة نموذج الانحدار من خلال تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة الانحدار على متغير قيم المواطنة للسيدات المتزوجات حديثًا (عينة الدراسة) (ن = ١١٠)

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	قيمة Beta			
الثابت	٤,٦٣٩	١,٩٣٥	—	٣,٣٣٠	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
الأمن الفكري	٠,٢٤٠	٠,٠١٤	٠,٨٦٣	١٧,٧٩٢	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدولين (٢٠)، (٢١) أن قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد بلغت (٠,٤٣٧)، في حين بلغت قيمة ثابت الانحدار (٤,٦٣٩) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)، بينما بلغت قيمة معامل الانحدار غير المعياري لمتغير (الأمن الفكري) بلغت (٠,٢٤٠)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، ومما سبق يتضح وجود قدرة تنبؤيه لمتغير (الأمن الفكري) على متغير (قيم المواطنة)؛ حيث يظهر تأثير متغير الأمن الفكري على مستوى قيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج (عينة الدراسة).

وبذلك يمكن التوصل إلى معادلة الانحدار التالية:

قيم المواطنة = ٤,٦٣٩+ ٠,٢٤٠ (الأمن الفكري)

ويعنى هذا قبول الفرض الخامس من فروض البحث، ويشير الى أنه يمكن التنبؤ بقيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المُبتعثين بالخارج ـ عينة الدراسة ـ في ضوء الأمن الفكري

وترجع الباحثة نتيجة هذا الفرض إلى أن الطلاب المبتعثين للخارج ـ عينة الدراسة ـ والذين يتسمون بالأمن الفكري الذي يرتبط ارتباطًا مباشرًا بالعقل والتفكير، ومن ثم سلامة الاختيار وعقلانية اتخاذ القرار. (Almahaireh, Alzaben, Aladwan, Aljahani,2021)، وكونه أيضًا أحد العوامل الأساسية في حماية الشباب من السلوكيات الخاطئة وغير المرغوب فيها (عزازي وعلى، ٢٠٢٠)، فأنه يكسب الطلاب بعض قيم المواطنة، مثل: الحرية: التي تعني إتاحة الفرصة للطلاب لإبداء الرأي وتقديم المقترحات في ضوء قوانين وتشريعات الدولة، والمشاركة: التي تظهر في حق المواطنين في المشاركة السياسية والاجتماعية، وقيم المسئولية الاجتماعية: تعني تأدية الواجبات نحو المجتمع بالقوانين، وقيمة التسامح: وهي قدرة الطالب على احترام الآخر وقبول الثقافات المغايرة.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

قامت الدراسة الحالية بالبحث والتحري عن متغير الأمن الفكري وعلاقته بالانتماء وقيم المواطنة لدى عينة من الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج، وقد اختيرت العينة نظراً للظروف الضاغطة التي قد يتعرض لها الطلاب وبعض المحاولات التي تسعى لاستقطاب هؤلاء الطلاب، كما حرصت الدراسة على التعرف على إمكانية التنبؤ بمتغيري الانتماء وقيم المواطنة كمتغيرات تابعة، من خلال الأمن الفكري كمتغير مستقل، استخدمت الدراسة مقايس للأمن الفكري والانتماء وقيم المواطنة للتعرف على العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة، وقد توصلت الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة متوسطة بين الانتماء وقيم المواطنة، ووجود علاقة ارتباطية طردية موجبة متوسطة بين الانتماء والأمن الفكري، ووجود علاقة ارتباطية طردية موجبة متوسطة بين الأمن الفكري وقيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج، كما تبين إمكانية التنبؤ بكل من الانتماء وقيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين المبتعثين بالخارج عينة الدراسة في ضوء الأمن الفكري.

التوصيات:

-اهتمام المؤسسات التربوية بتنمية الأمن الفكري لدى طلاب الجامعات.

-عقد ندوات تثقيفية للطلاب المبتعثين بالخارج؛ للتعرف على مخاطر وتحديات الغربة.

-تفعيل دور الأُسر للتنشئة على قيم المواطنة وحب الوطن والولاء له.

-اهتمام المؤسسات الدينية بإعلاء قيم المواطنة.

البحوث المقترحة:

النموذج السببي للعلاقة بين كل من: المواطنة، والانتماء، والطموح لدى أعضاء الطلاب المبتعثين بالخارج.

المواطنة وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من الشباب الجامعي.

الانتماء وعلاقته بالطمأنينة لدى الطلاب المبتعثين بالخارج.

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، أسماء الهادي؛ ومطر، محمد محمد (٢٠٢٠). المواطنة الرقمية ودورها في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الجامعات المصرية دراسة ميدانية بجامعة المنصورة، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٤* (٦)، ٢١٩-٢٣٨.

باظة، آمال (٢٠١١). *الشعور بالانتماء الوطني والقومي العربي وعلاقته بصلابة الشخصية لدى طلاب وطالبات كلية التربية "دراسة سيكومترية إكلينيكية"* . المؤتمر السنوي السادس عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

التميمي، نوف بنت ناصر (٢٠١٩). المشكلات التي تواجه طلاب الدرسات العليا المبتعثين للخارج، مجلة العلوم التربوية، ١٨، ٤٢٣-٤٧٢.

جبر، فلاح حسن (٢٠١٨). بناء مقياس الأمن الفكري لدى طلبة كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية، *مجلة أبحاث الذكاء والقدرات العقلية*، ٢٢ ، ٥٦٥-٥٩٠.

دلول، أحمد فايق؛ وصالح، وصال عبد الله (٢٠٢٠). واقع تعزيز قيم المواطنة في منهاج المرحلة الثانوية في الأراضي الفلسطينية، *مجلة ميلاف للبحوث والدراسات*، ٦ (٢)، ١٢١-١٤٥.

السرجاني، نجوى أحمد (٢٠٢٢). دور الأسرة في مواجهة مستحدثات العولمة وتنمية قيمة الانتماء للوطن من وجهة نظر طالبات جامعة الجوف، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح*، ١٤(١)، ٢١١-٢٢٤.

السلمي، عبد العزيز بن شوق؛ وعثمان، السعيد محمود، والمكاوي، خالد علي (٢٠٢٣). قيم المواطنة والانتماء لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية ودور الجامعة في تعزيزها، *مجلة بحوث عربية في مجلات التربية النوعية*، ٣٠(٢)، ٢١٥-٢٦٨.

صالح، إيمان عبد الوهاب (٢٠٢٠). المواطنة والانتماء بصفتهما منبئين للرفاهية النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين المصريين النفسية (رانم)*، ٣(٢)، ٢٥٩-٣٠٩.

الصالح، محمد علي؛ وعبد المولى، آمال محمد (٢٠٢٠). دور الإدارة الجامعية في تحقيق الأمن الفكري للطلاب: دراسة تحليلية على شرائح من المجتمع الجامعي، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨(٢)، ٤٩٨-٥٢٩.

العايدي، علي عناد (٢٠١٣). *قيم المواطنة وعلاقتها بالتماسك الاجتماعي والأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الإعدادية*، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية كربلاء.

عبد الرحيم، جيهان كامل (٢٠١٨). مؤشرات تخطيطية لتعزيز الأمن الفكري لدى الشباب الجامعي، *مجلة الخدمة الاجتماعية، جامعة أسوان*، ٦٠(٦)، ١٢٣-١٧٠.

عرب، أروي حسني (٢٠١٨). المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بالانتماء الوطني والأمن الفكري لدى عينة من طالبات ومنسوبات جامعة الملك عبد العزيز، *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٤(٢)، ٩٢-١١٣.

العرجان، سناء دخل الله (٢٠١٩). أثر برنامج في قيم المواطنة على استعداد الفتيات في مرحلة المراهقة بمنطقة الجوف لتضمينها في الإنتاج الفني، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١(٣)، ٨٠-٩٨.

العريني، عبد العزيز (٢٠١٦). مدى رضا أصحاب العمل عن أداء خريجي برنامج الابتعاث الخارجي في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، ٩، ٣٩-٥٥.

العزازي، أحمد محمد؛ وعلي، حسام محمود (٢٠٢٠). الأمن الفكري وعلاقته بالهزيمة النفسية لدى الشباب الجامعي، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٢٣ (١)، ٢٥-٥٨.

الغامدي، عبد الرحمن بن علي (٢٠١٠). *"قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة وعلاقته بالأمن الفكري من منظور إسلامي دراسة ميدانية*، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الفارح، منى إبراهيم (٢٠٢٠). المشكلات التي تواجة الطلبة السعوديين المبتعثين للدراسة في الجامعات الأمريكية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤(١١)، ١-٢٧.

الفريدي، محمد (٢٠١٦). *متطلبات تحقيق أبعاد الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمدينة بريدة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الكريديس، ريم سالم (٢٠٢١). المواطنة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من الشباب السعودي: دراسة مقارنة، *المجلة السعودية للعلوم النفسية، جامعة الملك سعود*، ١٧٧،٥-٢٠٢.

محمد، آمال محمد (٢٠٢٢). الأمن الفكري في الشريعة الإسلامية ودوره في تعزيز الانتماء الوطني ومحاربة الفكر المتطرف. دراسة تحليلية، *مجلة حولية كلية الدعوة الإسلامية بالقاهرة، جامعة الأزهر*، ٣٦ (٢)، ١-٦٠.

محمد، محمد جمال (٢٠٢٢). بناء وتقنين مقياس قيم الانتماء الوطني لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، *المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، ٦ (٢٤)،٢٧٧-٣٠٤.

ثانيًا: قائمة المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdel Rahim, J. (2018). Planning indicators for enhancing intellectual security among university youth (in Arabic). *Journal of Social Service, Aswan University, 60*(6), 123-170.

Al-Aidi, A. (2013). *Citizenship values and their relationship to social cohesion and intellectual security among middle school students* (in Arabic). Published Master's Thesis, College of Education for Humanities, Karbala.

Al-Arjan, S. (2019). The impact of a program on citizenship values on the readiness of teenage girls in the Al-Jawf region to include them in artistic production (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, 1* (3), 80-98.

Al-Azzazi, A., Ali, H., (2020). Intellectual security and its relationship to psychological defeat among university youth (in Arabic). *Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 23* (1), 25-58.

Al-Fareh, M. (2020). Problems facing Saudi students sent to study at American universities (in Arabic) *Journal of Humanities and Social Sciences, 4*(11), 1-27.

Al-Faridi, M. (2016). *Requirements for achieving the dimensions of intellectual security among secondary school students from the point of view of teachers and educational supervisors in the city of Buraidah* (in Arabic). Uunpublished Master's tThesis, College of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Ghamdi, A. (2010). *"Citizenship values among secondary school students in Mecca and its relationship to intellectual security from an Islamic perspective, a field study* (in Arabic). Riyadh: King Fahd National Library.

Al-Kraidis, R. (2021). Citizenship and its relationship to mental health among a sample of Saudi youth: a comparative study (in Arabic). *Saudi Journal of Psychological Sciences, King Saud University, 5*, 177-202.

Al-Arini, A. (2016). The extent of employers' satisfaction with the performance of graduates of the external scholarship program in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Arab Journal of Educational and Social Studies, 9*, 39-55.

Al-Saleh, M., & Abdel Mawla, A. (2020). The role of university administration in achieving students' intellectual security: an analytical study on segments of the university community (in Arabic). *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 28* (2), 498-529.

Al-Sargani, N. (2022). The role of the family in confronting the developments of globalization and developing the value of belonging to the homeland from the point of view of female students at Al-Jouf University (in Arabic). *Al-Baheth Journal in the Humanities and Social Sciences, Qasidi Merbah University, 14* (1), 211-224.

Al-Sulami, A., Othman, A.S., & Al-Makawi, K. (2023). The values of citizenship and belonging among students at King Abdulaziz University in the Kingdom of Saudi Arabia and the university's role in promoting them (in Arabic). (in Arabic). *Arab Research Journal in Specific Education Journals, 30(*2), 215-268.

Al Tamimi, N.(2019). Problems facing postgraduate students sent abroad (in Arabic) *Journal of Educational Sciences, 18*, 423-472.

Arab, A. (2018). Social responsibility and its relationship to national affiliation and intellectual security among a sample of female

students and employees at King Abdul Aziz University (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 34* (2), 92-113.

Baza, A. (2011). *The sense of national and Arab national belonging and its relationship to personal toughness among male and female students of the College of Education, "A clinical psychometric study*." (in Arabic). The Sixteenth Annual Conference, Psychological Counseling Center, Ain Shams University.

Dalloul, A., & Saleh, W. (2020). The reality of promoting citizenship values in the secondary school curriculum in the Palestinian territories (in Arabic). *Milaf Journal of Research and Studies*, 6(2), 121-145.

Ibrahim, A., & Matar, M. (2020). Digital citizenship and its role in enhancing intellectual security among Egyptian university students, a field study at Mansoura University (in Arabic). *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 14*(6), 219-238.

Jabr, F. (2018). Building a measure of intellectual security among students of the College of Basic Education, Al-Mustansiriya University (in Arabic). *Journal of Intelligence and Mental Abilities Research, 26*, 565-590.

Muhammad, Amal M. (2022). Intellectual security in Islamic law and its role in promoting national belonging and combating extremist thought. Analytical study (in Arabic). *Annual Journal of the Faculty of Islamic Dawa in Cairo, Al-Azhar University, 36* (2), 1-60.

Muhammad, M. (2022). Building and codifying a scale of values of national belonging among sixth-grade primary school students (in Arabic). *Arab Journal for Specific Education, Arab Foundation for Education, Science and Arts, 6*(24), 277-304.

Saleh, I. (2020). Citizenship and belonging as predictors of psychological well-being among secondary school students (in Arabic). *Journal of Psychological Studies, Association of Egyptian Psychologist (RANM), 3*(2), 259-309.

Almahaireh,A., Alzaben, M., , Aladwan, F., & Aljahani, M. (2021). The Level of Intellectual Security and its Relationship with Life Satisfaction among Mutah University Students, *Journal of Social Studies Education Research, 12*(3), 28-46.

Al-Smadi, H. (2016). The Effect of Social Networking Sites in Causing Intellectual Deviation from Qassim University Students.

Bouchard, K. (2017). Student's School Belonging: Juxtaposing the Perspective of Teachers and Students. *School Community Journal, 27*(1), 107– 136.

Gopalan, M., & Brady, S. (2020). College Students' Sense of Belonging: A National Perspective, *Journal of Education Researche, 49*(2), 134-137.

Groucher , S. (2018). *Globalization and Belonging: The Politics of Identity in a Changing World*. USA: Rownan & Littlefleld.

Halse, C. (2018). *Theories and Theorising of Belonging. In book: Interrogating Belonging for Young People in Schools* (.1-28). Congress Contro: Hong Kong.

Hammad , M., & AL-Shahrani, H. (2020). The Relationship Between Emotional Intelligence and Intellectual Security A

mong University Students, *International Journal of Innovation, Creativity and Change, 14*(12), 545-565.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational research, 70* (3), 323–367.

Soriano, A. (2015). *The impact of citizenship and immigration status, socioeconomic status, and gender on the mental health among Latino adolescents,* Dissertations Publishing, California State University, Los Angeles.

Welply, O. (2019). A crisis in education? An Arendtian perspective on citizenship and belonging in France and England, *British Journal of Sociology of Education, 40*(6), 759-775.

Kim,S., & Han, H. (2019). Different trajectories of citizenship across latent classes of adolescent online risk behavior, *Journal of Children and Youth Services Reviee,109,* 456-488.

Kim, H., & Chung,Y.(2020). Factors affecting youth citizenship in accordance with socioeconomic background, *Journal of Children and Youth Services Reviee, 111,* 234-265.

Ushe, M. (2015). Religious Conflicts and Education in Nigeria: Implications for National Security, *Journal of Education and Practice,6*(2).

