مجلة العلوم التربوية

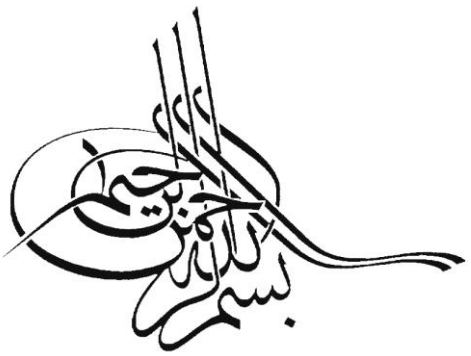
مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الأربعون
محرم ١٤٤٦هـ

(الجزء الثاني)

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
د. نايف بن محمد العتيبي
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

Phrasal verb avoidance among Saudi secondary school students د. سلطان بن محمد آل طلحاب	١٥
درجة تضمين قيم الشغف المعرفي في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية د. قمراء بنت مقبل بن راشد السبيعي	٨٥
تطوير القيادة المدرسية في ضوء مدخل القيادة الموزعة: المفهوم والتطبيق د. عماد نجم عبد الحكيم مصطفى	١٥٥
أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في خفض اضطراب القلق لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمنطقة الباحة د. خالد مناحي هديب القحطاني	٢٣٠
فعالية منصة إلكترونية مبنية على نموذج عمق المعرفة في تنمية مستويات العمق المعرفي في تصميم المحتوى عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني ورفع مستوى الإنجاز لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني د. ريم بنت عبدالرحمن إبراهيم آل مبارك	٢٨١

تجنب طلاب المرحلة الثانوية السعوديين استخدام أفعال اللغة الإنجليزية المركبة

د. سلطان بن محمد آل طلحاب

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الملك سعود

تجنب طلاب المرحلة الثانوية السعوديين استخدام أفعال اللغة الإنجليزية المركبة

د. سلطان بن محمد آل طلحاب

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٠٦/ ٧/ ١٤٤٥ هـ **تاريخ قبول البحث:** ٢٨/ ١٠/ ١٤٤٥ هـ

ملخص الدراسة:

بُحث موضوع استخدام متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للأفعال المركبة على نطاق واسع ولكن لا يزال هناك ندرة في الأبحاث التي تتناول تجنب استخدام هذه الأفعال فيما يتعلق بالمعرفة الاستقبالية والإنتاجية. تناولت هذه الدراسة تجنب ١٠٠ طالب سعودي من طلاب المرحلة الثانوية لهذه الأفعال وذلك باستخدام اختبارات استقبالية وإنتاجية لجمع البيانات. كما بحثت الدراسة الفرق بين تجنب الطلاب للأفعال المركبة في المعرفة الاستقبالية والإنتاجية. أظهرت نتائج الدراسة تجنب المشاركين استخدام الأفعال المركبة كما أن مستوى تجنبهم في الاختبار الإنتاجي كان أعلى إحصائيًا من تجنبهم لهذه الأفعال في الاختبار الاستقبالي. اختتمت هذه الدراسة ببعض التوصيات التي تؤكد على أهمية التدريس المباشر للأفعال المركبة في دروس اللغة الإنجليزية.

الكلمات المفتاحية: تجنب، تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، الفعل المركب، إنتاجي، استقبالي.

Phrasal verb avoidance among Saudi secondary school students

Dr. Sultan Mohammed Altalhab
Department Curriculum and Instruction – Faculty of Education
King Saud University

Abstract:

The use of phrasal verbs (PVs) by learners of English as a foreign language (EFL) has been researched widely, yet there is a dearth of research on how EFL learners' avoidance of PVs in relation to receptive and productive knowledge. This study explored the avoidance of PVs by 100 Saudi secondary school students, using receptive and productive tests for data collection. It also examined whether there was a difference between the students' avoidance with respect to receptive and productive knowledge. The findings revealed that the participants avoided using PVs and their level of avoidance in the productive test was significantly higher than in the receptive test. This study concludes with pedagogical implications recommending explicit teaching of PVs in EFL classrooms.

key words: avoidance, EFL, phrasal verb, productive, receptive>

Introduction:

One notable aspect of the English language's vocabulary is the presence of PVs, which combine a verb with a particle (either an adverb or a preposition) and operate semantically as a single entity (e.g., "show off") (Liao & Fukuya, 2004). Within the lexicon, PVs stand out as particularly abundant, productive, and challenging structures among multiword expressions (Zarifi & Mukundan, 2013, p. 212). Previous studies have underscored the significance and versatility of PVs in English, identifying them as a particularly tricky aspect of English language instruction (Alangari et al., 2020). This observation aligns with other research indicating that multiword verbs are often avoided or misused by second language (L2) learners whose native language (L1) is not from the Germanic language family (Alejo-Gonzalez, 2010). Therefore, they are considered ‘one of the most notoriously challenging aspects of the English language’ (Gardner & Davies, 2007, p. 339). For this reason, diverse English language learners face difficulty with PVs and avoid using them in language production, which is usually a result of learners’ inability to recognise that even though multi-word verbs function as single semantic units, their meanings cannot always be predicted from the words of which they are comprised (Siyanova & Schmitt, 2007). That is, they are semantically non-compositional, as their meaning does not follow straight from the meanings of the constituent words (Strong & Boers, 2019). The variety in both form and meaning presents a notable difficulty for L2 to achieve proficiency in utilising

these elements, particularly in generating their own language (Omidian et al., 2019).

EFL Learners face challenges with PVs, leading them to avoid using these expressions in their language as will be discussed in the literature review section. These challenges are primarily related to the nature of PVSs as multi-word verbs that act as unified semantic entities, their meanings may be different from the individual words that form them (Siyanova & Schmitt, 2007). Also, learners' L1 might play a key role in facing these challenges, for example Saudi EFL leaners would encounter such challenges since the existence and status of PVs are not as clear as in English (Algethami & Almalki, 2016). Although several studies have examined PVs learning and avoidance, limited research has considered PVs avoidance in terms of receptive and productive knowledge.

Research objectives:

The present study aims to:

Explore whether Saudi EFL students avoid PVs. This will highlight any challenges that the Saudi EFL students face when using PVs.

Examine differences between Saudi EFL students' avoidance of PVs in language receptive and productive knowledge.

Research questions:

The current research examines the following question:

- Do Saudi EFL students avoid PVs? If so, is there a significant difference between Saudi EFL students' avoidance of PVs in receptive and productive tests?

The significance of the study:

While numerous investigations have explored the utilisation of PVs by English learners (e.g., Liao & Fukuya, 2004; Siyanova & Schmitt, 2007), additional research is necessary to ascertain how individuals with different linguistic backgrounds who are non-native speakers of English manage to either employ or circumvent PVs in both receptive and productive knowledge. It is hoped that the current study would provide valuable insights to language education, informing teachers and curriculum developers about the challenges that leaners encounter when they use PVs.

Study terminology:

Avoidance: 'it implies that the structure in question is known to (i.e., can be passively recognized by) the learners, but not freely used by them; failure to use a structure or word that is unknown to the learners is an indication merely of ignorance, not of learning difficulty' (Kleinmann, 1977, cited in Dagut & Laufer, 1985, p.73).

Phrasal verbs: they are defined as any two-part verbs consisting of a lexical verb followed (continuously or discontinuously) by an adverbial particle, which 'behaves to some extent either lexically or syntactically as a single verb' (Quirk et al., 1985, p. 1150).

Receptive knowledge and productive knowledge: 'receptive knowledge is learning vocabulary through listening or reading and recalling its meaning while productive knowledge is producing the meaning through speaking or writing and recalling its meaning' (Nation, 2001, p.24).

Literature Review:

English phrasal verbs are combinations of verbs and one or more particles (prepositions or adverbs) that together form a single semantic unit. These particles can change the meaning of the main verb, often adding nuances related to direction, intensity, completion, or other aspects of the action. Phrasal verbs are common in English and are used in both informal and formal contexts.

Avoidance as a strategy in second language learning:

The beginning of research on avoidance can be traced back to Schachter's (1974) renowned investigation, which analysed errors in relative clauses among L2 writers of English. (Becker, 2014). The use of avoidance strategies by L2 learners has attracted the attention of linguists for several decades. It is a vocabulary strategy in the taxonomies proposed by Schmitt (1997) and Nation (2001). According to Ellis (2008), 'Avoidance is said to take place when specific target-language features are under-represented in the learner's production in comparison to native-speaker production' (p. 954). Avoidance is conceptualised as the situation where a person possesses passive understanding of a particular L2 structure but chooses not to employ it in situations where it would be appropriate based on the norms of their L1 (VanPatten & Benati, 2015). Brown (2014) described two types of strategies that L2 learners utilise to avoid a particular syntactic or lexical item in the target language: (i) 'message abandonment' (leaving a message unfinished because of

language difficulty) and (ii) 'topic avoidance' (avoiding topic areas or concepts that pose language difficulties) (p. 138).

Previous research has shown that learners of English as a foreign language (EFL) prefer to use one-word verbs over PVs and that avoidance of PVs can be attributed to their semantic nature, syntactic structure and the differences between the learners' L1 and L2 (Ghabanchi & Goudarzi, 2012). That is, because some lexical or syntactic forms may be especially difficult for L2 learners to acquire, they may either avoid using them or instead replace difficult items with easier ones.

There is still debate about whether PVs exist in Arabic (Aldahesh, 2008). Due to scant research examining multi-word verbs in Arabic, the presence and status of PVs are not as transparent as they are in English (Algethami & Almalki, 2016). This view agrees with research on the utilisation of phrasal verbs (PVs) among learners, indicating that PVs tend to be prone to errors, particularly when learners don't have access to them in their native language (Paquot & Granger, 2012, p. 133). Additionally, the literature points out various other factors that can impact learners' understanding and usage of PVs, such as their proficiency level, the type of PV (Liao & Fukuya, 2004), its frequency of occurrence (Schmitt & Redwood, 2011), and the amount of exposure to English (Aldukhayel, 2014).

Avoidance of phrasal verbs:

Robust research has investigated the avoidance of PVs. One key study (Siyanova & Schmitt, 2007) compared the likelihood of

using multi-word vs. one-word verbs by both native speakers and advanced non-native speakers. A survey comprising 26 pairs of multi-word and one-word verbs revealed that non-native speakers were less inclined to employ multi-word verbs compared to native speakers in casual spoken situations. Moreover, the frequency of exposure to native-speaking environments didn't impact the probability of using multi-word verbs. Yet, when examining the same verb pairs in a corpus, it was observed that single-word verbs are commonly more prevalent in both written and spoken communication.

Becker (2014) explored the potential causes of avoidance among 52 Chinese learners. Three tasks were used over a one-hour period, which included multiple-choice, translation and story-retell exercises. Each had 10 literal and 10 figurative PVs chosen from a corpus. The findings showed that factors such as learning context, task type and PV type influence the extent to which learners avoid English PVs.

El-Dakhs (2016) examined this difficulty among 407 Egyptian EFL university students. The participants completed a paraphrase task, two gap-filling tasks and a questionnaire. The findings revealed that the avoidance of PVs in the students' production could be due to cross-linguistic differences, passive learning for comprehension and limited language exposure. These findings support a multi-faceted model for explaining learners' limited use of PVs.