أحلام اليقظة غير التكيفية وعلاقتها بتشتت الانتباه لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلُم الأكاديمية

د. عهود بنت عبدالرحمن الدغمي
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الجوف

أحلام اليقظة غير التكيفية وعلاقتها بتشتت الانتباه لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلُم الأكاديمية

د. عهود بنت عبدالرحمن الدغمي

قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الجوف

تاريخ تقديم البحث: ١٨/٠٦/١٤٤٥هـ **تاريخ قبول البحث:** ٩/٠٩/١٤٤٥هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين أحلام اليقظة وتشتّت الانتباه لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلّم في المرحلة المتوسطة. وتكوّنت عيّنة الدراسة الأساسية من (٣١٠) طالبة بالصفوف الأول والثاني والثالث المتوسط من ذوات صعوبات التعلّم في منطقة الرياض. وكان منهج الدراسة هو المنهج الوصفي الارتباطي، وأدوات الدراسة هي مقياس تشتّت الانتباه، ومقياس أحلام اليقظة غير التكيفية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلّم. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين أحلام اليقظة وتشتّت الانتباه لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلّم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أحلام اليقظة بين درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلّم، وفقًا لمتغيّر نوع الصعوبة (القراءة، والرياضيات)، لصالح الطالبات ذوات صعوبات القراءة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تشتّت الانتباه بين درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلّم وفقًا لمتغيّر نوع الصعوبة (القراءة، والرياضيات). كذلك أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بتشتّت الانتباه من أحلام اليقظة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم. وخرجت الدراسة بعدّة توصيات، منها: إجراء تدخّلات علاجية للحدّ من تشتّت انتباه الطالبات المرتبط بأحلام اليقظة غير التكيفية، والاهتمام بالمتغيّرات النفسية للطالبات ذوات صعوبات التعلّم الأكاديمية (تشتّت الانتباه، وأحلام اليقظة)، من خلال تبنّي استراتيجية تدريسية جاذبة تساعد على جذب الانتباه لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلّم، والاهتمام بتدريب المعلمين على توجيه انتباه الطالبات ذوات صعوبات التعلّم.

الكلمات المفتاحية: أحلام اليقظة غير التكيفية، تشتّت الانتباه، صعوبات التعلّم الأكاديمية.

Maladaptive Daydreaming and Its Relation to Attention Deficit among Female Students with Academic Learning Disabilities

Dr.Ohud Abdulrahman Aldaghmi
Department of Special Eucation -Faculty of Education
Jouf university

Abstract:

This study investigates the relationship between maladaptive daydreaming and attention deficit among female middle school students with academic learning disabilities. The primary study sample consisted of 310 girls with learning disabilities from the first, second, and third intermediate grades in Riyadh. The study adopted a descriptive correlational methodology, using the "Attention Deficit Scale" and the "Maladaptive Daydreaming Scale" designed specifically for girls with learning disabilities. The findings suggest a statistically significant positive correlation between maladaptive daydreaming and attention deficit among the participants. Additionally, significant differences were observed in maladaptive daydreaming scores based on the type of learning disability (reading or mathematics), favoring girls with reading disabilities. However, no statistically significant differences were found in attention deficit scores based on the type of learning disability. The findings further indicate the possibility of predicting attention deficit through maladaptive daydreaming. The study concluded with several recommendations, including implementing therapeutic interventions to reduce attention deficit associated with maladaptive daydreaming, focusing on the psychological variables (attention deficit and maladaptive daydreaming) of girls with learning disabilities, adopting engaging teaching strategies to capture their attention, and providing teacher training on directing the attention of students with learning disabilities effectively.

key words: Maladaptive daydreaming, attention deficit, academic learning disabilities.

المقدمة:

شاع مفهوم صعوبات التعلّم لدى بعض الطلاب في الأوساط التعليمية، إذ تعوق هذه الصعوبات بعض الطلاب عن اكتساب المهارات الأكاديمية اللازمة لتحقيق النجاح المدرسي. وتعود بدايات ظهور مفهوم صعوبات التعلّم إلى دراسات الأبحاث الطبية الخاصة بعلم الأعصاب، وكذلك إلى دراسات صعوبات اللغة والقراءة والإدراك والحركة، ودراسات علم نفس الأعصاب (كيرك وكالفن، ١٩٨٤/ ٢٠٢٠). فقد أدّت الحاجة الملحّة ودعوات الأهل وإدراك التربويين وجودَ مجموعة من الطلاب في الفصول الدراسية لديهم تأخّرٌ دراسيٌّ عن المستوى العقليّ وقدرات الطلاب في المرحلة العمرية نفسها؛ إلى تولّد مجال صعوبات التعلم (أبونيان، ٢٠١٢).

وقد عرّفت وزارة التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية صعوبات التعلّم بما يلي: اضطرابٌ في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة لفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والذي قد يظهر في القدرة غير الكاملة على الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو إجراء العمليات الحسابية. ويشمل التعريف الظروف مثل إعاقات الإدراك الحسي، وإصابات الدماغ، والخلل الوظيفي البسيط للدماغ، وعسر القراءة، والحبسة الكلامية (فقدان القدرة على الكلام).ولا تشمل هذه المصطلحات الأطفالَ الذين لديهم صعوبات التعلم نتيجة إعاقةٍ بصريةٍ، أو سمعيةٍ، أو حركيةٍ، أو تخلفٍ عقليٍّ، أو اضطرابٍ انفعالي، أو حرمانٍ بيئيٍّ، أو ثقافيٍّ، أو اقتصاديٍّ(McCoach et al; 2021).

أمّا مفهوم العمليات النفسية فيغطي مدًى واسعًا من وظائف المعالجة المعرفية التي يجب أن تكون لدى المتعلّم، كالذاكرة، والتمييز، والإدراك، والانتباه (هنلي وآخرون ٢٠٠٨/ ٢٠١٣). وقد وُجِدت علاقة قوية بين صعوبات التعلّم النمائية

(المتمثّلة بالذاكرة، والانتباه، والإدراك، والتفكير)، وصعوبات التعلم الأكاديمية (المتمثّلة في الرياضيات، والكتابة، والقراءة) (الجمال،٢٠١٩). كذلك وُجِدت علاقة بين الأداء الدراسيّ المنخفض وتدنّي الانتباه (كيرك وكالفن، ١٩٨٤/ ٢٠٢٠؛ بنيدر، ٢٠٠٨/ ٢٠١١). وأيضًا هناك علاقة بين صعوبات القراءة المتعلّقة بقراءة الكلمات، والطلاقة في القراءة، والفهم القرائيّ، واضطراب نقص الانتباه، وفرط الحركة (ADHD). وأطلق على صعوبات القراءة هذه اسم "عسر القراءة النمائي" (Hendren at el.2018). ويعدُّ اضطراب فرط الحركة وتشتّت الانتباه حالة منتشرة بكثرة بين ذوي صعوبات التعلّم، وتصل نسبته إلى ٥٠% منهم (Kreider et al; 2019).

كما يعدُّ تشتّت الانتباه أحد الاضطرابات العصبية (Thawani, 2019) التي قد ترتبط باضطرابات أخرى، ويمكن اعتبار أحلام اليقظة أحد هذه الاضطرابات، التي قد تستغرق من الطلاب ذوي صعوبات التعلّم كثيرًا من الوقت، بسبب انخراطهم فيها. وقد أشار (Bigelsen et al, 2016) إلى أن لدى الأشخاص، الذين ينخرطون في أحلام اليقظة باستمرار بصورة غير تكيفية، معدّلاتٍ عاليةً من نقص الانتباه، والوسواس القهريّ، وهذا ما يسبّب الضيق ويعوق أداء المعيشة الطبيعية. ولدى الطلاب ذوي صعوبات التعلّم المراهقين كثير من المشكلات التي تعوق استيعابهم المناهجَ الدراسية في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وإضافة إلى المشكلات الأكاديمية فإن هؤلاء الطلاب يعانون مشكلات في المهارات المعرفية، والسلوك الاجتماعي، وكذلك لديهم مشكلات انفعالية يتفاعلون معها علنًا أو في دواخلهم (Lerner, 2010).

وأحلام اليقظة هي ظاهرة معرفية تتميّز بإعادة توجيه الانتباه من العالم الخارجيّ إلى التمثيلات الداخلية. وعلى الرغم من أن أحلام اليقظة تخدم عددًا من الوظائف

التكيّفية إلا أن أحلام اليقظة المفرِطة ارتبطت بمشكلات انفعالية، وضعف التكيّف النفسيّ والاجتماعيّ، خلال فترة المراهقة (Conte et al; 2023). وتعدُّ أحلام اليقظة إحدى الاستراتيجيات الداخلية لمواجهة الضغوط لدى الطلاب المراهقين ذوي صعوبات التعلّم (جدو وخنشلة،٢٠١٩).

وتغدو مرحلة المراهقة عند الطلاب ذوي صعوبات التعلّم أكثر تعقيدًا بسبب طبيعة الإعاقة، فهي مرحلة اضطراب وصعوبة في التكيّف؛ فصعوبة التوافق الجسديّ والعقليّ والعاطفيّ من الصفات التي تميّز هذه المرحلة، خاصّةً أنها تكون في أثناء مرحلتي الدراسة المتوسطة والثانوية؛ فتؤثّر في جوانب حياة المراهق المختلفة، وكيفية مواجهته صعوبات في المدرسة والحياة الاجتماعية؛ فلا بدّ للمراهقين ذوي صعوبات التعلّم من مواجهة هذه التحديات والتكيّف مع حياة المراهقة. وفي هذا السياق فإن من المهم أن نفهم العلاقة بين أحلام اليقظة وتشتّت الانتباه لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلّم، من أجل الوقوف على مدخل علاجيّ لظاهرة أحلام اليقظة المستمرّة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلّم، ولمعرفة الفروق في أحلام اليقظة بين فئات صعوبات التعلّم المختلفة (القراءة، والرياضيات).

مشكلةُ الدراسة:

تعدُّ فترة المراهقة من أهمّ مراحل الحياة التي يمر بها الفرد، فهي مرحلة انتقاله من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، أو هي فترة انتقال المراهق إلى حياة الكبار، وتتّسم بكثير من التغييرات التي تطرأ على حياته وأخطرها، إذ يمرّ فيها بعدد من التغييرات في مظاهر النموّ المختلفة (الجسمية، والفسيولوجية، والعاطفية، والعقلية، والاجتماعية، والانفعالية، والدينية، والخلقية)، كما يتعرّض فيها لعدد من الصراعات الداخلية والخارجية على المستوى الشخصيّ أو التعليميّ (الخالدي،

٢٠١٩).وبسبب الخلط بين كثير من خواص صعوبات التعلّم والمراهقة فإن من الصعب تحديد ما إذا كان سلوكٌ معيّنٌ ناتجًا عن صعوبات تعلّم أو ناتجًا عن تطوّرات طبيعية للمراهق؛ وهذا ما يؤدّي إلى تعقيد المشكلات التعليمية والاجتماعية والسلوكية (Lerner, 2010).

ويعاني المراهقين ذوي صعوبات التعلم تباينات واضحة في التحصيل الأكاديمي مقارنة بالطلاب الآخرين، وهو ما يرتبط بمجموعة من النتائج السلبية بما في ذلك ارتفاع معدلات البقاء بالصف وعدم الانتقال للمرحلة اللاحقة، وانخفاض إمكانية الحصول على عمل، والمزيد من المشاكل الصحية والسلوكية والانفعالية المؤثرة (Zhao et al;2019). وقد درس(Aro et al;2022) توافر المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والتي تعيق التعلم الأكاديمي وتوصل إلى أن أكثر المشكلات السلوكية والانفعالية هي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه

ولأن نقص الانتباه يعدُّ من خواصّ الطلاب ذوي صعوبات التعلّم، ويبدأ منذ الطفولة المبكّرة، ويمتدّ إلى مرحلة المراهقة، بل بعد الانتقال إلى مرحلة الجامعة؛ يأتي بحث الدراسة الحالية استجابة للعديد من التوصيات فقد أوصت دراسة(Aro et al;2019إلى ضرورة عمل فريق متعدد التخصصات طبي، ونفسي وتربوي للبحث عن الاضطرابات العقلية التي قد تصاحب صعوبات التعلم وتسبب تشتت الانتباه. وأحد الاضطرابات العقلية التي قد يكون لها علاقة بتشتّت انتباه الطلاب في هذه المرحلة، والمتمثّلة في أحلام اليقظة غير التكيّفية MD. فقد توصّلت دراسة علي وبديوي (٢٠١٣) عن وجهة الضبط لدى الطلاب المراهقين ذوي صعوبات التعلّم والعاديين في مصر والسعودية إلى أن لدى الطلاب المراهقين العاديين ضبطًا داخليًّا وخارجيًّا أكثرَ من الطلاب ذوي صعوبات التعلّم.

وأشارت دراسة (Jonkman et al ; 2017) أن أحلام اليقظة المصاحبة لفرط الحركة وتشتت الانتباه تؤدي إلى صعوبات في القراءة متمثلة في صعوبة فهم النصوص القرائية. كذلك أوضح كلاً من :(Wijaya,2021; Chirico et al;2022) أن أحلام اليقظة غير التكيفية ذات تأثر على المراهقين وتتسبب في مشكلات أكاديمية ونمائية. وأوصت دراسة عزيز وزيدان (٢٠١٨) بإجراء دراسات عن أحلام اليقظة مع متغيّرات نفسية، كما أوصت دراسة نمر (٢٠١١) بزيادة الاهتمام بتقصّي الخبرة الداخلية لدى الطلبة، التي تعدّ أحلام اليقظة جزءًا منها، وكذلك نادت دراسة سوفردك وسومر (٢٠١٨) Soffer –Dudek and Somer باستخدام تقنيات منع الاستجابة لمنع أحلام اليقظة غير التكيّفية.

وتأسيساً على ما سبق قابلت الباحثة بعض معلمات ومشرفات صعوبات التعلّم ومعلمات التعليم العام لمادتي (لغتي، والرياضيات) في المرحلة المتوسطة، وقد أشرن إلى أن لدى كثيرٍ من الطالبات ذوات صعوبات التعلّم الأكاديمية تشتّتًا في الانتباه، وأنهن غالبًا ما يستغرقن في أحلام اليقظة، وينعزلن عن زميلاتهن، ويصيبهنّ الشرود الذهني لفترات قد تصل إلى أكثر من حصة دراسية وباستمرار. وأوضحت المعلمات أنهن اكتشفن ذلك من خلال سؤال الطالبة بعض الأسئلة عن الدرس، فلا تستطيع الإجابة عنها، بل تجيب عن أشياء ليس لها علاقة بالدرس البتة. ومن هنا انبثقت مشكلة الدراسة وتمثّلت في السؤال الرئيس التالي: ما العلاقة بين أحلام اليقظة وتشتّت الانتباه لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلّم الأكاديمية في المرحلة المتوسطة؟

أسئلة الدراسة:

-هل توجد علاقة بين أحلام اليقظة وتشتت الانتباه لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية.

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في أحلام اليقظة بين درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم وفقاً لمتغير نوع الصعوبة (قراءة- رياضيات).

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في تشتت الانتباه بين درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم وفقاً لمتغير نوع الصعوبة (قراءة- رياضيات).

-هل يمكن التنبؤ بتشتت انتباه الطالبات من مقياس أحلام اليقظة

أهدف الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية تحقيق ما يلي:

-التعرّف إلى العلاقة بين أحلام اليقظة وتشتت الانتباه لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية.

-معرفة الفروق في أحلام اليقظة بين درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم وفقاً لمتغير نوع الصعوبة (قراءة- رياضيات).

-معرفة الفروق في تشتت الانتباه بين درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم وفقاً لمتغير نوع الصعوبة (قراءة- رياضيات).

-التنبؤ بتشتّت انتباه الطالبات ذوات صعوبات التعلّم من مقياس أحلام اليقظة.

أهميةُ الدراسة:

تتمثّل الأهمية النظرية للدراسة فيما يلي:

-الوقوف على الأسباب التي قد تكون وراء بعض صعوبات التعلّم النمائية، كصعوبات الانتباه.

-تقديم معلومات نظرية عن صعوبات الانتباه، التي قد تتزامن مع صعوبات التعلّم.
-تقديم معلومات نظرية عن أحلام اليقظة غير التكيُّفية، التي قد يرافقها تشتّت الانتباه وفرط الحركة.
-تقديم معلومات نظرية عن أحلام اليقظة غير التكيُّفية وأثرها السلبي في التعلّم والتفاعل الاجتماعي.
-سدّ فجوة ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت متغيّرات الدراسة (أحلام اليقظة، تشتت الانتباه)، والبحث في العلاقة بينهما لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية.