Similar factors were found in Sonbul et al. (2020), who examined factors that might determine Saudi EFL learners' receptive and productive knowledge of polysemous PVs. The factors included '(1) raw PV frequency, (2) sense-based PV frequency, (3) entrenchment or individual word frequency, (4) sense opacity, (5) L2 estimated proficiency and (6) the amount and type of L2 exposure' (Sonbul et al., 2020, p. 1). The sixth factor was examined by Albaqami (2021), in which the frequency of occurrence might have accounted for EFL learners' receptive and productive knowledge of PVs. A total of 37 female Saudi secondary school students participated in the study by answering a receptive and productive test comprising 20 items with a random selection of two forms: PVs and their alternative single-word verbs. Participants were tasked with understanding the meanings of specific forms provided in a series of movie title posters (receptive knowledge). Subsequently, they were directed to incorporate these forms into suitable contexts of their own creation (productive knowledge). The findings showed that the participants found PVs challenging to comprehend and produce appropriately, but they performed significantly better on single-word verbs.

In terms of the role of avoidance in certain language skill abilities, Barekat and Baniasady (2014) examined how avoiding PV affected the writing skills of Persian English learners. They conducted three tests where participants had to choose between a PV and a one-word verb. Participants' mean scores determined their grouping: Group A had scores below the mean (higher avoidance),

and Group B had scores above (lower avoidance). Both groups then completed a writing task, with Group B outperforming Group A. Thus, this finding highlights the existence of PV avoidance in writing by EFL learners.

In the Saudi context, Algethami and Almalki (2016) investigated how EFL learners avoid using English PVs, considering the impact of PV types (literal versus figurative) and the duration of English language learning in a foreign context. They involved a varied group of Saudi EFL learners (30 participants, divided into first-year and third-year groups) in a PV multiple-choice test, comparing their performance with that of six native English speakers. The findings revealed that both groups of learners used fewer figurative PVs compared to the native English speakers. However, in the usage of literal PVs, the learner groups were comparable to the native speakers. Interestingly, the duration of English language learning did not influence the avoidance or usage of PVs, as both learner groups exhibited similar patterns in their PV usage regardless of the number of years spent learning English.

Several studies have suggested that assigning explicit tasks could positively affect PV learning outcomes. Almegren (2021) investigated the impact of using corpus-based activities on learning certain PVs among 49 female Saudi university EFL students. The study aimed to understand whether six hours of instruction using corpus-based activities was effective in teaching the forms of 40 PVs using an indirect method comprising corpus-based activities

conducted over six hours. The findings revealed that the method and timeframe employed had a positive effect on the form and use of PVs among Saudi EFL learners. It also presented significant results regarding learners' understanding of the metaphorical meaning of the PVs used.

Strong and Leeming (2023) examined the influence of a particular type of exercise on the acquisition of PVs by 118 learners of EFL. Participants were divided into two groups: one completed a gap-fill exercise with access to the answer key, while the other group received the answer key after completing the exercise. Their learning outcomes were evaluated through tests assessing both productive and receptive knowledge at two different time points. The findings from mixed-effects logistic regression analysis indicated that both approaches to the gap-fill exercise resulted in comparable levels of retention.

Methodology:

The current study adopted the quantitative research approach by collecting data using two tests as will be explained.

Participants:

One hundred secondary school students (Grade 12) in Riyadh, Saudi Arabia, participated in this study. Informed consent was obtained from all participants, all of whom were males, 19 years old and native speakers of Arabic who began learning English in Grade 4 of primary school. The timetable allowed for four English classes in this secondary school, and each class duration was 45

minutes. Before the data collection, consent was first obtained from the students and they were provided with an overview of the study.

Study instruments:

The study applied two tests for data generation. The first test focused on receptive knowledge, while the second focused on productive knowledge. Test 1 (receptive) was adapted from Becker's (2014) research. Both tests comprised 20 items, and each one included two options: single-word and PV equivalent options (see Appendixes 1 and 2). The participants in Test 1 were asked to choose one answer to complete the blanks in sentences, while in Test 2, they were asked to choose one item to be used in writing one complete sentence.

Data analysis:

The data collected through the tests were processed and analysed using the Statistical Package for the Social Sciences, Version 28. Descriptive statistics, such as percentages, means, standard deviations (SD) and t-tests, were conducted to identify variable frequencies and categories.

Results and discussion:

The results showed avoidance of PVs among the participants, with 75 participants (75%) achieving a score over 50% on Test 1 (receptive). Only 28 participants (28%) achieved a score over 50% on Test 2 (productive), as shown in Table 1.

Table 1
Number of participants who achieved over 50% on receptive and productive tests

Test	N	%
Receptive	75	75%
Productive	28	28%

There was an obvious disparity between the receptive and productive knowledge of PVs among the participants. Although most of the participants achieved a score over 50% on Test 1, the mean of their score is still considered average at slightly above 50% (11.53 out of 20), as shown in Table 2.

The results of Test 1 also revealed an average score of 11.53, with an SD of 2.75. In contrast, Test 2 (Table 2) yielded a lower average score of 7.95, with an SD of 2.32. These results indicate a moderate level of understanding of PVs (as shown in Test 1) but a significantly lower ability in their active use (as evidenced by Test 2). The higher average score on the receptive test suggests that students are somewhat familiar with PVs when they encounter them in context. However, the lower average on the productive test highlights a challenge in actively using these verbs in written English. The difference in scores between the two tests points to a notable discrepancy between passive recognition and active use of PVs by Saudi EFL learners. This discrepancy could be attributed to various factors, including learners' exposure to PVs and the inherently complex nature of PVs in English.