وتتمثل الأهمية التطبيقية فيما يلي:

-إمداد المكتبة العربية بمقياس لتشتّت الانتباه، يستفيد منه الباحثون لإجراء دراسات عن تشتّت الانتباه في المرحلة المتوسطة.
-إمداد المكتبة العربية بمقياس لأحلام اليقظة، يستفيد منه الباحثون في الدراسات عن أحلام اليقظة لدى ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة المتوسطة.
-مساعدة المعلمين في التعرّف إلى أسباب تشتت انتباه الطالبات في أثناء عملية التعلّم.
-مساعدة العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم في التركيز على الجوانب الداخلية التي قد تكون سببًا غير مباشر في تشتّت التركيز على التعلّم، وتوجيهها بالطرق التربوية السليمة.
-تساعد معرفة العلاقة بين أحلام اليقظة وتشتّت الانتباه المعلمين في استخدام استراتيجيات لكبح أحلام اليقظة غير التكيفية، والتي قد تشتّت انتباه الطالبات.

حدود الدراسة:

تحدّدت الدراسة الحالية بالحدود التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على أحلام اليقظة غير التكيُّفية، وتشتّت الانتباه.

الحدود المكانية: طُبِّقت هذه الدراسة في مدارس وزارة التعليم الحكومية الملحَق بها برامج صعوبات التعلّم في المرحلة المتوسطة في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: طُبِّقت هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

الحدود البشرية: طُبِّقت هذه الدراسة على الطالبات ذوات صعوبات التعلّم في الرياضيات والقراءة في المرحلة المتوسطة.

مصطلحات الدراسة:

أحلام اليقظة غير التكيُّفية Maladaptive Daydreaming:

هي حالة سريرية مميّزة تستلزم إدمان الانغماس قهريًّا بتوسّع في فانتازيا حيّة، تختلق سيناريوهات معقّدة، وتسبّب الضيق أو التدخّل في الأداء اليوميّ. غالبًا ما تُنَشّط في أثناء الاستماع إلى الموسيقى المفعمة بالذكريات وتصحبها حركات نمطية. وترتبط أحلام اليقظة MD بقوة بالتفكّك، ويبدو أنها تعتمد على ميل فطريّ إلى الخيال الاستيعابيّ والخياليّ (Soffer –Dudek and Somer 20181,،P1).

وتعرّف أحلام اليقظة غير التكيُّفية إجرائيًّا بأنها: انعزال الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة عن الواقع الخارجي، وانكفاؤهن إلى الواقع الداخلي،

يتسبّب في تشتّت انتباههنّ، وضعف تحصيلهن الأكاديمي، وضعف بناء علاقات اجتماعية مع قريناتهنَّ.

اضطراب تشتت الانتباه Attention deficit disorder:

يعرّف تشتّت الانتباه بأنه:" اضطراب عصبيّ يصيب الأطفال في مرحلة الطفولة المبكّرة، ويستمرَّ حتى البلوغ، ويؤثّر سلبًا في قدرتهم على الانتباه، والتحكّم في سلوكياتهم، واستمرارهم في أداء المهام الأكاديمية" (Arnold et al; 20201,P. 73).

وعرّفه حسانين (٢٠١٦، ص.٣٨٨) بأنه: "عدم قدرة الطفل على التركيز في إتمام الواجبات المكلّف بها، وتشتّت انتباهه في الفصل، وخموله وكسله في بعض الأحيان، وضعف القابلية للتعلّم، وقلة مشاركته زملاءه في الأنشطة الجماعية والنقاشات، وضعف قدرته على متابعة المعلّم في أثناء شرح الدرس، وصعوبة في فهم التعليمات".

ويعرّف تشتّت الانتباه إجرائيًّا في الدراسة الحالية بأنه: ضعف قدرة الطالبة على التركيز على المثيرات المهمّة ذات العلاقة من بين مجموعة من المثيرات لمدّة زمنية معيّنة، أو ضعف قدرة الطالبة على انتقاء المثيرات ذات العلاقة.

الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة:

مفهوم تشتت الانتباه:

يطلَق على تشتّت الانتباه عدّة مصطلحات، منها: نقص الانتباه، وعجز الانتباه، والصعوبة في مواصلة الانتباه، وضعف الانتباه، واضطراب الانتباه، وكلها تحمل المعنى ذاته في نقص القدرة على الانتباه للمثيرات المطلوبة (الجمال، ٢٠١٩). ويعدّ تشتّت الانتباه أحد أنواع اضطراب فرط الحركة وتشتّت الانتباه (ADHD)، الذي يفشل فيه الشخص دائمًا في الاهتمام للتفاصيل، ويخطئ في القيام بالأعمال

المدرسية، أو الانتقال من مهمّة إلى أخرى (Thaibah, 2018).ويعرَّف اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (ADHA) بأنه: اضطراب نموّ عصبيّ المنشأ يتميّز بأعراض غير مناسبة للعمر تتمثّل في عدم الانتباه والاندفاع وفرط الحركة، الذي يستمرّ حتى مرحلة البلوغ لدى غالبية الأطفال الذين شُخِّصوا، ويرتبط بمجموعة من الاضطرابات العقلية والإدراك العصبيّ والوظيفيّ (Beyer, 2021; Bozhilova et al., 2018).

وقد عرَّفه خان وآخرون (Khan et al; 2019) بأنه: صعوبة في البقاء منتبهًا والتركيز لمدّة طويلة، مع ضعف في ضبط النفس والنشاط الطبيعيّ. وأشار عبدالرحيم وآخرون (٢٠٢٠) إلى أن تشتّت الانتباه هو اضطراب عصبيّ يصيب قدرة الأفراد على الانتباه والاستمرارية في أداء مهامّهم بفعالية، ويترك أثرًا سلبيًّا على أداء الفرد الأكاديميّ. وينتشر اضطراب فرط الحركة وتشتّت الانتباه بنسبة من ٥-٦% في مرحلة الطفولة المبكرة، وتستمرّ حتى مرحلة البلوغ بنسب ٣- ٤%، مع انخفاض فرط الحركة في مرحلة البلوغ واستمرار انخفاض تشتّت الانتباه (Bozhilova et al; 2018)

أنواع تشتّت الانتباه الشائعة وخصائصه:

هناك ثلاثة أنواع من اضطراب فرط الحركة وتشتّت الانتباه، تعتمد على الأعراض التي ذكرها كلٌّ من (الباهلي وأبو نيان ،٢٠٢٠؛ Thawani, 2019):

الطلاب الذين لديهم اضطراب في الانتباه: هؤلاء الطلاب يصعب عليهم تنظيم مهمّة وإنهاؤها، أو الانتباه إلى تفاصيلها، أو اتباع التعليمات أو المحادثات في الصف، ويتشتّت انتباه أحدهم بسهولة، أي ينسى تفاصيل يومه الروتينية.

الطلاب الذين لديهم نشاط حركيّ زائد: فيتململ أحدهم بسهولة ويتحدّث كثيرًا، ويصعب عليه الجلوس ساكنًا لمدّة طويلة (على سبيل المثال: لأداء الواجب المنزلي،

أو تناول وجبة طعام)، فيظهر كثيرًا من الحركة، كالركض والقفز والتسلّق باستمرار، وهو متهوّر ولديه اندفاعية عالية، ويقاطع الآخرين كثيرًا في أثناء الحديث معهم.

الطلاب المزدوجون من الذين لديهم تشتّت الانتباه وفرط الحركة: فتظهر لديهم أعراض تشتّت الانتباه وفرط الحركة بالتساوي.

ومن ثم ليس بالضرورة أن من لديه تشتّت بالانتباه أن يكون لديه فرط حركة (عبدالحميد،وصابر،٢٠١٣)، فهناك معايير للتشخيص، حدّدها الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM-5)، المنشور عام (٢٠١٣م)، فقد حدّد عدّة أعراض تظهر على الطلاب ذوي فرط الحركة وتشتّت الانتباه (ADHD) قبل سنّ ١٢ سنة، وتكون متكرّرة لمدة لا تقلّ عن ستة أشهر، ويُظْهِر الشخص مجموعة من الخصائص السلوكية قد تصل لستٍّ أو أكثر في مرحلة الطفولة، أما في مرحلة البلوغ فقد تظهر خمس خصائص سلوكية أو أكثر من تلك السلوكيات (American Psychiatric Association, 2013).

أما تشتّت الانتباه فإن الطالب كثيرًا ما يفشل في أن ينتبه للتفاصيل، ويرتكب كثيرًا من الأخطاء، وكثيرًا ما يجد صعوبة في إتمام المهامّ المطلوبة منه أو المكلَّف بها حتى في أنشطة اللعب، وكثيرًا ما يبدو أنه غير مستمع عند التحدّث إليه، ولا يتّبع التعليمات، ويعجز عن إكمال الأعمال المدرسية، وكثيرًا ما يتجنّب أو يكره الاشتراك في المهام التي تتطلّب جهدًا عقليًّا، وكثيرًا ما يضيّع الأشياء الضرورية لإتمام أعماله المدرسية كالكتب والأقلام، وسهل التشتّت بفعل المثيرات الخارجية، وكثير النسيان في أنشطته اليومية (الجمال،٢٠١٩).

أما المصاب بفرط الحركة فيظهر عليه التململ في كثير من الأحيان، مع قرعه يده أو قدميه، ويحرّك قدميه كثيرًا، ويتلّوى في مقعده أو قد يتركه في أثناء شرح المعلم،

ويتحرّك ويجري في الصف في أوقات غير مناسبة، وغير قادر على اللعب أو الاندماج في الأنشطة الترويحية بهدوء، ويتحرّك بنشاط كما لو كان محرّك ميكانيكيًّا دون ملل أو كلل، ويتحدّث بإفراط، ويواجه صعوبة في انتظار الدور، ويقاطع الآخرين ويتطفّل عليهم، ويخالف التعليمات والأنظمة، ولا يتعاون مع المعلمين، ويسبّب صخبًا في الفصل (Beyer, 2021).

أسباب تشتّت الانتباه:

تعود أسباب اضطراب فرط الحركة وتشتّت الانتباه إلى عدّة عوامل، هي: وراثية، إذ أشارت الدراسات التي أجريت على التوائم إلى وجود نسبة عالية من الوراثة لاضطراب فرط الحركة وتشتّت الانتباه تصل إلى (٦٠-٩٠%)، تُحسَب من خلال تفاعل معقّد لعدد من الجينات (Cortese&Coghill, 2018). وعوامل عصبية، إذ أشارت نتائج الدراسات التي أجريت على الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتّت الانتباه إلى وجود اضطرابات عصبية تَظْهَر في تسجيلات جهاز رسم الدماغ EEG تُفَسِّر وجود اختلالات في وظائف الدماغ (الزيات،٢٠٠٦). وعوامل بيئية متمثّلة بأسباب تعود لفترة الحمل وما بعدها، مثل تدخين الأم وتعاطيها للكحول، وانخفاض وزن الجنين عند الولادة، والولادة المبكّرة، والتعرّض للسموم البيئية، مثل مبيدات الفوسفات العضوية، ومركبات ثنائي الفينيل متعدّد الكلور والزنك (Luo et al; 2019).

متطلّبات الانتباه:

ولكي يكون التعلّم ذا فائدة هناك متطلّبات أساسية للانتباه، منها:

-اختيار المثير: يكمن أحد العناصر الرئيسة للتعلّم في التركيز على المثيرات ذات العلاقة واستبعاد غير ذات العلاقة، وغالبًا ما يتشتّت انتباه الطلاب ذوي صعوبات التعلم عندما يركّزون على المثيرات غير ذات العلاقة، التي تتطلّب اختبارًا حسيًّا ضمن

الحاسّة الواحدة، واختبارًا حسيًّا ضمن الحواسّ المختلفة، واختبارًا حسيًّا متعدّدًا (كيرك وكالفن،١٩٨٤/٢٠٢٠).

– مدّة الانتباه: يعاني الطلاب ذوو صعوبات التعلم قصرَ مدّة الانتباه لديهم، وصعوبة الاستمرار في الانتباه فترة كافية للاستجابة وأداء المهمّات (قابيل،٢٠٢١).

– نقل الانتباه من مهمّة لأخرى، فمن متطلّبات التعلّم المرونة العقلية للطالب، بحيث يستطيع نقل انتباه من مهمّة لأخرى عند الحاجة، أو من فكرة إلى فكرة، ومن كلمة لأخرى، ومن فقرة للفقرة التي تليها، ومن صفحة لصفحة تالية؛ فالطلاب ذوو صعوبات التعلّم يعانون صعوباتٍ في الانتقال من مثير لآخر (كيرك وكالفن، ١٩٨٤/٢٠٢٠).

وأشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلّم عددًا من مظاهر فرط الحركة وتشتّت الانتباه، والتي قد تتزامن مع صعوبات التعلّم (الباهلي وأبو نيان،٢٠٢٠). وذهب خان وآخرون (khan et al; 2019) إلى جمع بيانات من ٢٠٠ مدرس في مدارس التعليم العام عن معرفتهم بأسباب صعوبات التعلّم المرتبطة بفرط الحركة وتشتّت الانتباه، وتوصّلوا إلى أن لدى المعلمين معرفةً بصعوبات التعلّم، ولكن تنقصهم المعرفة عن صعوبات التعلّم المرتبط بتشتّت الانتباه وفرط الحركة. وفي السياق ذاته أجرى وارد وآخرون (Ward et al; 2021)مقابلات شبه منظمة مع ١٩ معلّمًا، وقد حصل على خمسة موضوعات ذات أهمية، وهي: التجهيز لتلبية الاحتياجات الفردية للأفراد الذين لديهم فرط حركة وتشتت الانتباه، والفريق متعدّد التخصّصات الذي يعتمد على معرفة الآخرين، وخلق فرص نجاح للأطفال، ودعم جميع الأطفال في الفصل، والتدريب والدعم الذي يلبي احتياجات جميع موظفي المدرسة.

وقد تابع آرنولد وآخرون (Arnold et al; 2020)من خلال مراجعة منهجية ١٧٦ دراسة لفحص تأثير فرط الحركة وتشتّت الانتباه على الإنجاز الأكاديميّ، وتوصّلوا إلى أن اضطراب فرط الحركة وتشتّت الانتباه يؤثّر سلبًا في النتائج الأكاديمية طويلة المدى، وترتبط صعوبات الانتباه بصعوبات القراءة والرياضيات. وأظهرت نتائج دراسة هاني (٢٠١٨) أن تشتّت الانتباه يعدُّ صفة ملازمة لذوي صعوبات التعلم. وفي السياق نفسه أظهرت نتائج دراسة الرشيدي وبحراوي (٢٠١٣) التي أجريت على (٢٥٥) طالبًا وطالبةً أن لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلّم مشكلات سلوكية في المجالات الخمسة التالية: النشاط الزائد، وتشتّت الانتباه، والعلاقات المضطربة مع المعلمين والزملاء، والانسحاب والاعتمادية.

ولاحظ هاني (٢٠١٨) مجموعة من الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلّم، منها: محبط، يستثار بسهولة، سوء احترام وتقدير للذات، ينخرط في أحلام اليقظة، يصعب عليه تكوين صداقات، يصعب عليه إنجاز المهامّ وفق التسلسل المطلوب، يتكاسل في إنجاز العمل المطلوب، سلوكه في أغلب الأحيان لا يتناسب مع الموقف، يمكن أن يكون مثيرًا للشغب أو أكثر هدوءًا، يتردّد في اتّخاذ القرارات، مزاجه متقلّب دائمًا، يمرّ بمراحل نموّ مبكّرة جدًّا أو متأخرة جدًا، كالمشي والزحف، والاندفاعية، ليس له قدرة على تحمّل الإحباط، ينقاد لزملائه بسرعة، تكيّفه الاجتماعيّ سيّئ، وعلاقاته سيئة مع زملائه.