Table 2

The mean and standard deviation of the results of Test 1 (receptive) and Test 2 (productive)

Test	N	Mean	Std. Deviation
Receptive	100	11.53	2.75
Productive	100	7.95	2.32

The independent sample t-test was used to examine whether there was a difference in learners' results in receptive and productive tests. Table 3 indicates that on the productive tests, students showed higher avoidance concerning PVs, with a mean score of 7.95 out of 20. They showed lower avoidance in the receptive use of PVS, at an average of 11.53 out of 20. Table 3 indicates that there was a significant difference in Saudi EFL learners' knowledge of receptive and productive use of PVs, as the t-value amounted to 9.991 and the degree of freedom of 200 was significant (Sig. = 0.000).

Table 3

Difference between Saudi EFL learners' results in receptive and productive tests

Skills	N	Mean	Std. Deviation	T-value	Degree of Freedom	Sig. (two-tailed)
Receptive	100	11.53	2.75	9.991	200	0.000
Productive	100	7.95	2.32			

In general, the results of this study showed that Saudi secondary school students avoid PVs, especially in terms of productive knowledge. These results are consistent with and build upon prior studies in the field of EFL research. Moreover, the findings regarding the differentiation between receptive and productive knowledge of PVs are consistent with those of Liao and

Fukuya (2004), Siyanova and Schmitt (2007) and Alangari et al. (2020), who emphasised a prevalent obstacle encountered by EFL learners worldwide in using PVs productively. The results also align with the findings of Gardner and Davies (2007) and Strong and Boers (2019), who highlighted the complexities of PVs as one of the most difficult facets of the English language for non-native learners. The aforementioned challenges are compounded for Saudi students due to the substantial syntactic and linguistic distinctions between English and Arabic (Alejo-Gonzalez, 2010). Due to these obstacles, the avoidance behaviour observed in this study can be interpreted as a natural consequence. This finding was confirmed by Schachter (1974), Ellis (2008) and VanPatten and Benati (2015), who reported that the notion of avoidance is manifested unmistakably in the participants' propensity to abstain from using PVs, especially for productive tasks. This avoidance is possibly a tactic employed to bypass the intricacies and possible mistakes linked to the utilisation of PVs. The results can be attributed to the mismatch between Arabic and English (Aldahesh, 2008; Algethami & Almalki, 2016) and Saudi secondary school students' limited exposure to English PVs (Aldukhayel, 2014; Sonbul et al., 2020). Opportunities for naturalistic language acquisition, which are essential for mastering complex linguistic structures, such as PVs, are severely restricted by this lack of exposure.

Insights into the avoidance of PVs by Saudi EFL students are illuminated by this study, which also reveals a difference between

receptive and productive knowledge. The discrepancy between receptive and productive knowledge of PVs implies that although students are instructed in English beginning in Grade 4, they still encounter challenges in using PVs. This discrepancy holds significant ramifications for the importance of considering explicit PV instruction in classrooms.

Limitations:

The sample size and all participants being from one school limit the application of the results of the current study. Moreover, given its scope, the study does not consider qualitative inputs, a limitation that may be rectified by future endeavours. Longitudinal studies may be useful for observing the evolution of students' mastery of PVs in response to various instructional interventions. Conducting research on the efficacy of distinct pedagogical methodologies, including corpus-based learning, blended learning and gamification, to augment the productive utilisation of PVs would yield significant insights. Finally, comparative research involving students of various linguistic backgrounds may provide a more comprehensive outlook on the difficulties and approaches associated with learning PVs in EFL contexts.

Conclusion:

This study unveiled the avoidance of PVs by Saudi secondary students as well as the difference between their avoidance in receptive and productive knowledge, wherein productive testing showed a greater degree of avoidance. This result not only

corroborates prior research but also underscores the particular obstacles encountered by EFL learners who speak Arabic. The findings highlight the cognitive and linguistic challenges that learners face when using PVs, especially in situations in which the structure and meaning of the learners' native language deviate significantly from English. This highlights the necessity of considering explicit PV instruction in classrooms.

Recommendations and suggestions:

The prevalent PV use deficit can be corrected by enhanced pedagogical approaches, as Almegren (2021) and Strong and Leeming (2023) noted. These studies suggest that integrating corpus-based activities and gap-fill exercises could potentially improve learners' comprehension and application of PVs. Greater emphasis must be placed on the fruitful use of language in educational approaches. The curriculum's current emphasis on receptive skills should be counterbalanced with an equivalent emphasis on productive skills. PVs should be taught explicitly, which can be accomplished by employing interactive pedagogical tasks that promote active language utilisation, including role-plays, discussions and writing exercises that centre on the contextual application of PVs. Furthermore, the findings underscore the imperative for curriculum designers to produce resources that address the development of both communicative and receptive language abilities. The research also underscores the necessity for additional investigations to examine the distinct obstacles

encountered by Saudi students when using PVs. Future research could examine the efficacy of various instructional approaches in enhancing EFL students' productive use of PVs. Finally, longitudinal research may yield valuable insights into the long-term effects of consistent exposure and practise on the acquisition of proficiency in PVs.

References:

Alangari, M., Jaworska, S., & Laws, J. (2020). Who's afraid of phrasal verbs? The use of phrasal verbs in expert academic writing in the discipline of linguistics. *Journal of English for Academic Purposes, 43*, https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.100814

Albaqami, R. (2021). Digging into the receptive and productive knowledge of phrasal verbs among Arab EFL learners: Evidence of the effect of frequency of occurrence. *Linguistics and Culture Review*, *5*(S2), 1659-1686. https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS2.2270

Aldahesh, A. (2008). *Translating idiomatic English phrasal verbs into Arabic*. Unpublished Master Thesis, University of Western Sydney, Sydney.