مفهوم أحلام اليقظة:

يستخدم مصطلح "أحلام اليقظة" غالبًا بالتبادل مع الخيال أو شرود الذهن، ولكنَّ أحلام اليقظة تختلف عن الخيال، إذ إن الخيال يتم التفكير فيه عن عمد، بعكس أحلام اليقظة التي تحدث تلقائيًّا، ويختلف كذلك عن شرود الذهن، الذي

يحوي سلسلة من الأفكار العشوائية، أمّا أحلام اليقظة فلها بنية متماسكة تتضمّن مؤامرات وشخصيات، وتشكّل قطارًا فكريًّا مستمرًّا (Uslu, 2015).

وأحلام اليقظة هي من أنواع الحيل الدفاعية التي يلجأ إليها الأفراد عندما يتعرّضون لإخفاقات وتحدّيات لا يستطيعون مواجهتها، فيتّجه تفكير الأفراد إلى الداخل على شكل سلسلة من الأفكار والخيالات تحدّ من حالة القلق، وتشعره بشيء من الارتياح، ومنها الأحلام الإيجابية أو السلبية، التكيّفية واللاتكيفية، وتختلف مدّتها من شخص لآخر (عجاجة، وأحمد،٢٠٢٢). وعرّف سينجر (١٩٧٥) أحلام اليقظة بأنها نشاط عقليّ ينحرف خلاله الانتباه عن مراقبة البيئة الخارجية والقيام بالمهمّات المطلوبة (Sandor et al, 2020).

وأشار مجموعة من علماء النفس إلى مصطلح "أحلام اليقظة" فقد وصفها فرويد (Freud) بأنها حالة يدركها كل فرد في حياته اليومية، فهي وسيلة دفاع يستخدمها الأفراد لحلّ صراعاتهم النفسية. أما كلينر (Klinger) فعرّفها بأنها: وظيفة للأفراد، حيث يحلو في أحلام اليقظة التخطيط لشيء ما أو توليد فكرة عن موضوع. وأما سينجر (Singer) فعرّف أحلام اليقظة بأنها: سلوك طبيعيّ للأفراد العاديين، ولا ينظُر لها على أنها سلوك مضطرب، إلا إذا كانت مرتبطة باضطراب نفسيّ. وعلى الرغم من الوظائف الإيجابية لأحلام اليقظة إلا أنها ظهرت في عدد من الدراسات بعد مقالة كتبها سومر (Somer) عن أحلام اليقظة، وأطلق عليها "أحلام اليقظة غير التكيّفية"، لأنها تمنع الأفراد من التركيز في عملهم ودراساتهم الأكاديمية، وتؤثّر سلبًا في العلاقات الاجتماعية الشخصية (Sandor et al; 2023; Vyas, 2023; Yam, 2021).

أنواع أحلام اليقظة:

توصّل عدد من العلماء، مثل سنجر (Singer)، إلى عدّة أنواع من أحلام اليقظة، هي: (Anwar et al., 2018; Schimmenti et al., 2019; Vyas et al., 2023)

- أحلام اليقظة المذنبة والمزعجة، حيث تشكل التخيّلات المزعجة المحتويات الرئيسة لأحلام اليقظة.
- أحلام اليقظة الإيجابية والبناءة: وهي التي ترتبط بالصورة المرغوبة بالفكر الابداعي وحل المشكلات.
- أحلام اليقظة التي تتميّز بضعف الانتباه، إذ يظهر الفرد صعوبة شديدة في التركيز على تفكيره المستمرّ أو المهمّة الخارجية.

وفي عام (٢٠٠٢) قدم سومر Somer نوعًا آخر من أحلام اليقظة غير التكيّفية(Maladaptive)، ليصف كيف يؤثّر شرود الذهن في الأداء الأكاديميّ والبدنيّ ويسير الشخصية (Price-Mitchell, 2016)، وتختلف أحلام اليقظة غير التكيفية عن أحلام اليقظة التكيّفية بارتفاع مستوى المحتوى غير الواقعي، والتكرار المرتفع، والصعوبات في التحكّم، وارتفاع التأثير في أهداف الحياة (Conte et al; 2023). كذلك تعدُّ أحلام اليقظة التكيفية ظاهرة عادية غير ملحوظة مع تجربة غير منتظمة وغير منظّمة، فهي لحظية وتدوم لعدّة دقائق، فيقضي وقتًا أقلَّ بكثير عن ستّ ساعات من أحلام اليقظة غير التكيّفية MD، وقد اتّخذ سنجر (Singer) موقفًا إيجابيًّا بشأن أحلام اليقظة العادية؛ مما يشير إلى أهمية قدرات أحلام اليقظة في تطبيق حلّ عمليّ للمشكلات كنتيجة مباشرة لأحلام اليقظة (Haynes,2022).

وعلى النقيض من ذلك فقد أظهرت نتائج عدد من الدراسات أن لأحلام اليقظة غير التكيّفية MD تأثيرًا في سلوكيات الأفراد، مثل دراسات: (Brenner et al., 2022; Chirico et al., 2022; Mariani et al., 2022; Musetti et al., 2022; Rana & Vyas, 2022; Sandor et al., 2023; Soffer-Dudek et al., 2020; Somer, 2002; Vyas, 2023; Yam, 2021). وكشفت الورقة البحثية التي قدّمها سومر (٢٠٠٢) عن أن أهمّ وظيفة لأحلام اليقظة غير التكيّفية MD هي الهروب من الواقع ومن التجارب المؤلمة إلى عالم خياليّ وقائيّ ومريح، وقد عُرِّفت هذه الظاهرة في وقت لاحق بأنها حالة إكلينيكية تتسبّب في إهدار وقت كبير وفقدان الشعور والسيطرة، وتعوق الأداء اليوميّ وبناء العلاقات والحفاظ عليها، كما تعوق التقدّم التعليميّ والمهنيّ (Sandor et al; 2020).

أعراض أحلام اليقظة غير التكيفيّة:

تشمل أعراض أحلام اليقظة غير التكيّفية أحلامًا مفعمةً بالحيوية ومنظّمةً جدًّا، والشعورَ بإحساسٍ قويّ، والانغماسَ والحضورَ في أحلام اليقظة، وتستمرّ لساعات عدّة، وإهمالَ العلاقات مع الآخرين، والانسحابَ من الهوايات الأخرى، وعدمَ القدرة على تلبية متطلّبات الحياة المهنية والشخصية، وانخفاضَ أداء الطلاب في المدرسة والعمل، وصعوبةَ تجنّب الانغماس في أحلام اليقظة والسيطرة عليها، وتمثيلَ أحلام اليقظة بحركات متكرّرة وتعابير وجه غريبة (Smith, Bapat, 2023). وكثيرًا ما يعاني الأشخاص الذين تعتريهم أحلام اليقظة غير التكيّفية مشاعرَ وتأثيراتٍ سلبيةً، وغالبًا ما تأخذ عدّة أشكال، منها: اضطراب في الأنشطة الاجتماعية، حيث يفضّل الشخص البقاء وحده، ومشكلات في العمل والدراسة، وصعوبة الوصول إلى الأهداف التي يضعها الشخص لنفسه، ومشكلات نفسية كالشعور بالخجل والذنب (Cleveland Clinic, 2022).

وفي دراسة (Soffer-Dudek & Somer, 2018) على عيّنة مكوّنة من ٧٧ شخصًا شُخِّصوا بأن لديهم أحلامَ يقظة غير تكيّفية، وقُيِّمت الأعراض المرتبطة لمدة ١٤ يومًا، ومنها فرط الحركة وتشتّت الانتباه، والاكتئاب، والقلق العام، والقلق الاجتماعي، وأعراض الوسواس القهريّ، والانفصال، إضافة إلى المشاعر الإيجابية والسلبية. ومن النتائج التي توصّلت إليها: أن الزيادة في أحلام اليقظة غير التكيّفية ارتبطت ارتباطًا وثيقًا بالزيادات المتزامنة في جميع الأعراض الأخرى والمشاعر السلبية، فيما انخفضت المشاعر الإيجابية.

وكشفت إحدى الدراسات عن هذه الظاهرة، التي وصفت بأحلام اليقظة غير التكيّفية (MD)، بتجربة على ٣٤٠ شخصًا من حالمي اليقظة غير التكيفية، والذين حدَّدوا بأنفسهم أنهم يقضون وقتًا طويلًا في عوالم الخيال الذهني، مقارنةً بـ١٠٧ شكّلوا مجموعة ضابطة. استجابوا للإعلانات عبر الإنترنت. وأجاب المشاركون عن الأسئلة الكمّية والنوعية التي تتعلّق بعادات أحلام اليقظة. وأظهرت النتائج أن MD يختلف اختلافًا كبيرًا عن أحلام اليقظة المعيارية، من حيث الكمية، والمحتوى، والخبرة، وإمكانية التحكم، والضيق، والتدّخل في أداء الحياة. كما أظهرت النتائج أيضًا أن حالمي اليقظة غير التكيفية أيّدوا معدّلات أعلى ملحوظة من نقص الانتباه، والوسواس القهريّ، وأعراض الانفصال عن المجموعة الضابطة (Bigelsen et al; 2016).

وفي السياق نفسه بحثت دراسة (Sandor et al;2023) في فحص خصائص التعلّق والصعوبات في تنظيم الانفعالات بين من يعانون سوءَ التكيّف وحالمي اليقظة العاديين. وقد جمعت استجابة (٧١٧) فردًا عبر الإنترنت، وفُحِصَ (١٠٦) منهم على أنهم حالمون يعانون من أحلام يقظة غير تكيفية. وكشفت نتائجها عن ارتباط محدّد بين حالمي اليقظة التكيفية، الذين تميّزوا بخصائص التعلّق "المتناقضة والمخيفة"،

بينما أظهر الأشخاص العاديون الذين يحلمون في اليقظة أسلوب التعلّق "المستقلّ الآمن" فيما يتعلّق بصعوبات تنظيم الانفعال، فيما أظهر الأشخاص الذين يعانون من أحلام اليقظة غير التكيفية مستوى أعلى بكثير من العجز في كل مقياس فرعيّ من الصعوبات في مقياس تنظيم الانفعال، مقارنةً بأشخاص ذوي أحلام يقظة عاديين.

وفي دراسة نوعية هدفت إلى فحص مفهوم أحلام اليقظة غير التكيّفية، الذي حدّده سومر، مع طريقة تحليل فيلم The Sleep Science وتثبيته مع دراسات الحالة؛ عُرِّفت أحلام اليقظة غير التكيّفية على أنها: سلوكيات أحلام اليقظة التي تمنع الأفراد من التركيز على وظائفهم ودراساتهم الأكاديمية، والتي تؤثّر سلبًا في العلاقات الاجتماعية بين الأشخاص. في الدراسة حُلِّل الفيلم من حيث أحلام اليقظة غير التكيّفية، واستخدمت فيه طريقة تحليل الوثائق، ففحصت سلوكيات أحلام اليقظة غير التكيّفية في بعض مشاهد الفيلم المعنيّ. ومن ناحية أخرى فقد حاول الكشف عن نوع الصعوبات التي يواجهها الحالمون غير متكيفون في حياتهم اليومية، من خلال تحليل مشاهد العيّنة، بالنظر إلى تجارب ستيفان، بطل الفيلم، ومن الواضح أن لأحلام اليقظة غير التكيّفية آثارًا سلبيةً في حياة الأفراد، وقد يكون لها تأثير سلبيّ في رفاهية الأفراد، وأنشطتهم العقلية، وحياتهم الأكاديمية والاجتماعية (Yam, 2021).

وركّزت دراسة جدو وخنشلة (٢٠١٩) على المراهقين ذوي صعوبات التعلّم، حيث طبّقا دراسة حالة ومقابلة شبه موجّهة لاثنين من الطلاب المراهقين ذوي صعوبات التعلّم. وتوصّلا إلى أن المراهقين ذوي صعوبات التعلّم يستخدمون استراتيجيات مواجهة سلبية أمام الضغوط النفسية تمثّلت في "الاستسلام، ولوم النفس، والانعزال، وأحلام اليقظة". وفي السياق ذاته أيضًا بحثت دراسة سالم وآخرين

(٢٠١٩) عن العلاقة بين أحلام اليقظة والانغماس النفسيّ لدى طلاب المرحلة المتوسطة المتأخرين دراسيًّا. وتوصّلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين أحلام اليقظة والانغماس النفسي، وأرجع الباحثون هذه العلاقة إلى الضغوط والإحباطات بسبب التأخر الدراسيّ، فهي تشكّل وسيلة للهروب من الواقع واليأس، كذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور المتأخرين دراسيًّا في أحلام اليقظة، لصالح الإناث.

علاقة أحلام اليقظة غير التكيفية بتشتت الانتباه:

يمثّل الأشخاص المصابون بأحلام اليقظة غير التكيّفية MD مجموعةً سريريةً تختلف عن المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. وهذا يعني أن MD و ADHD هما ظاهرتان عقليّتان منفصلتان، قد تشتركان في نقص الانتباه، إلا أن الخصائص العقلية تختلف بينهما (Katz, 2019). إذ تستلزم أحلام اليقظة غير التكيّفة (MD) الانغماس المفرط والانخراط في عوالم خيالية معقّدة؛ وهو ما يسبّب الضيق، ويضعف الأداء. وقد أفادت دراسات سابقة عن ارتفاع معدّلات اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه المَرَضيّ (ADHD) بين الأشخاص المصابين بأحلام اليقظة غير التكيُّفية MD (Theodor-Katz et al;2022).

وهناك بعض الأدلة التي تشير إلى أن أحلام اليقظة قد تكون مرتبطة بتشتّت الانتباه الذي يرتبط بالضعف الأكاديمي، فقد كشفت دراسة (Yilmaz, 2018) عن أحلام اليقظة غير التكيُّفية أنها ترتبط بعلاقة إيجابية مع اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، وأن اضطراب فرط الحركة وتشتّت الانتباه يرتبطان بالضعف الأكاديمي. وترى دراسة (Bigelsen et al; 2016) أن الأشخاص الذين يعانون من أحلام اليقظة غير التكيُّفية يحتجّون على أن هذا الموقف يحدُث دون أداء المهامّ

الأكاديمية. فعلى سبيل المثال: تدخّل المشاركون الذين يعانون أحلام اليقظة غير التكيُّفية في أهداف حياتهم بنسبة ٦٣٪ من الوقت. وعلاوةً على ذلك فقد أفادوا بوجود مشكلات في ٦١% من الأهداف الأكاديمية/ المهنية.

وقد تؤدّي أحلام اليقظة إلى صعوبة التركيز على المهام الحالية؛ وهو ما قد يؤدّي إلى التشتّت. ففي بعض الحالات قد تنطوي أحلام اليقظة على الاستيعاب: أي الانغماس التامّ في الخيال، ومن ثمَّ قلة الانتباه وإهمال بعض جوانب الواقع الخارجيّ (Soffer-Dudek & Somer, 2018). وقد تؤدّي أحلام اليقظة أيضًا إلى صعوبة الانتباه إلى التفاصيل، ففي أثناء القراءة أو الدراسة أو القيام بمهام يومية أخرى، غالبًا ما يبتعد العقل عمومًا عن الأنشطة، ويركّز على الأفكار الداخلية أو المواقف غير ذات العلاقة، مثل التفكير في ذكريات الماضي أو الأحداث المستقبلية. وتتحدّد أحلام اليقظة على أنها عملية عقلية تنطوي على نشاط خيالي (Klinger, 2009).

واعتبرت صعوبة الحفاظ على الانتباه من العواقب الوخيمة التي تتلو أحلام اليقظة، فغالبًا ما يشعر الأشخاص الذين يعانون اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه بأنهم يذهبون إلى مكان آخر في غياب محفّز واضح، ويتشتت انتباههم بسهولة، وتغدو قدرة انتباههم ضعيفةً أو متغيّرةً، ويظهرون تنظيمًا سيّئًا للسلوك والأفكار (Bozhilova et al., 2018). وأظهرت نتائج الدراسات التي أجراها (Somer et al;2017) أن الاضطرابات المصاحبة لأحلام اليقظة الغير تكيُّفية الأكثر شيوعًا هي: اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط بنسبة (٧٦,٩٪)، واضطراب القلق (٧١,٨٪)، والاضطراب الاكتئابيّ (٦٦,٧٪)، والوسواس القهريّ أو اضطراب ذا علاقة (٥٣,٧٪). علاوة على ذلك فإن بعض الحالمين غير المتكيُّفين قد حاولوا الانتحار نسبتهم (٢٨,٢%).