Aldukhayel, D. M. (2014). *The L2 exposure effect on avoidance of phrasal verbs by Arab ESL learners*. Unpublished Doctoral Thesis, Colorado State University, Colorado.

Alejo-González, R. (2010). Making sense of phrasal verbs: A cognitive linguistic account of L2 learning. *AILA Review, 23*(1), 50-71. https://doi.org/10.1075/aila.23.04ale

Algethami, G,. & Almalki, S. (2016). The avoidance of using English phrasal verbs by EFL Saudi learners. *Journal of the Faculty of Arts, 59*(59), 3-10. https://doi.org/10.21608/artman.2016.152321

Almegren, A. (2021). The impact of using corpus-based activities on learning certain phrasal prepositions among Saudi EFL learners. *The International Journal of Communication and Linguistic Studies, 20*(1), 1-11. https://doi.org/10.18848/2327-7882/CGP/v20i01/1-11.

Barekat, B. & Baniasady, B. (2014). The impact of phrasal verb avoidance on the writing ability of the university EFL learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 98*, 343-352. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.425

Becker, T. P. (2014) Avoidance of English phrasal verbs: Investigating the effect of proficiency, learning context, task type, and verb type. *Asian Journal of English Language Teaching 24*, 1-33.

Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching* (6th ed.). NY: Pearson Longman.

Dagut, M., & Laufer, B. (1985). Avoidance of phrasal verbs-A case for contrastive analysis. *Studies in Second Language Acquisition, 7*(1),73-79. https://doi.org/10.1017/S0272263100005167

El-Dakhs, D. (2016). The lexical knowledge and avoidance of phrasal verbs: The case of Egyptian learners of English. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 5*(1), 132-144. https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.1p.132

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford, England: Oxford University Press.

Ghabanchi, Z., & Goudarzi, E. (2012). Avoidance of phrasal verbs in learner English: A study of Iranian students. *World Journal of English Language, 2*(2), 43. http://dx.doi.org/10.5430/wjel.v2n2p43

Gardner, D., & Davies, M. (2007). Pointing out frequent phrasal verbs: A corpus-based analysis. *TESOL Quarterly, 41*(2), 339-359. https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00062.x

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Liao, Y., & Fukuya, Y. (2004). Avoidance of phrasal verbs: The case of Chinese learners of English. *Language Learning, 54*(2),193-226. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00254.x

Omidian, T., Akbary, M., & Shahriari, H. (2019). Exploring factors contributing to the receptive and productive knowledge of phrasal verbs in the EFL context. *WORD, 65*(1), 1-24. https://doi.org/10.1080/00437956.2019.1567040

Paquot, M., & Granger, S. (2012). Formulaic Language in Learner Corpora. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 130-149. https://doi:10.1017/S0267190512000098

Quirk, R., Greenbaum., S, Leech, G. & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.

Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning, 24*(2), 15-26. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00502.x

Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In Schmitt, N. and McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. & Redwood, S. (2011). Learner knowledge of phrasal verbs: A corpus-informed study. In F. Meunier, S. De Cock, G. Gilquin, & M. Paquot (Eds.), A taste for corpora: In honour of Sylviane Granger (pp. 173-209). Amsterdam: John Benjamins.

Siyanova, A., & Schmitt, N. (2007). Native and nonnative use of multi-word vs. one-word verbs. *International Review of Applied Linguistics, 45*(2), 119-139. https://doi.org/10.1515/IRAL.2007.005

Sonbul, S., El-Dakhs, D. A., & Al-Otaibi, H. (2020). Productive versus receptive L2 knowledge of polysemous phrasal verbs: A comparison of determining factors, *System, 95*, 102361. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102361.10.1016/j.system.2020.102361

Strong, B., & Boers, F. (2019). Weighing up exercises on phrasal verbs: Retrieval versus trial-and-error practices. *The Modern Language Journal*, *103*(3), 562-579. https://doi.org/10.1111/modl.12579

Strong, B., & Leeming, P. (2023). Evaluating the application of a gap-fill exercise on the learning of phrasal verbs: Do errors help or hinder learning? *TESOL Quarterly*, 1-25. https://doi.org/10.1002/tesq.3248

VanPatten, B. Benati, A. (2015). *Key terms in second language acquisition* (2nd ed.). London: Bloomsbury Publishing.

Zarifi, V., & Mukundan, J. (2013). Phrasal verb combinations in corpus-based studies: A critical review. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, *2*(4), 212-217. https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.2n.4p.212

Appendix 1:

Test 1 – Receptive

Read the following dialogues below and then circle the letter (A or B) of the word that best completes the blank space:

1. I can't stand it when we're late. Would you please …… !

   Alright, I'm coming. Just wait a minute!

   a. come in b. hurry

2. He's so lazy. He would …… at noon every day.

   Why don't you ask him to find a job then?

   a. awake b. get up

3. So, how did things go at the doctor's office today.

   Well, she was shy, so he wouldn't …… her clothes in front of the doctor.

   a. remove b. take off

4. What are you doing here? I thought I told you to …… here!

   Okay, okay. I'm leaving. Calm down.

   a. leave b. get off

5. Why didn't you …… last night?

   I know, I'm sorry. I just got so busy with my work.

   a. come over b. visit

6. He always yells at her about the work she does or doesn't do around the house.

   She should just learn to him …… sometimes.

   a. stand up to b. confront

7. So, when did this actually happen last night?

The alarm …… sometimes after midnight.

a. went off b. sounded

8. We …… the car just before it started raining.

Wow! You were lucky because we got soaked.

a. enter b. got in

9. We need to buy a garbage can, because the neighbor don't like to …… our trash.

Yeah, they seemed upset about our trash always blowing into their yard.