ويتّضح من العرض السابق أن أحلام اليقظة غير التكيُّفية MD يمكن أن تكون أحد الأسباب التي تعوق الانتباه لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلّم. وسوف تركّز هذه الدراسة على هذا النوع من أحلام اليقظة، الذي تطرّق له سومر (Somer 2002)، وأطلق عليه اسم أحلام اليقظة غير التكيُّفية MD. والذي أشارت إليه بعض الدراسات (Sandor et al;2023 ;Soffer –Dudek et al;2020) وأكّدت أن أكثر الاضطرابات النفسية المصاحبة لأحلام اليقظة غير التكيُّفية هي: اضطراب نقص الانتباه/ فرط الحركة، واضطرابات القلق (وخاصة القلق الاجتماعي)، واضطراب الاكتئاب، والوسواس القهريّ. وتشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في علاقة أحلام اليقظة غير التكيفية مع تشتت الانتباه بينما تميزت الدراسة الحالية في تركزها على تشتت الانتباه لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بأحلام اليقظة غير التكيفية والذي لم يتم التطرق له في الدراسات السابقة في حدود علم الباحثة. حيث إن هذه الدراسة تساعدنا في الوقوف على أسباب تشتت الانتباه التي قد تعيق الطالبات ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية على ممارسة المهام الدراسية بسهولة ويسر، والتي قد تسبب لهم مشكلة في الانخراط الاجتماعي والأكاديمي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجُ الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته هدفَ الدراسة الرئيس، إذ يقوم على كشف العلاقة بين متغيّرين، هما: أحلام اليقظة وتشتت الانتباه لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلّم الأكاديمية في المرحلة المتوسطة.

مجتمعُ الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من الطالبات ذوات صعوبات التعلّم الأكاديمية بالمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بمنطقة الرياض، خلال العام الدراسي ١٤٤٥هـ، وعددهن (١٢٩٦) طالبةً، وفقًا للإحصائيات الرسمية التي حصلت عليها الباحثة من إدارة التعليم في الرياض (إدارة التربية الخاصة).

عينــةُ الــدراسة:

بلغ عدد المشاركات ٣١٠ طالبةً، وتراوحت أعمارهنَّ بين ١٢ – ١٥ عامًا، من الطالبات ذوات صعوبات التعلّم الأكاديمية، وبلغ متوسط أعمارهنَّ ١٣,٥٢، بانحراف معياريّ ٠,٩٦٠.

جدول (١): الوصف الإحصائي للمشاركات في الدراسة وفق متغيّرات الدراسة (نوع صعوبات التعلم – الصف الدراسيّ)

المتغيّر	فئات المتغيّر	العدد	النسبة المئوية
نوع صعوبات التعلّم	القراءة	١٧٨	%٥٧,٤١
	الرياضيات	١٣٢	%٤٢,٥٨
الصف الدراسي	الأول المتوسط	١٣٧	%٤٤,١٩
	الثاني المتوسط	٩١	%٢٩,٣٥
	الثالث المتوسط	٨٢	%٢٦,٤٥
الإجمالي		٣١٠	%١٠٠

أدوات الدراسة:

للتحقق من أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة مقياسًا لقياس تشتّت الانتباه، ومقياسًا آخرَ لقياس أحلام اليقظة غير التكيُّفية، وكلا المقياسين أعدتهما الباحثة:

مقياس تشتّت الانتباه:

وهو يهدف إلى قياس تشتّت الانتباه لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلّم في المرحلة المتوسطة، والمقياس ذو بُعد واحد، ويتكوّن من إحدى عشرة جملة، وقد

استعانت بالأدبيات السابقة في بناء المقياس، كدراسة (الزيات، ٢٠٠٦؛ حسانين،٢٠١٦؛Beyer, 2021;Cortese&Coghill, 2018).

أولًا: حساب الخصائص السيكومترية لمقياس تشتّت الانتباه:

صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس اعتمدت الباحثة على ما يأتي:

صدق المحكمين: عُرِض المقياس في صورته الأولية، وعدد عباراته (١٣) عبارة، على مجموعة من الأساتذة المتخصّصين في مجال التربية الخاصة، وعلم النفس بكليات التربية، عددهم (٥) محكّمين، لإبداء الرأي في عناصر التحكيم، مع إمكانية إضافة ما يرونه مناسبًا أو حذفه أو تعديله. كما عدّلت الباحثة صياغة بعض العبارات، وحذفت بعضها، وهي العبارات التي لم يتّفق عليها المحكّمون. وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس (١١) عبارة تمثل مقياس تشتّت الانتباه، واعتبرت نسبة اتّفاق المحكمين (٨١%) على عبارات المقياس معيارًا لصدقه؛ وهو ما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصّل إليها من خلال تطبيق المقياس على أفراد العيّنة.

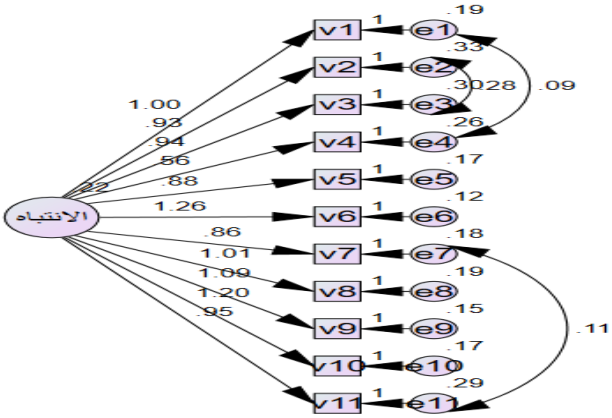
التحليل العامليّ الاستكشافيّ:

وقد أجري التحليل العاملي لمصفوفة الارتباط بطريقة المكوّنات الأساسية باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS.V25)، وفي ضوء نتائج التحليل العامليّ كانت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (٦،١٦٣)، وهي قيمة أكبر من الواحد الصحيح، أما بقية العوامل فقد كانت الجذور الكامنة لها أقلَّ من الواحد الصحيح؛ وعليه لا يعتمد إلا على العامل الأول. وكذلك عند رسم التمثيل البيانيّ لقيم الجذور الكامنة، الذي يمثّله المنحنى البياني (Scree plot) تبيّن وجود عامل واحد، وبعدها أصبحت قيم الجذور الكامنة شديدة الانحدار؛ لذا يُستبقى فقط العامل الأول، كذلك يمكن

التحقّق من أحادية البعد التي حدّدها (Glorfeld, 1995)، وهي أن تكون نسبة الجذر الكامن الأول إلى الجذر الكامن الثاني أكبر من ٢ أو تساويها، للدلالة على أحادية البعد، وقد بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (٦,١٦٣)، وبلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الثاني (٠,٩٧٦)، وبذلك تتحقّق أحادية البعد، كما يمكن التحقق من أحادية البعد وفقًا (Kaya, 2005,P. 225)، حيث يشترط شرطان أساسيان لأداة القياس المستخدمة لجمع البيانات في العلوم الاجتماعية لتقبل كمقياس أحاديّ البعد، هما: الأول: ألّا تقلّ نسبة التباين التي يفسّرها العامل الأول عن ٣٠% من التباين الكلّيّ، وفي الدراسة الحالية بلغت نسبة التباين التي يفسّرها العامل الأول (٥٦,٠٢٤%). والشرط الثاني: أن قيمة الجذر الكامن للعامل الأول تقارب (٣-٣,٥)، وهي أضعاف الجذر الكامن للعامل الثاني؛ وهذان الشرطان متحقّقان في المقياس الحاليّ.

التحليل العامليّ التوكيديّ:

أجرت الباحثة التحليل العامليّ التوكيديّ باستخدام برنامج التحليل الإحصائيّ AMOS.V. 23.، وحسب كل من معاملات الانحدار اللامعيارية، ومعاملات الانحدار المعيارية، والخطأ المعياريّ والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها كما في الشكل (١) والجدول (٣).



الشكل (١) مسار التحليل العامليّ التوكيديّ لمقياس تشتّت الانتباه (إعداد الباحثة)

جدول (٣): معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العامليّ التوكيديّ لمقياس تشتّت الانتباه (ن= ١٦٥)

المقياس	العبارة	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
تشتّت الانتباه	١	١			٠,٧٣٤	
	٢	٠,٩٢٧	٠,١٢٢	٧,٦٠٨	٠,٦٠٦	٠,٠١
	٣	٠,٩٤٢	٠,١١٩	٧,٩١٨	٠,٦٣٠	٠,٠١
	٤	٠,٥٦٢	٠,٠٨١	٦,٩٤١	٠,٤٥٩	٠,٠١
	٥	٠,٨٨٣	٠,٠٩٨	٩,٠٣٠	٠,٧١٣	٠,٠١
	٦	١,٢٦١	٠,١١٤	١١,٠٩٣	٠,٨٦٧	٠,٠١
	٧	٠,٨٦٠	٠,٠٩٩	٨,٦٩٩	٠,٦٨٩	٠,٠١

	٨	١,٠١١	٠,١٠٨	٩,٣٤٧	٠,٧٣٧	٠,٠١
	٩	١,٠٨٩	٠,١٠٧	١٠,١٦٧	٠,٧٩٨	٠,٠١
	١٠	١,١٩٥	٠,١١٧	١٠,٢٥٦	٠,٨٠٤	٠,٠١
	١١	٠,٩٤٩	٠,١١٩	٧,٩٨٢	٠,٦٣٥	٠,٠١

يتضح من شكل (١)، وجدول (٣) أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة، مما يدل على صحة نموذج البنية العاملية المقترح لمقياس تشتت الانتباه لدى المشاركين في المقياس كما تم حساب مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح كما في جدول (٤).

جدول (٤): مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس تشتت الانتباه لدى المشاركين

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
١	مؤشر جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٣١	(صفر) إلى (٠,١)	مقبول
٢	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٩١١	(صفر) إلى (١)	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة المصحّح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٨٩٠	(صفر) إلى (١)	مقبول
٤	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٩٢٩	(صفر) إلى (١)	مقبول
٥	مؤشر المطابقة النسبيّ (RFI)	٠,٩٠٥	(صفر) إلى (١)	مقبول
٦	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٨٩٨	(صفر) إلى (١)	مقبول
٧	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٩١٨	(صفر) إلى (١)	مقبول
٨	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٣٩	(صفر) إلى (١)	مقبول

يتضح من جدول (٤) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المثاليّ؛ مما يدلّ على مطابقة نموذج التحليل العامليّ التوكيديّ لمقياس تشتّت الانتباه لبيانات المشاركين في إعداد المقياس بدرجة كبيرة.

الاتّساق الداخليّ:

حسبت الباحثة الاتّساق الداخليّ لعبارات مقياس تشتّت الانتباه، حيث حسب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس كما يتضح في جدول(٥):

جدول (٥): معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس

مقياس تشتت الانتباه	
رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٣٦**
٢	٠,٧٤٨**
٣	٠,٧٧٢**
٤	٠,٥٦٨**
٥	٠,٧٦٣**
٦	٠,٨٤٢**
٧	٠,٧٢٨**
٨	٠,٧٥٣**
٩	٠,٧٩٣**
١٠	٠,٧٦٢**
١١	٠,٧٣٤**

يتّضح من جدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١).

ثبات المقياس: استخدمت الباحثة طريقتين لحساب ثبات المقياس، هما: ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

– كرونباخ ألفا:

استخدمت الباحثة معامل كرونباخ ألفا لحساب ثبات المقياس، بعد تطبيق المقياس على (١٦٥) مشاركًا، فقد بلغ معامل الثبات للمقياس (٠,٩٢٠)، وهو

معامل ثبات مقبول؛ وهو ما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال المقياس.

-التجزئة النصفية:

حسبت الباحثة معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية على عيّنة مقدارها (١٦٥) مشاركًا، وقد بلغ معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان – براون (٠,٩٠٦)، وهو معامل ثبات مرتفع، يدلّ على ثبات مقياس تشتّت الانتباه.

مقياس أحلام اليقظة غير التكيُّفية:

يهدف هذا المقياس إلى قياس درجة أحلام اليقظة غير التكيُّفية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلّم في المرحلة المتوسطة، والمقياس ذو بُعد واحد، ويتكوّن من أربع عشرة جملة، وقد رجعت لبنائه إلى الأدبيات التربوية السابقة، كدراسة (Linares Gutierrez et al, 2019;Somer, 2002;سالم،٢٠١٩؛ نمر،٢٠١١، عزب وآخرون،٢٠١٧).

أولًا: حساب الخصائص السيكومترية لمقياس أحلام اليقظة:

صدق المقياس: اعتمدت الباحثة على ما يأتي:

صدق المحكّمين: عُرِض المقياس في صورته الأولية، بعباراته الـ(١٥) على مجموعة من الأساتذة المتخصّصين في مجالي علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة بكليات التربية، عددهم (٥) محكّمين، لإبداء الرأي في عناصر التحكيم، مع إمكانية إضافة ما يرونه مناسبًا أو حذفه أو تعديله. كما عدّلت الباحثة صياغة بعض العبارات، وحذفت العبارات التي لم يتّفق عليها المحكّمون. وبذلك أصبح عدد

عبارات المقياس (١٤) عبارةً تمثّل مقياس أحلام اليقظة، واعتبرت نسبة اتفاق المحكّمين (٨٠%) على عبارات المقياس معيارًا لصدقه؛ وهو ما يدعو إلى الثقة في النتائج، التي يمكن التوصّل إليها من خلال تطبيق المقياس على أفراد العيّنة.

التحليل العاملي الاستكشافي:

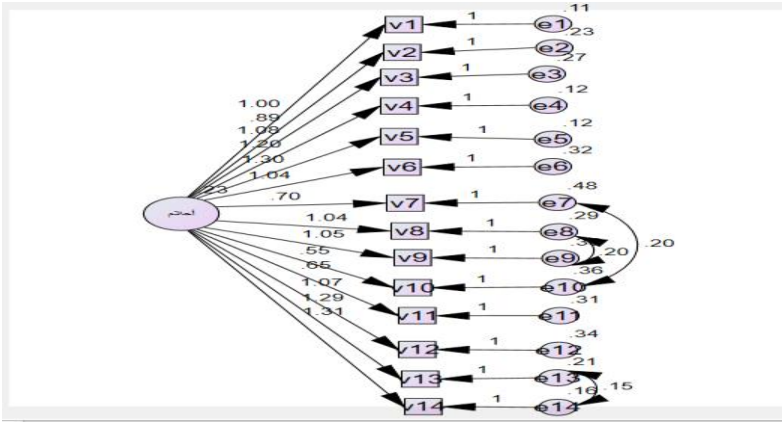
وقد أجري التحليل العامليّ لمصفوفة الارتباط بطريقة المكوّنات الأساسية، باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS.V25). وفي ضوء نتائج التحليل العاملي كانت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (٧,٥٠٩)، وهي قيمة أكبر من الواحد الصحيح، أما بقية العوامل فقد كانت جذورها الكامنة أقلّ من الواحد الصحيح؛ وعليه لا يعتمد إلّا على العامل الأول. كذلك عند تمثيل قيم الجذور الكامنة بيانيًّا وفق ما يمثّله المنحنى البيانيّ (Scree plot). وقد تبيّن وجود عامل واحد، وبَعدها أصبحت قيم الجذور الكامنة شديدة الانحدار، لذا يُستبقى فقط العامل الأول. كذلك أمكن التحقّق من أحادية البُعد بالنسبة التي حدّدها (Glorfeld, 1995)، وهي أن تكون نسبة الجذر الكامن الأول إلى الجذر الكامن الثاني أكبر من ٢ أو تساويها، للدلالة على أحادية البُعد، وقد بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (٧,٥٠٩)، وبلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الثاني (٠,٨٨٨)، وبذلك تحقّقت أحادية البُعد، كما أمكن التحقق من أحادية البعد وفقًا (Kaya, 2005,P. 225)، إذ يُشترَط شرطان أساسيّان لأداة القياس المستخدمة لجمع البيانات في العلوم الاجتماعية لقبولها مقياسًا أحاديَّ البُعد:

الشرط الأول: أن تكون نسبة التباين التي يفسّرها العامل الأول لا تقلّ عن ٣٠% من التباين الكليّ. وفي الدراسة الحالية بلغت نسبة التباين التي يفسّرها العامل الأول (٥٣,٦٣%). والشرط الثاني: أن قيمة الجذر الكامن للعامل الأول تقارب

(٣-٣,٥) أضعاف الجذر الكامن للعامل الثاني، وهذان الشرطان متحقّقان في المقياس الحالي.

التحليل العامليّ التوكيديّ:

أجرت الباحثة التحليل العامليّ التوكيديّ باستخدام برنامج التحليل الإحصائيّ AMOS.V. 23.، وحسب كل من معاملات الانحدار اللامعيارية، ومعاملات الانحدار المعيارية، والخطأ المعياريّ والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها كما في الشكل (٢) والجدول (٧).



شكل (٢) مسار التحليل العامليّ التوكيديّ لمقياس أحلام اليقظة (إعداد الباحثة)

جدول (٧): معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العامليّ التوكيديّ لمقياس أحلام اليقظة (ن= ١٦٥)

المقياس	العبارة	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
	١	١			٠,٨٢٩	
	٢	٠,٨٨٨	٠,٠٩٤	٩,٤٧٣	٠,٦٦٧	٠,٠١

أحلام اليقظة	٣	١,٠٨٠	٠,١٠٥	١٠,٢٥٢	٠,٧٠٨	٠,٠١
	٤	١,١٩٨	٠,٠٨٨	١٣,٦٢٧	٠,٨٥٩	٠,٠١
	٥	١,٢٩٩	٠,٠٩٣	١٣,٩٥٩	٠,٨٧٢	٠,٠١
	٦	١,٠٣٩	٠,١١١	٩,٣٣٢	٠,٦٦٠	٠,٠١
	٧	٠,٧٠٣	٠,١٢٢	٥,٧٥١	٠,٤٣٩	٠,٠١
	٨	١,٠٤٢	٠,١٠٧	٩,٧٠٣	٠,٦٨٠	٠,٠١
	٩	١,٠٤٦	٠,١١٤	٩,١٥٩	٠,٦٥٠	٠,٠١
	١٠	٠,٥٤٦	٠,١٠٥	٥,٢٠٣	٠,٤٠١	٠,٠١
	١١	٠,٦٥٥	٠,١٠٠	٦,٥٦٦	٠,٤٩٤	٠,٠١
	١٢	١,٠٧٢	٠,١١٥	٩,٣٤٥	٠,٦٦٠	٠,٠١
	١٣	١,٢٨٦	٠,١٠٥	١٢,٢٢٩	٠,٨٠٢	٠,٠١
	١٤	١,٣٠٨	٠,٠٩٨	١٣,٣١٦	٠,٨٤٧	٠,٠١

يتّضح من شكل (٢)، وجدول (٧) أن جميع القيم الحرجة لمعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية جاءت دالةً؛ مما يدلّ على صحّة نموذج البنية العاملية المقترَح لمقياس أحلام اليقظة لدى المشاركين في المقياس. كما حسبت مؤشّرات المطابقة للتأكّد من حسن مطابقة النموذج المقترح كما في جدول (٨).

جدول (٨): مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العامليّ التوكيديّ لمقياس أحلام اليقظة لدى المشاركين

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
١	مؤشر جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٤٨	(صفر) إلى (٠,١)	مقبول
٢	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٨٩٨	(صفر) إلى (١)	مقبول

٣	مؤشر حسن المطابقة المصحّح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٩١٤	(صفر) إلى (١)	مقبول
٤	مؤشر المطابقة المعياريّ (NFI)	٠,٩٠٩	(صفر) إلى (١)	مقبول
٥	مؤشر المطابقة النسبيّ (RFI)	٠,٩٣١	(صفر) إلى (١)	مقبول
٦	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٩٢١	(صفر) إلى (١)	مقبول
٧	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٨٩٣	(صفر) إلى (١)	مقبول
٨	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩١٨	(صفر) إلى (١)	مقبول

يتّضح من جدول (٨) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المثاليّ؛ مما يدلّ على مطابقة نموذج التحليل العامليّ التوكيديّ ومقياس أحلام اليقظة لبيانات المشاركين في إعداد المقياس بدرجة كبيرة.

-الاتّساق الداخلي:

حسبت الباحثة الاتّساق الداخليّ لعبارات مقياس أحلام اليقظة، فحسبت معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس على النحو الآتي:

جدول (٩): معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس

مقياس أحلام اليقظة	
رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٩١**
٢	٠,٥٩٧**
٣	٠,٧٠١**
٤	٠,٧٩٩**
٥	٠,٨٣٤**
٦	٠,٧٦٩**
٧	٠,٥٦٢**
٨	٠,٧٣٢**
٩	٠,٧١٥**
١٠	٠,٥٥٥**
١١	٠,٦٠٦**
١٢	٠,٧٤٩**

١٣	٠,٨٥٦**
١٤	٠,٨٦٩**

يتّضح من جدول (٩) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١).

- **ثبات المقياس:**

استخدمت طريقتان لحساب ثبات المقياس، وهما: ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

كرونباخ ألفا:

استخدمت الباحثة معامل كرونباخ ألفا لحساب ثبات المقياس، بعد تطبيق المقياس على (١٦٥) مشاركةً، إذ بلغ معامل الثبات للمقياس (٠,٩٣٠)، وهو معامل ثبات مقبول؛ وهو ما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال المقياس.

التجزئة النصفية:

حسبت الباحثة معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية على عيّنة مقدارها (١٦٥) مشاركةً، وقد بلغ معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان – براون (٠,٩٠٦)، وهو معامل ثبات مرتفع؛ وهو ما يدلّ على ثبات مقياس أحلام اليقظة.

إجراءات الدراسة:

بعد استكمال الإطار النظري وتحديد مفاهيم الدراسة، والتأكّد من صدق الأدوات وثباتها لما وضعت له في صورتها النهائية نفّذت الباحثة الإجراءات التالية:

- الحصول على الموافقات الأخلاقية من اللجان المختصة في جامعة الجوف، ثم الحصول على الموافقات الإدارية من إدارة التخطيط في وزارة التعليم.
- اختيار مدارس المرحلة المتوسطة في منطقة الرياض، لتوافر عيّنة الدراسة فيها، وهن الطالبات ذوات صعوبات التعلّم الأكاديمية.
- اختيار عيّنة من الطالبات ذوات صعوبات التعلّم الأكاديمية عيّنةً قصديةً، لأن الفئة المستهدَفة هي الطالبات ذوات صعوبات التعلّم الأكاديمية، فهؤلاء الطالبات طُبِّق عليهن اختبارات تشخيصية في المدارس، وأُلحقنَ ببرامج صعوبات التعلّم فيها.
- اختيار (٣١٠) طالبة عيّنةً ممثّلة لمجتمع الدراسة حسب الجداول الإحصائية.
- طبّقت معلمات المرحلة المتوسطة في منطقة الرياض، بمساعدة الباحثة، الأدواتِ؛ فالمعلمات هنَّ أكثر درايةً بالطالبات المعنيات وتواصلًا معهنَّ.
- تحليل البيانات إحصائيًّا لاستخلاص النتائج.
- عرض النتائج ومناقشتها، والخلوص إلى توصيات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحليل البيانات التي جمعت في هذه الدراسة استخدمت الباحثة عددًا من الأساليب الإحصائية المناسبة من برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences)، والذي يرمز له اختصارًا بالرمز (SPSS)، وبرنامج برنامج التحليل الإحصائيّ AMOS.V. 23.

ومن أهمها تلك الأساليب:

– التحليل العاملي الاستكشافي لحساب صدق المقياسين (مقياس تشتت الانتباه، ومقياس أحلام اليقظة)

- التحليل العاملي التوكيدي لحساب معاملات الانحدار اللامعيارية، ومعاملات الانحدار المعيارية، والخطأ المعياريّ والقيمة الحرجة للمقياسين (مقياس تشتت الانتباه، ومقياس أحلام اليقظة)
- معامل الارتباط بين المقياسين (مقياس تشتت الانتباه، ومقياس أحلام اليقظة) للإجابة على السؤال الاول الذي ينص" هل توجد علاقة بين أحلام اليقظة وتشتت الانتباه لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية".
- المتوسّط والانحراف المعياريّ، واختبار "ت" لعيّنتين مستقلتين للإجابة على السؤال الثاني "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أحلام اليقظة بين درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلّم، وفقًا لمتغيّر نوع الصعوبة (القراءة، الرياضيات)"، كذلك للإجابة على السؤال الثالث الذي ينص: "هل توجد ذات دلالة إحصائية في تشتّت الانتباه بين درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلّم وفقًا لمتغيّر نوع الصعوبة (القراءة، الرياضيات)".
- تحليل الانحدار الخطّيّ البسيط للكشف عن إمكانية التنبؤ بتشتّت الانتباه بمعلومية درجات أحلام اليقظة وهو ما نص عليه السؤال الرابع:" هل يمكن التنبؤ بتشتّت الانتباه من أحلام اليقظة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلّم".

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

هل توجد علاقة بين أحلام اليقظة وتشتت الانتباه لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية؟.

وللإجابة على هذا السؤال حسبت الباحثة معامل الارتباط بين درجات أفراد العيّنة في أحلام اليقظة، وتشتّت الانتباه، التي يحدّدها الجدول التالي:

جدول (١٠): معامل الارتباط بين درجات عيّنة المشاركين في مقياس أحلام اليقظة ومقياس وتشتت الانتباه(ن = ٣١٠)

تشتت الانتباه / أحلام اليقظة	الدرجة الكلية
الدرجة الكلية	٠,٦٧٠**

يتضح من جدول (١٠) أن معامل الارتباط بين أحلام اليقظة وتشتت الانتباه لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلّم بلغت (٠,٦٧٠)، وهي قيمة دالّة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وبناءً على ذلك وجدت علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين أحلام اليقظة وتشتت الانتباه لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية بمعنى كلما زادت أحلام اليقظة زاد تشتت الانتباه.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أحلام اليقظة بين درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلّم، وفقًا لمتغيّر نوع الصعوبة (القراءة، الرياضيات)؟.

وللإجابة على هذا السؤال حُسِب المتوسّط والانحراف المعياريّ، واختبار "ت" لعيّنتين مستقلتين، كما في الجدول (١١):

جدول (١١): قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق في أحلام اليقظة بين درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلّم وفقًا لمتغيّر نوع الصعوبات (القراءة، الرياضيات)

المقياس	نوع الصعوبات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
أحلام اليقظة	القراءة	١٧٨	٢٧,٣٨	٦,١١	٣,٣٢٩	٠,٠١
	الرياضيات	١٣٢	٢٥,١١	٥,٦٧		

يتّضح من جدول (١١) أن قيمة "ت" للفروق في أحلام اليقظة بين الطالبات ذوات صعوبات التعلّم، وفقًا لمتغيّر نوع الصعوبة (القراءة، الرياضيات) بلغت (٣,٣٢٩)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني وجود

فروق ذات دلالة إحصائية في أحلام اليقظة بين درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلّم وفقًا لمتغيّر نوع الصعوبة (القراءة، الرياضيات)، لصالح صعوبات القراءة.

هل توجد ذات دلالة إحصائية في تشتّت الانتباه بين درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلّم وفقًا لمتغيّر نوع الصعوبة (القراءة، الرياضيات)؟.

وللإجابة على هذا السؤال حُسِبَ المتوسط والانحراف المعياريّ، واختبار "ت" لعيّنتين مستقلّتين، كما في الجدول (١٢):

جدول (١٢): قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق في تشتّت الانتباه بين درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلّم وفقًا لمتغيّر نوع الصعوبات (القراءة، الرياضيات)

المقياس	نوع الصعوبات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
تشتت الانتباه	قراءة	١٧٨	٢٤,١٥	٥,٢٧	٠,٦٦٢	غير دالة
	رياضيات	١٣٢	٢٤,٥٦	٥,٥٢		

يتّضح من جدول (١٢) أن قيمة "ت" للفروق في تشتّت الانتباه بين الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وفقًا لمتغيّر نوع الصعوبة (القراءة، الرياضيات) غير دالة إحصائيًا، وهذا يعني أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تشتّت الانتباه بين درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وفقًا لمتغيّر نوع الصعوبة (القراءة، الرياضيات).

هل يمكن التنبؤ بتشتّت الانتباه من أحلام اليقظة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلّم؟.

وللإجابة على هذا السؤال أجرت الباحثة تحليل الانحدار الخطّيّ البسيط للكشف عن إمكانية التنبؤ بتشتّت الانتباه بمعلومية درجات أحلام اليقظة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٣): نتائج تحليل الانحدار الخطيّ البسيط للتنبؤ بتشتّت الانتباه من خلال أحلام اليقظة

المتغير التابع	المتغير المستقل	ر	ر٢	ر٢ المعدل	قيمة الثابت	ف ودلالتها	معامل الانحدار B	Beta	T ودلالتها
تشتت الانتباه	أحلام اليقظة	٠,٦٧٠	٠,٤٤٩	٠,٤٤٨	٩,٢٨١	٢٥١,٤٦٨**	٠,٥٨٣	٠,٦٧٠	٩,٥١٤**

يتضح من جدول (١٣) أن قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ بتشتّت الانتباه من أحلام اليقظة بلغت (٢٥١,٤٦٨)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)؛ وهو ما يشير إلى إمكانية التنبؤ بتشتّت الانتباه من أحلام اليقظة. وأما الإسهام النسبيّ فقد بلغت قيمته التنبؤية (ت) (٩,٥١٤)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، كما بلغ معامل التفسير النهائيّ (ر٢ المعدل) قيمة تساوي (٠,٤٤٨)، وهذا يعني أن أحلام اليقظة تسهم بنسبة (٤٤,٨%) في التنبؤ بتشتّت الانتباه، كما يعني أيضًا أن المتغيّر المستقلّ (أحلام اليقظة) يفسّر (٤٤,٨%) من التغيّرات التي تحدث في المتغيّر التابع (تشتّت الانتباه)، أو بعبارة أخرى: أن (٤٤,٨%) من التغيّرات التي تحدث في تشتّت الانتباه تُعزى إلى أحلام اليقظة، فيما يرجع الباقي إلى عوامل أخرى. وتدلّ هذه النتيجة على أن متغيّر أحلام اليقظة يشكّل أحد المتغيّرات التي تسهم في التنبؤ بتشتّت الانتباه. مما يشير إلى أنه يمكن التنبؤ بتشتّت الانتباه من أحلام اليقظة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم".

ويمكن كذلك صياغة معادلة التنبؤ بتشتّت الانتباه من أحلام اليقظة على النحو الآتي:

المتغيّر التابع = قيمة الثابت + (معامل الانحدار× المتغيّر المستقل).

تشتت الانتباه = ٩,٢٨١ + (٠,٥٨٣ × أحلام اليقظة).

مناقشة نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أحلام اليقظة وتشتت الانتباه لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية وبناء عليه نصّ السؤال الأول على هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أحلام اليقظة وتشتّت الانتباه؟ وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين أحلام اليقظة وتشتت الانتباه لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هاني (٢٠١٨)، التي لخّصت الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلّم، ومنها الانخراط في أحلام اليقظة، ومع دراسة سالم وآخرين (٢٠١٩)، التي توضّح وجود علاقة بين أحلام اليقظة والانغماس النفسيّ لدى المتأخّرين دراسيًّا.

وأن أحلام اليقظة ترتبط بالمشكلات العاطفية والانفعالية وصعوبات التعلّم كثيرًا كما في دراسات (Becker & Fredrick & Becker, 2021;Conte et al; 2023 Barkley, 2021). وتتفق كذلك مع دراسة (Vyas, 2023) في اعتبارهما أحلام اليقظة من الاضطرابات العقلية التي تتداخل مع فرط الحركة وتشتّت الانتباه. وأن هناك قواسم مشتركة بين أحلام اليقظة غير التكيّفية (MD) والاضطرابات العقلية، ومنها اضطراب الانتباه كما في دراسة (Schimmenti et al; 2019).