a. pick up b. collect

10. Did you …… some weight recently?

Actually, I gained a couple pounds because I stopped jogging in the morning.

a. put on b. gain

11. Did you see all the changes that bill made in the store?

Yeah, I can't believe what's …… at that place.

a. happening b. going on

12. Someone's got to tell Andy what happened.

Let's not tell him now. I don't want him to …… the terrible news just yet.

a. discover b. find out

13. Her parent …… the car because she was caught driving after she was drinking.

It sounds like it was her own fault then. I don't feel bad for her.

a. remove b. took away

14. Was he mad about the missing money?

He didn't care about losing the money. He just wanted to …… credit cards.

a. recover b. get back

15. The dunk man wouldn't the bus.

So, what did the driver do? Did he stop …… the bus?

a. remove b. took away

16. Hey, good to see you back. How was the trip to Vegas?

The trip to Las Vegas …… as scheduled.

a. occurred b. came off

17. What happened to all the magazines you were getting?

My subscription …… last month.

a. ran out b. expired

18. I don't care who it is. I'll date anyone at the moment.

Come on don't take the first girl that …… either.

a. comes along b. appears

19. My student always …… excuses for not attending the class.

Do you believe what she says?

a. invents b. makes up

20. They …… the idea to travel to Beijing this summer.

But that's all they used to talk about. Was the money tight?

a. gave up b. stopped

Appendix 2:

Test 2 - Productive

Choose one of the verbs in each item and use it in a meaningful sentence.

1. come on hurry

---

2. get up awake

---

3. take off remove

---

4. get out of leave

---

5. come over visit

---

6. sand up for confront

---

7. went off sounded

---

8. got in entered

---

9. pick up collect

---

10. put on gain

---

11. going on happing

---

12. find out discover

---

13. took away removed

---

14. get back recover

---

15. get off exist

---

16. came off occurred

---

17. ran out expired

---

18. come along appear

---

19. makes up invents

---

20. gave up stopped

درجة تضمين قيم الشغف المعرفي في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

د. قمراء بنت مقبل بن راشد السبيعي
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

درجة تضمين قيم الشغف المعرفي في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

د. قمراء بنت مقبل بن راشد السبيعي

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

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٥/٨/٠٧ هـ **تاريخ قبول البحث:** ١٤٤٥/١١/٢٧ هـ

ملخص الدراسة:

هَدفَتْ الدراسة إلى تحديد معايير قيم الشغف المعرفي، والكشف عن درجة تضمينها في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق الأهداف؛ استُخدِم المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، كما تمَّ بناء بطاقة تحليل المحتوى كأداة لجمع البيانات، حيث تمّ تحليل العينة الكلية المتمثلة في جميع نشاطات التعلّم المتضمنة في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية، والبالغ عددها (١٣٨٤) نشاطًا تعليميًا، وقد توصَّلتْ الدراسة إلى: تحديد معايير قيم الشغف المعرفي ومؤشراتها المتفرعة عنها، كما كشفتْ نتائج الدراسة عن أعلى النسب تحقيقًا للمؤشرات في معيار (قيمة إنتاج المعرفة)، بنسبة مئوية بلغتْ (٤١,٦٩%)، وبدرجة تضمين متوسطة، في حين أنّ معيار (قيمة البحث عن المعرفة واكتشافها بشغف) جاء كأقل المؤشرات تحقيقًا بنسبة مئوية بلغتْ (١٠,١٢%)، وبدرجة تضمين منخفضة جدًا، كما توصلتْ نتائج الدراسة إلى أنّ القيم الأكثر تضمينًا من الكفايات اللغوية هي: (الكفاية النحوية)، في حين أنَّ الأقل تضمينًا هي: (الكفاية الإملائية)، ومن أبرز ما أوصت به الدراسة: تخطيط أنشطة إثرائية في ضوء قيم الشغف المعرفي، ومتابعة تفعيل استخدام معلّمات اللغة العربية لاستراتيجيات التعلّم النشط لإسهامها في تنمية قيم الشغف المعرفي لدى الطالبات، وتقويمهن في ضوء ذلك.

الكلمات المفتاحية: المهارات اللغوية – الدافعية نحو التعلّم – أنشطة التعليم والتعلّم – الشغف العلمي – إنتاج المعرفة.

The Degree of Inclusion of Cognitive Passion Values in Language Competency Textbooks for the Secondary Stage in the Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Qmra Muqbel Rashed AlSubeai
Department - Faculty
Imam Mohammad Bin Saud Islamic University

Abstract:

The study aimed to determine the criteria for cognitive passion values and assess their inclusion in language competency textbooks for the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia. To achieve its objectives, the study adopted a descriptive approach using the content analysis method. A content analysis card was designed as the tool for data collection. The total sample included all learning activities in the language competency textbooks for the secondary stage, amounting to 1,384 educational activities. The study defined the criteria for cognitive passion values and their branching indicators. The results revealed that the highest percentage of realized indicators was found in the criterion of "the value of knowledge production," with a moderately included level and a percentage of 41.69%. In contrast, the criterion of "the value of seeking and discovering knowledge with passion" recorded the lowest percentage of realized indicators, with a very low level of inclusion and a percentage of 10.12%. Additionally, the results showed that the most included values within language competency were related to "grammatical competency," while the least represented were related to "spelling competency." The study's key recommendations included designing enrichment activities aligned with cognitive passion values, ensuring the activation of active learning strategies by Arabic language teachers to contribute to developing cognitive passion values among female students, and evaluating students in light of these values.

key words: linguistic skills, motivation towards learning, teaching and learning activities, learning passion, knowledge production.

المقدمة:

انعكس التطور والتقدم العلمي الهائل في عصرنا الحالي على جميع المجالات المختلفة، وفي مقدمتها: منظومة التعليم، الأمر الذي فرض التحوّل من التركيز على كم المعلومات المخطط لاكتسابها وإتقانها من قبل المتعلّمين، إلى التركيز على المتعلمين أنفسهم، وصولًا إلى إعدادهم الإعداد الشامل من خلال إكسابهم المعارف المتنوعة، وتنمية المهارات والقيم اللازمة لهم.

وتؤكد (الخزاعي،٢٠٢٢، ٦٧) على أنّ هذه المستجدات فرضتْ علينا تطوير الكتاب المدرسي كونه أحد أهم مكونات منظومة التعليم، ولا يقتصر الأمر على حذف فصلٍ أو إضافة آخر فحسب، وإنما يتعدى ذلك إلى مراجعة الأطر العلمية التي يستند عليها محتوى المنهج المدرسي، وتضيف في ذات السياق كلّ من (الدوسري؛ والأحمدي، ٢٠٢٣، ٢) أنّ الكتب المدرسية تعد الوسيلة التي تتحقق من خلالها أهداف المجتمع، فهي الإطار المرجعي الذي يتضمن المعرفة والمهارات والقيم، والمعين الخصب الذي يكتسب منه المتعلّم المعارف والمهارات ويترجمها إلى سلوك وقيم نبيلة.

وتسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى تحقيق أهداف رؤية (٢٠٣٠) وتطلعاتها المستقبلية من خلال تطوير المنظومة التعليمية والتربوية بجميع مكوناتها، ومن ذلك التركيز على تعزيز القيم الإيجابية لدى المتعلّمين، وإكسابهم المعارف والمهارات والقيم، وصولًا إلى شخصيات تتصف بروح المبادرة والمثابرة والقيادة، كما تستهدف بالدرجة الأولى تدريب المتعلّمين نحو توظيف المعرفة بمواقف جديدة مما يسهم في استثمار العقل وتحفيزهم نحو السعي في استمرارية التعلّم (العليوي؛ والزهراني، ٢٠٢٢، ٣٨)، وقد أكدّ مؤتمر الرياض الدولي لتقويم التعليم

والمنعقد في الفترة من (٤-٦ ديسمبر،٢٠١٨) والمعنون بـ " مهارات المستقبل: تنميتها وتقويمها" على أهمية تنمية قيم الشغف المعرفي بوصفها واحدة من أهم مهارات المستقبل التي يجب تنميتها وتقويمها لدى المتعلّمين في جميع مراحل التعليم السعودي، وذلك لضمان إكساب جيل (٢٠٣٠) المهارات اللازمة في الحياة، وزيادة التنافسية والاقتصاد كمحرك رئيسي للتنمية (الدوسري، ٢٠٢١، ١٩٤).

وعليه؛ فإنّ الاهتمام بالشغف المعرفي كقيمة تربوية يخطط لها عند بناء المنهج يجعل هدف التعليم ليس اكتساب المعرفة فحسب، بل يسهم في تطوير عمليات المعرفة كاكتشافها وإنتاجها والاستثمار فيها، ولا ينحصر ذلك في قطاع التعليم بشكل خاص، بل يتجلى ذلك في القطاعات التنموية بشكل عام، ويطلق على ذلك اقتصاد المعرفة، فالعلاقة طردية بين الشغف المعرفي واقتصاد المعرفة، فكلّما ارتفع الشغف المعرفي لدى المتعلّم وانعكس ذلك على ممارساته العلمية ارتفع الاقتصاد المعرفي (اليامي، ٢٠١٨)، ويشير مايكل داو (Maikl Daw, 2018) إلى أهمية تطوير الشغف المعرفي لدى المتعلّمين من خلال تطوير مهاراتهم في البحث والاستقصاء والاطلاع، والقدرة على النقد، واكتساب الجديد في عالم المعرفة، وصولًا إلى تمكينهم للاستعداد لمواجهة المستقبل، واتساقًا مع أهمية هذه القيم، فقد بنت هيئة تقويم التعليم والتدريب معاييرَ لمناهج التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وتضمنت الرؤية لهذه المعايير أربعة أهداف عامة، نصّ هدفها الرابع على:" أن يكون المتعلّم منتجًا ومبدعًا، وتفرّع عنه عدد من الأهداف، حيث نصّ الهدف الثالث الفرعي على: "التعلّم الذاتي والشغف المعرفي وتعلّم استراتيجيات التعلّم التي تمكّنه من التعلم مدى الحياة (هيئة التقويم والتدريب، ٢٠١٨، ٢٢)، وقد نصّت منظومة القيم على "قيمة الشغف المعرفي"، وذلك في الإطار الوطني لمناهج التعليم العام من خلال:

"تقدير العلم في جميع مجالاته، والإصرار والمثابرة في طلبه، والبحث عن المعرفة بشغف، واكتشافها واستيعابها، والإسهام في إنتاجها، ولتكون وسيلة للفهم العميق والتفكر ومنهجًا للحياة"، وأكدتْ على أهمية تضمين هذه القيم لجميع مجالات التعلّم بشكل منظم في المستويات والصفوف الدراسية، وصولًا إلى تطبيقها وتقويمها (هيئة التقويم والتدريب، ٢٠١٨، ٢٩).