وتسند الباحثة هذه النتيجة "أن أحلام اليقظة غير التكيّفية هي انفصال عن الواقع الخارجيّ" إلى الانغماس في الواقع الداخليّ لجزء كبير من اليوم؛ وهو ما يؤدّي إلى تشتّت انتباه الطالبات ذوات صعوبات التعلّم عن العودة عن الواقع، فلأحلام اليقظة علاقة بالمهمّة المسنَدة للطالبة، التي تسبّب تشتّت انتباهها عن عودتها إلى الواقع أو لإنجاز المهمّة المطلوبة منها، فالطالبات ذوات صعوبات التعلّم غالبًا ما يكون لديهنّ صعوبة في التركيز على أكثر من مهمّة، وعندما تتداخل أحلام اليقظة

مع المهامّ التي توكلها إليها المعلمة قد يؤدّي ذلك تشتّت في انتباه الطالبة عند محاولة العودة إلى الواقع، فانغماس الطالبة ذات صعوبات التعلم في أحلام اليقظة يعوقها عن الاختلاط بزميلاتها، ويسبّب لها الانطواء وتشتّت الانتباه.

كما أن مرحلة المراهقة مرحلة حرجة تمر فيها الطالبات بتغيرات جسدية وانفعالية قد تعاني فيها الطالبات ذوات صعوبات التعلم من حساسية مفرطة، وأشكال مختلفة من تدني مفهوم الذات، والعزلة الاجتماعية والخجل، وقد تلجأ الطالبات لأحلام اليقظة غير التكيفية حتى تشعر بإحساس بقيمة الذات أو احترام الآخرين. كذلك تحلم الطالبات المراهقات بأحلام اليقظة غير التكيفية للتعامل مع الملل، أو تقليل الشعور بالوحدة، أو تجنب المشكلات الصعبة خصوصاً الأكاديمية، أو الهروب من المشاكل، أو تحقيق أمنية لا يمكنهم تحقيقها في الحياة الواقعية. بالتالي تهرب من الواقع إلى أحلام اليقظة غير التكيفية للتخلص من التفكير المفرط مما يسبب في تشتت انتباه الطالبات.

ونصّ السؤال الثاني هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أحلام اليقظة بين درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلّم، وفقًا لمتغيّر نوع الصعوبة (القراءة، والرياضيات)؟، وقد أشارت النتائج لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في أحلام اليقظة بين درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلّم، وفقًا لمتغيّر نوع الصعوبة (القراءة، والرياضيات) لصالح صعوبات القراءة. وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة (Pattison, 2020) في أن أحلام اليقظة تتداخل مع الأداء الأكاديميّ والشخصيّ. وترتبط بالمشكلات العاطفية والسلوكية والتعلّم (Conte et al; 2023).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن صعوبات التعلّم الأكاديمية، سواء كانت في القراءة أو الرياضيات، تعدُّ نقطة ضعف لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلّم، ومن

ثمَّ تعدُّ أحلام اليقظة هي المتنفّس الوحيد من وجهة نظرهن للهروب من واقع الضعف في المهارات الأكاديمية، فتلجأ إليها الطالبات كحيلةٍ دفاعية للتخلّص من النزاعات والإحباطات الداخلية والخارجية. وهذا ما ذهب إليه جدو وخنشلة (٢٠١٩) من أن أحلام اليقظة كانت من استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المراهقين المتأخّرين دراسيًّا.

وربما تعود هذه النتيجة إلى أساليب التدريس التقليدية التي تستخدمها المعلمات، والتي قد لا تجذب اهتمام الطالبات ذوات صعوبات التعلّم، فتؤدّي بهن إلى الانغماس في أحلام اليقظة غير التكيّفية (MD) بحثًا عن صور غير واقعية يشبعن فيها فضولهنّ ويستمتعن بها. وأشارت نتيجة دراسة (Sandor et al; 2023) إلى أن لأحلام اليقظة غير التكيّفية لها علاقة بالتنظيم الانفعالي وصعوبات القراءة. وأن لأحلام اليقظة علاقة بالسمات اللغوية (Mariani et al; 2020). ودراسة (; Jonkman et al 2017) أن أحلام اليقظة المصاحبة لفرط الحركة وتشتت الانتباه تؤدي إلى صعوبات في القراءة متمثلة في صعوبة فهم النصوص القرائية.

وأما ما يتعلّق في أن الطالبات ذوات صعوبات التعلّم في القراءة أكثر انخراطًا في أحلام اليقظة من ذوات صعوبات الرياضيات فهذا أمر بديهي بسبب طبيعة المادة نفسها، فالرياضيات تتطلّب من الطالبة انتباهًا وتركيزًا أكثر، ويصعب على الطالبة أن تفصّل العملَ في المهمّات الرياضية، كما أنها أكثر متعة من القراءة؛ لأنها تتطلّب تحليلًا للمهمات، وربطًا للمعلومات بعضها ببعض. أما القراءة فهي ترتبط بأكثر من مهارة، منها: حفظ المفردات، وطلاقة اللسان، والفهم القرائيّ)، كما ترتبط القراءة غالبًا بالكتابة، كالإملاء والتعبير والخطّ؛ ولذا تعدُّ صعوبات القراءة أكثر أنواع صعوبات التعلّم انتشارًا (هاني،٢٠١٨).

ونص السؤال الثالث "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تشتّت الانتباه بين درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلّم، وفقًا لمتغيّر الصعوبة (القراءة، الرياضيات)؟؛ وأشارت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تشتّت الانتباه بين درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلّم وفقًا لمتغير الصعوبة (القراءة، الرياضيات). وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن تشتّت الانتباه يعدُّ مشكلة تربوية منتشرة بين ذوي صعوبات التعلّم عامةً، فهو أحد أنواع صعوبات التعلّم النمائية المرتبطة بصعوبات التعلّم الأكاديمية (كيرك وكالفن، ١٩٨٤/ ٢٠٢٠). وتعدُّ من الخصائص السلوكية والنفسية لديهم (الرشيدي، وبحراوي، ٢٠١٣). ويؤيد الباهلي وأبو نيان (٢٠٢٠) أن فرط الحركة وتشتّت الانتباه يتزامنان مع ذوي صعوبات التعلّم عامةً. وأن فرط الحركة يؤثّر في الإنجاز الأكاديميّ، وترتبط صعوبات الانتباه بصعوبات القراءة والرياضيات (Arnold, 2020).

ومن خلال الانتباه يمكن للطالبات اكتساب كثير من المهارات، وتكوين عادات سلوكية تعلمية تحقّق لها قدرًا من التوافق مع البيئة التعليمية، وسواء كانت صعوبات التعلّم في الرياضيات أو القراءة فإنها تحتاج إلى القدر نفسه من الانتباه، فصعوبات التعلّم هي خلل وظيفيّ عصبيّ بسيط في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية، كالانتباه والذاكرة والتفكير والإدراك، ويشمل هذا الخلل صعوبات القراءة والكتابة والرياضيات. ومن ثمَّ ما من فروق في تشتّت الانتباه بين الطالبات ذوات صعوبات التعلّم في القراءة والرياضيات.

كذلك اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه قد يتلازم مع ذوي صعوبات التعلم (القراءة، والرياضيات) فهو يرتبط بالوظائف التنفيذية للدماغ، مثل القدرة على اتباع التعليمات، والاستمرار في المهمة، ووضع خطط لتحقيق الأهداف، والمرونة العقلية

ونظراً لأن التعلم يتطلب القدرة على الانتباه والتركيز والمشاركة واستخدام الذاكرة العاملة بمعنى فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم يشتركان في الوظائف التنفيذية بالتالي سواء كانت صعوبات تعلم في القراءة أو صعوبات تعلم في الرياضيات فكلهما يتطلبان استخدام الوظائف التنفيذية للدماغ اللازمة لعملية التعلم والانتباه .

وأظهرت نتائج السؤال الرابع أنه يمكن التنبؤ بتشتّت الانتباه من أحلام اليقظة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلّم. وتتّفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Bigelsen et al ; 2016) في أن حالمي اليقظة غير المتكيفين أبدوا معدّلات أعلى ملحوظة من نقص الانتباه عن المجموعة الضابطة. كما أيّدت بعض الدراسات (Sandor et al;2023 ;Soffer –Dudek et al,2020) أن أكثر الاضطرابات النفسية المصاحبة لأحلام اليقظة غير التكيّفية هي اضطراب نقص الانتباه/ فرط الحركة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أحلام اليقظة وتشتّت الانتباه كليهما يعدُّان من الاضطرابات العقلية التي قد يؤثّر أحدهما بالآخر.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

بدأت الدراسة الحالية بمقدمة للدراسة تبعتها مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها وأهميتها وحدود والدراسة ومصطلحاتها، ثم تم عرض مجتمع الدراسة وعينتها المتمثلة في الطالبات ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة المتوسطة، وقد تم استخدام مقياسين من اعداد الباحثة هما مقياس تشتت الانتباه ومقاس أحلام اليقظة غير التكيفية وتم التأكد من ملائمة المقاييس للمتغيرات المراد قياسها. و في ضوء أهداف الدراسة: التعرّف إلى العلاقة بين أحلام اليقظة وتشتت الانتباه لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية، معرفة الفروق في أحلام اليقظة بين درجات الطالبات

ذوات صعوبات التعلم وفقاً لمتغير نوع الصعوبة (قراءة- رياضيات)؛معرفة الفروق في تشتت الانتباه بين درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم وفقاً لمتغير نوع الصعوبة(قراءة- رياضيات)، والتنبؤ بتشتّت انتباه الطالبات ذوات صعوبات التعلّم من مقياس أحلام اليقظة. خلصت الدراسة الحالية إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين أحلام اليقظة وتشتّت الانتباه لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلّم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أحلام اليقظة بين درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلّم، وفقًا لمتغيّر نوع الصعوبة (القراءة، والرياضيات)، لصالح الطالبات ذوات صعوبات القراءة، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تشتّت الانتباه بين درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلّم وفقًا لمتغيّر نوع الصعوبة (القراءة، والرياضيات). كما أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بتشتّت الانتباه من أحلام اليقظة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

توصيات الدراسة:

بناء على النتائج التي توصّلت إليها الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

-إجراء تدخّلات علاجية للحدّ من تشتّت انتباه الطالبات المرتبط بأحلام اليقظة غير التكيفية.

-الاهتمام بالمتغيّرات النفسية للطالبات ذوات صعوبات التعلّم الأكاديمية (تشتّت الانتباه، وأحلام اليقظة)، من خلال تبنّي استراتيجية تدريسية جاذبة تساعد على جذب الانتباه لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلّم.

-الاهتمام بتدريب المعلمين على توجيه انتباه الطالبات ذوات صعوبات التعلّم.

-إجراء تدخّلات للعلاج النفسيّ في علاج أحلام اليقظة.

-توجيه أحلام اليقظة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلّم توجيهًا إيجابيًّا من خلال الأنشطة الصفية وغير الصفية.

مقترحات لبحوث مستقبلية:

-فعالية برنامج علاجيّ للحدّ من تشتّت الانتباه المرتبط بأحلام اليقظة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلّم.

-أثر إستراتيجيات التدريس الحديثة في الحدّ من تشتّت الانتباه المرتبط بأحلام اليقظة.

-تشتت الانتباه وعلاقته ببعض المتغيّرات النفسية، كالتفكير والذاكرة.

-تصميم برنامج تدريبيّ قائم على اليقظة الذهنية، لتحسين الانتباه لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلّم.

-تصميم برنامج تدريبيّ قائم على اليقظة الذهنية، للحدّ من أحلام اليقظة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلّم.

قائمة المراجـعُ:

المراجـعُ العربية:

أبو نيان، إبراهيم. (٢٠١٢). *صـعوبات التعلم طرق التدريس والاسـتراتيجيات المعرفية*(ط٢). الناشر الدولي.

بيندر، وليام (٢٠١١). *صـعوبات التعلم: الخصـائص والتعرف واسـتراتيجيات التدريس* (ترجمة الدكتور عبدالرحمن سـليمان والسـيد التهامي ومحمود الطنطاوي). عالم الكتاب (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٨).

الباهلي،عفاف؛ وأبونيان، إبراهيم(٢٠٢٠).اضـطراب الانتباه والنشـاط الزائد عند التلاميـذ الـذين لـديهم صـعوبات تعلم. *المجلـة العربيـة لعلوم الاعـاقـة والموهبة*،٥(١٥)،٣٨٩-٤١٢.

جدو، عبدالحفيظ؛ خنشـلة، عباس.(٢٠١٩).اسـتراتيجيات مواجهة الضـغوط النفسـية لـدى المراهقين ذو صـعوبات التعلم. *مجلـة العلوم الاجتماعية*،١٦(١)،٤٣-٥٥

الجمال، محمد(٢٠١٩).*اضطراب الانتباه لذوي صعوبات التعلم*. بنك المعلومات العربي (آسك آزاد).

حسـانين،هناء محمود.(٢٠١٦).بطاقة ملاحظة لاضـطراب قصـور الانتباه المصـحوب بالنشـاط الزائد لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم كمـا يـدركهـا المعلمون. *مجلـة الارشـاد النفسـي جـامعـة عين شمس*.(٤٥)،٣٨٥-٤٠٦

الخالدي، عبير(٢٠١٩).أبرز المشـــاكل الاجتماعية التي يعاني منها المراهقون من المؤســـســـات التعليمية في المرحلة الراهنة. *مجلة الاطروحة للعلوم الاجتماعية*،٣(٥)،٩٣-١٣١

الرشيدي، سميحان؛ وبحراوي ،عاطف(٢٠١٣).الاضطرابات السلوكية لدى طلبة صعوبات التعلم واستراتيجيات علاجها المستخدمة في مدارس الاحساء. *المجلة الدولية المتخصصة*،٢(١١)،١٠١٧-١٠٣٨

الزيات، فتحي(٢٠٠٦).*آليات التدريس العلاجي لذوي صـــعوبات الانتباه مع فرط الحركة والنشـــاط*. المؤتمر الدولي لصـــعوبات التعلم[ورشـــة عمل].الرياض، المملكة العربية السعودية.

ســالم، فتيحه؛ الخضــري ،نجيبة؛ ولاشــين، ثريا.(٢٠١٩).أحلام اليقظة وعلاقتها بالانغماس النفسي لدى طلاب المرحلة الاعدادية المتأخرون دراسياً. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، جامعة حلوان،٢٥(١)،٣١٩-٣٥٤

عبدالحميد، منال؛ صابر، منى(٢٠١٣).*صعوبات التعلم* .مكتبة المتنبي.

عبــدالرحيم، ناهــد؛ ســـعفــان، محمــد؛ عبــدالوهــاب، صـــلاح؛ ومحمــد، رندا(٢٠٢٠).فعالية برنامج علاجي لخفض درجة تشـــتت الانتباه في تحســـين تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صـــعوبات التعلم. *مجلة دراســـات وبحوث التربية النوعية*، جامعة الزقازيق،٦(١٢)،٢٨-٧١.

عجاجة، صفاء؛ أحمد، رحاب.(٢٠٢٢).البروفايل النفسي لدى طالبات الجامعة اللاتي تعــانين من أحلام اليقظــة. *مجلــة كليــة التربيــة*، جــامعــة بورسعيد،(٣٩)،٦٧٢-٧٢٠

عزب،حسام؛هيبة،حسام؛ ومنصور،انتصار.(٢٠١٧).الكفاءة السيكومترية لمقياس أحلام اليقظة لدى المراهقين. *مجلة الارشاد النفسي جامعة عين شمس*،(٥٠)،٢٤٣-٢٧٧

عزيز، تمار؛ وزيدان، ندى.(٢٠١٨). تصميم برنامج ارشادي وفقاً لنظرية أليس في تعديل أحلام اليقظة لدى المراهقات في مدينة الموصل. *مجلة دراسات موصلية*،(٤٧)،١٣٥-١٦٠.

علي، أحمد؛ وبديوي، محمود(٢٠١٣).وجهة الضبط لدى الطلاب المراهقين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مصر والسعودية. *مجلة التربية لجامعة الأزهر*،٢(١٥٣)،٥٨٩-٥٩٣

قابيل، نهاد(٢٠٢١). فعالية برنامج قائم على استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي "ABA "في تحسين مستوى معرفة واستخدام معلمات رياض الأطفال لهذه الاستراتيجيات وأثرة في تحسين بعض المشكلات السلوكية لدى أطفالهن ذوي صعوبات التعلم. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، ٣ (٥)١٨٣٣ -١٩٠٣

كيرك، صموئيل؛ كالفن، جمس.(٢٠٢٠).*صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*.(ترجمة زيدان السرطاوي و عبدالعزيز السرطاوي،ط٣)،مكتبة الصفحات الذهبية.(العمل الأصلي نشر في ١٩٨٤).

نمر، سهام كاظم.(٢٠١١).أحلام اليقظة وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية . *مجلة العلوم النفسية*،(١٩)،٢٠١-٢٤٨

هاني، عماد. (٢٠١٨). الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في محافظة كربلاء المقدسة. *مركز كربلاء للدراسات والبحوث*،٤(٦)٣٣٥ – ٣٧١

هنلي، مارتن؛ ورامسي، روبرتا؛ والجوزني، روبرت .(٢٠١٣). *خصائص واستراتيجيات تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة*. (ترجمة بندر العتيبي وزيدان السرطاوي)، الناشر الدولي. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٨).

المصادر والمراجـعُ الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdul Rahim, N; Saafan, M; Abdel Wahab, S; And Muhammad, R (2020). The effectiveness of a therapeutic program to reduce the degree of distraction in improving academic self-esteem among primary school students with learning difficulties(in Arabic). *Journal of Specific Education Studies and Research*, Zagazig University, 6(12), 28-71.

Abdel-Hamid, M;& Saber, M. (2013). *Learning Disabilites*(in Arabic). Al-Mutanabi Library.

Abu Nayan,I. (2012). *Learning disabilities, teaching methods and cognitive strategies* (in Arabic).2nd edition, International publisher.

Ajaja, S; Ahmed, R. (2022). The psychological profile of female university students who suffer from daydreaming(in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, Port Said University, (39), 672-720

Al-Bahili, A; And Abunayan, I. (2020). Attention disorder and hyperactivity among students who have learning difficulties. (in Arabic). *Arab Journal of Disability and Giftedness Sciences,* 5(15), 389-412.

Al-Gammal, M. (2019). *Attention disorder for people with learning difficulties*(in Arabic). Arab Information Bank (ASK Azad).

Al-Khalidi, A. (2019). The most prominent social problems that adolescents suffer from in educational institutions at the current stage(in Arabic). *Dissertation Journal of Social Sciences*, 3(5), 93-131

Al-Rashidi, S; And Bahrawi, A. (2013). Behavioral disorders among students with learning difficulties and their treatment strategies used in Al-Ahsa schools(in Arabic). *International Specialized Journal*, 2(11), 1017-1038

Ali, A; And Bidawi, M. (2013). The direction of control among adolescent students with and without learning difficulties in Egypt and Saudi Arabia(in Arabic). *Journal of Education of Al-Azhar University*, 2(153), 589-593.

Al-Zayat, F. (2006). *Mechanisms of therapeutic teaching for people with attention difficulties with hyperactivity and hyperactivity*(in Arabic). International Conference on

Learning Difficulties [Workshop]. Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing.

Anwar, M., Aqeel, M., & Shuja, K. M. (2018). Linking social support, social anxiety and maladaptive daydreaming: evidence from university students of Pakistan. *Found Univ J Psychol*, *2*, 139-179.

Arnold, L. E., Hodgkins, P., Kahle, J., Madhoo, M., & Kewley, G. (2020). Long-term outcomes of ADHD: academic achievement and performance. *Journal of attention disorders*, *24*(1), 73-85.

Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A. K., Närhi, V., Korhonen, E., & Ahonen, T. (2019). Associations between childhood learning disabilities and adult-age mental health problems, lack of education, and unemployment. *Journal of Learning disabilities*, *52*(1), 71-83.

Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A. K., Ahonen, T., & Rescorla, L. (2022). Learning disabilities elevate children's risk for behavioral-emotional problems: Differences between LD types, genders, and contexts. *Journal of learning disabilities*, *55*(6), 465-481.

Azab, H; Prestige, H; Mansour, I. (2017). The psychometric efficiency of the daydreaming scale for adolescents(in Arabic). *Journal of Psychological Counseling*, Ain Shams University, (50), 243-277

Aziz, T And Zidane, N. (2018). Designing a counseling program according to Alice's theory to modify daydreaming among teenage girls in the city of Mosul(in Arabic). *Journal of Conductive Studies,* (47), 135-160.

Becker, S. P., & Barkley, R. A. (2021). Field of daydreams? Integrating mind wandering in the study of sluggish cognitive tempo and ADHD. *JCPP Advances, 1*(1), e12002.

Bender, W. (2011). *Learning disabilities: characteristics, recognition, and teaching strategies* (Translated by Dr. Abdul Rahman Suleiman, Al-Sayed Al-Tohamy, and Mahmoud Al-

Tantawi)(in Arabic). Book World (original work published in 2008).

Beyer, D. L. (2021). *Dimensions of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Sluggish Cognitive Tempo as Predictors of Executive Functioning, Depression, Anxiety, Substance Use, and Convergence Insufficiency* (Doctoral dissertation, The University of North Dakota).

Bigelsen, J., Lehrfeld, J. M., Jopp, D. S., & Somer, E. (2016). Maladaptive daydreaming: Evidence for an under-researched mental health disorder. *Consciousness and Cognition*, *42*, 254– 266. https://doi.org/10.1016/j.concog.2016.03.017.

Bozhilova, N. S., Michelini, G., Kuntsi, J., & Asherson, P. (2018). Mind wandering perspective on attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 92*, 464-476.

Brenner, R., Somer, E., & Abu-Rayya, H. M. (2022). Personality traits and maladaptive daydreaming: Fantasy functions and themes in a multi-country sample. *Personality and Individual Differences*, *184*, 111194.

Chirico, I., Volpato, E., Landi, G., Bassi, G., Mancinelli, E., Gagliardini, G., ... & Musetti, A. (2022). Maladaptive daydreaming and its relationship with psychopathological symptoms, emotion regulation, and problematic social networking sites use: A network analysis approach. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-17.

Cleveland Clinic(2022). Maladaptive Daydreaming.

https://my.clevelandclinic.org/health/diseases/23336-maladaptive-daydreaming

Conte, G., Arigliani, E., Martinelli, M., Di Noia, S., Chiarotti, F., & Cardona, F. (2023). Daydreaming and psychopathology in adolescence: An exploratory study. *Early Intervention in Psychiatry*, *17*(3), 263-271.

Cortese, S., & Coghill, D. (2018). Twenty years of research on attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): looking back, looking forward. *BMJ Ment Health, 21*(4), 173-176

Fredrick, J. W., & Becker, S. P. (2021). Sluggish cognitive tempo symptoms, but not ADHD or internalizing symptoms, are uniquely related to self-reported mind-wandering in adolescents with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 25*(11), 1605-1611.

Gedo, A; Khenchela, A. (2019). Strategies for coping with psychological stress among adolescents with learning difficulties(in Arabic). *Journal of Social Sciences*, 16(1), 43-55.

Glorfeld, L.W. (1995). An improvement on Horn's parallel analysis methodology for selecting the correct number of factors to retain.
Educational and Psychological Measurement. 55, 377-393.

Hassanein, H. (2016). A note card for attention deficit disorder accompanied by hyperactivity among a sample of children with learning difficulties as perceived by teachers(in Arabic). *Journal of Psychological Counseling*, Ain Shams University. (45), 385-406

Hani, I. (2018). Behavioral characteristics of students with learning difficulties from the point of view of their teachers in the Holy Governorate of Karbala(in Arabic). *Karbala Center for Studies and Research*, 4(6): 335-371

Haynes, R.(2022). *THE DIFFERENTIAL EMOTIONAL PROCESSING THEORY OF MALADAPTIVE DAYDREAMING* .
https://researchoutput.csu.edu.au/ws/portalfiles/portal/240545800/PhD_Haynes_RS_11470570.pdf%3C/p%3E

Hendren, R. L., Haft, S. L., Black, J. M., White, N. C., & Hoeft, F. (2018). Recognizing psychiatric comorbidity with reading disorders. *Frontiers in Psychiatry,9, 101.-9776.*

Henley, M; Ramsey, R;& Waljouzani, R. (2013). *Characteristics and strategies for teaching students with minor disabilities*. (in Arabic)(Translated by Bandar Al-Otaibi and Zaidan Al-Sartawi), the international publisher. (Original work published in 2008).

Jonkman, L. M., Markus, C. R., Franklin, M. S., & van Dalfsen, J. H. (2017). Mind wandering during attention performance: Effects of ADHD-inattention symptomatology, negative

mood, ruminative response style and working memory capacity. *PLoS one, 12*(7), e0181213.

Katz,N.(2019). *A daydream or an attention deficit? The relationship between Maladaptive Daydreaming and Attention Deficit/ Hyperactivity disorder among individuals with Attention Deficit/ Hyperactivity disorder*(Unpublished THE MASTER'S GEGREE). University of Haifa Faculty of Social Welfare& Health Sciences School of Social WorK.

Kaya. A. (2005).ÇocuklarİçinYalnızlık Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim AraştırmalarıDergisi,19*(5),220-237

Khan, S., Khurshid, F., & Shakir, M. (2019). Interventions for Students with Attention Deficit and Hyperactive Disorder at Elementary School Level. *Journal of Educational Research*, *22*(1), *1027*

Kreider, C. M., Medina, S., & Slamka, M. R. (2019). Strategies for coping with time-related and productivity challenges of young people with learning disabilities and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Children*, *6*(2), 28.

Kirk, S;& Calvin, J. (2020). *Academic and developmental learning disabilities*(in Arabic). (translated by Zaidan Al-Sartawi and Abdulaziz Al-Sartawi), Golden Pages Library. (Original work published in 1984).

Klinger, E. (2009). Daydreaming and fantasizing: Thought flow and motivation. In K. D Markman, W. M. P. Klein, & J. A. Suhr (Eds.), *Handbook of imagination and mental simulation*, 225-235

Lerner, J. (2010). *Learning disabilities and related disorders. Houghton* - Mifflin Company, USA.

Linares Gutiérrez, D., Pfeifer, E., Schmidt, S., & Wittmann, M. (2019). Meditation experience and mindfulness are associated with reduced self-reported mind-wandering in meditators—a German version of the daydreaming frequency scale. *Psych*, *1*(1), 193-206.

Luo, Y., Weibman, D., Halperin, J. M., & Li, X. (2019). A review of heterogeneity in attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Frontiers in human neuroscience*, 13, 42.

Mariani, R., Musetti, A., Di Monte, C., Danskin, K., Franceschini, C., & Christian, C. (2022). Maladaptive daydreaming in relation to linguistic features and attachment style. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(1), 386.

McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, *38*(5), 403-411.

Musetti, A., Gori, A., Michelini, G., Di Monte, C., Franceschini, C., & Mariani, R. (2022). Are defense styles mediators between traumatic experiences and maladaptive daydreaming?. *Current Psychology*, 1-9.

Nimr, S.(2011). Daydreams and their relationship to self-esteem among secondary school students(in Arabic). *Journal of Psychological Science*, (19), 201-248

Pattison, K. D. (2020). *daydreaMeD: A Creative Representation of Maladaptive Daydreaming* (An Undergraduate Research Scholars Thesis) Texas A&M University.

Price-Mitchell, M. Daydreaming: Not a Useless Waste of Time. https://ohlonepsych.blogs.com/files/daydreaming---price-mitchell-2016.pdf

Qabil, N. (2021). The effectiveness of a program based on Applied Behavior Analysis (ABA) strategies in improving the level of kindergarten teachers' knowledge and use of these strategies and its impact in improving some behavioral problems among their children with learning difficulties(in Arabic*). Journal of Special Needs Science*, 3 (5): 1833-1903

Rana, S., & Vyas, M. (2022). Maladaptive Daydreaming: Overview. *IAHRW International Journal of Social Sciences Review*, *10*(3), 370-375.

Salem, F; Al-Khudary, N; Lashin, S. (2019). Daydreams and their relationship to psychological immersion among middle school students who are academically backward(in Arabic). *Journal of Educational and Social Studies*, Helwan University, 25(1), 319-354

Sandor, A., Bugán, A., Nagy, A., Bogdán, L. S., & Molnár, J. (2023). Attachment characteristics and emotion regulation difficulties

among maladaptive and normal daydreamers. *Current Psychology*, 1-18.

Sandor, A., Münnich, Á., & Molnár, J. (2020). Psychometric properties of the Maladaptive Daydreaming Scale in a sample of Hungarian daydreaming-prone individuals. *Journal of Behavioral Addictions*, *9*(3), 853-862.

Schimmenti, A., Somer, E., & Regis, M. (2019, November). Maladaptive daydreaming: Towards a nosological definition. In *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique* . 177(9), 865-874.

Soffer-Dudek, N., & Somer, E. (2022). Maladaptive daydreaming is a dissociative disorder: Supporting evidence and theory. *Dissociation and the dissociative disorders: Past, present, future*, 34.

Soffer-Dudek, N., & Somer, E. (2018). Trapped in a daydream: Daily elevations in maladaptive daydreaming are associated with daily psychopathological symptoms. *Frontiers in Psychiatry*, *9*, 194.

Somer, E., Soffer-Dudek, N., & Ross, C. A. (2017). The comorbidity of daydreaming disorder (maladaptive daydreaming). *The Journal of Nervous and Mental Disease*, *205*(7), 525-530.

Somer, E. (2002). Maladaptive daydreaming: A qualitative inquiry. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, *32*, 197-212.

Smith,L;& Bapat,M.(2023). Could You Be Experiencing Maladaptive Daydreams? https://www.goodrx.com/well-being/sleep/maladaptive-daydreaming

Thaibah, H. (2018). Intelligence Search with WISC Test Equipment for Students with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD). In *1st International Conference on Creativity, Innovation and Technology in Education (IC-CITE 2018)* (pp. 91-97). Atlantis Press.

Thawani,T.(2019). Current management of Attention Deficit Hyperactivity Disorder . *Rational Pharmacother Res , 5*(1),32-36.

Theodor-Katz, N., Somer, E., Hesseg, R. M., & Soffer-Dudek, N. (2022). Could immersive daydreaming underlie a deficit in attention? The prevalence and characteristics of maladaptive

daydreaming in individuals with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Psychology*, 78(11), 2309-2328

Uslu, H. (2015). *Understanding the relationship between media use and maladaptive daydreaming*. (Unpublished THE MASTER'S GEGREE). Georgetown University.

Vyas, M., Shaikh, M., Rana, S., & Pendyala, A. G. (2023). Is this the real life? Or just a fantasy? A closer look at maladaptive daydreaming. *Mental Health and Social Inclusion*. *MENTAL HEALTH AND SOCIAL INCLUSION*

Ward, R. J., Kovshoff, H., & Kreppner, J. (2021). School staff perspectives on ADHD and training: understanding the needs and views of UK primary staff. *Emotional and behavioural difficulties, 26*(3), 306-321.

Wijaya, R. B. A. (2021). Konsep Diri Pada Masa Dewasa Awal Yang Mengalami Maladaptive Daydreaming. *Al-Qalb: Jurnal Psikologi Islam*, *12*(2), 179-193.

Yam, F. C. (2021). Examining the concept of maladaptive daydreaming using film analysis method. *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar*, *13*, 27-39.

Yilmaz, H.(2018).*THE Relationship Between Maladaptive Daydreaming, Attention Deficit-Hyperactivity, Psychological Well-Being AND Academic Performance*.(Unpublished Undergraduate Thesis).Faculty OF Humanities AND Social Sciences THE Department OF Psychology.T.C. Maltepe Universtiy.

Zhao, F., Li, S., Li, T., & Yu, G. (2019). Does stereotype threat deteriorate academic performance of high school students with learning disabilities? The buffering role of psychological disengagement. *Journal of learning disabilities*, *52*(4), 312-323.

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