وبرصدٍ عام للدراسات السابقة في مجال الشغف المعرفي – رغم قلتها عربيًا وأجنبيًا – فإنها أكدتْ على أهمية تنمية قيم الشغف المعرفي لدى المتعلّمين كونه من القيم الحديثة، حيث كشفتْ دراسة كولي وآخرين (Collie & et al, 2015) عن وجود علاقة ارتباطية معتدلة بين التحصيل والشغف الدراسي، كما أوصتْ دراسة سفيردليك وآخرين (Sverdlik & et al,2021) بضرورة الاهتمام بمستوى الشغف لدى المتعلّمين لما له من أهمية كبرى على الأداء الأكاديمي، وأشارتْ دراسة كل من (حوراء، وسالي، ٢٠١٨؛ والفونسو، وآخرين، ٢٠١٩؛ والدوسري، ٢٠٢١؛ والعليوي، والزهراني، ٢٠٢٢؛ والدوسري، والأحمدي، ٢٠٢٣) إلى أهمية تنمية قيم الشغف المعرفي لدى المتعلّمين في جميع مراحل التعليم، سواء أكان ذلك من خلال تضمينها لمحتوى الكتب الدراسية، أو من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة، أو من خلال مقاييس مقننة للكشف عن اتجاهاتها، وإجراء المزيد من الدراسات حول هذه القيمة الحديثة في الميدان التربوي.

وقد اعتمدت المملكة العربية السعودية نظام الكفايات في تعليمها، إذ إنّ الكفاية تعدّ مزيجًا من المعرفة والمهارات والقيم التي يستطيع المتعلّم تطبيقها في مواقف متعددة، سواء أكان ذلك في ميدان المدرسة، أو في العمل، أو في الحياة بشكل عام، ومن خلال اكتساب الكفايات يستطيع المتعلّم الاستفادة مما تعلّمه في حياته

اليومية (الحجيلي؛ والتونسي، ٢٠٢١، ٥٩)، وتعدّ كتب الكفايات اللغوية أحد أهم المصادر العلمية، وتهدف إلى تزويد المتعلّم بالخبرات المعرفية والنفس حركية والوجدانية التي تمكّنه من الاتصال باللغة، وفهم ثقافتها وإتقان مهاراتها، وانعكاس ذلك على ممارسته للأنشطة الحياتية داخل المدرسة وخارجها، وفتح المجال أمامه للتفاعل مع متطلبات المجتمع والعمل (الدوسري، ٢٠٢١، ١٩٥-١٩٦).

وتؤكد الباحثة على أهمية تحليل كتب الكفايات اللغوية كونها عملية تشخصية، وعلاجية، تهدف إلى التطوير المستمر للخبرات والمهارات والقيم اللازمة لتضمينها، وفي مقدمتها: قيم الشغف المعرفي، والتي تتناسب مع احتياجات المتعلمين في المرحلة الثانوية، كونها مرحلة مهمة يتحدد من خلالها الطريق الذي سيسلكه المتعلّم في المرحلة الجامعية، وتمثل أحد أهم مراحل البناء المعرفي و المهاري والقيمي، وميدان مهم لتطوير شخصيته، وقدرته على التفكير، واستيعابه للمفاهيم واكتسابه للقيم، وعليه؛ تكشف هذه الدراسة عن درجة تضمين قيم الشغف المعرفي في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

انطلاقًا مما أكدته الدراسات العلمية من وجود ضعف عام في مستويات أداء المتعلّمين في تحصيل المهارات اللغوية، ومن ذلك ما أكدته دراسة كلّ من (الثبيتي؛ والنمري، ٢٠٢٣، ٤٣٦) من وجود ضعف ملحوظ لمستويات المتعلّمين في منهج لغتي الخالدة، وعزتْ هذا الضعف للمقرر الدراسي ذاته، من حيث استخدام معايير بناء المقرر بشكل غير فعّال في تعليم مهارات اللغة العربية الأساسية، وأوصتْ بتقويم مناهج اللغة العربية بكافة عناصرها وفق الرؤية الحديثة لتخطيط المقررات في جميع مراحل التعليم العام، وقد يكون من أسباب الضعف الملل والنفور من المهام

والأنشطة الروتينية المتضمنة في الكتب الدراسية، حيث أكدتْ دراسة كلّ من (حوراء؛ وسالي، ٢٠١٨، ٤٩) على أنّ المهام والخبرات التعليمية التي تقدّم للمتعلمين من خلال المناهج الدراسية لا ترقى إلى مستويات قدراتهم، ولا تشبع حاجتهم إلى المزيد من الاستثارة العقلية، مما قد ينجم عنه تدني دافعيتهم وشغفهم بالدراسة، وعليه؛ فقد أوصتْ دراسة (الدوسري، ٢٠٢١، ٢٢٠) بتحليل محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية في ضوء معايير الشغف المعرفي، كما أوصتْ دراسة (حسن، ٢٠٢٣، ١٦٨٧) بإجراء دراسات عن الشغف المعرفي لفئات عمرية أكبر كطلبة المرحلة الثانوية.

وتعدّ المرحلة الثانوية مرحلة عمرية مهمة، كونها ميدان لتطوير شخصية المتعلّم، ومفترق طرق يتحدد من خلالها طريقه في المستقبل الجامعي وما بعده في ميدان العمل والحياة (أحمد؛ وعلوان، ٢٠١٨، ٤٩)، وعليه؛ فتنمية قيم الشغف المعرفي لدى متعلّمي المرحلة الثانوية ينمي شخصياتهم معرفيًا ومهاريًا وقيميًا، ليكونوا قادرين في المرحلة الجامعية على ممارسة التحصيل المعرفي والبحث العلمي بشغف، والقدرة على الإنتاج والإبداع، فقيمة الشغف المعرفي من أهم القيم التي يتمثلها متعلّم المرحلة الجامعية، فتنميتها وإكسابها لمتعلمي المرحلة الثانوية يعد تطويرًا لمدخلات المرحلة الجامعية، الأمر الذي يتسق مع الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم في المملكة العربية السعودية حيث يهدف إلى تمكين المتعلّم من اكتساب المعارف والمهارات والقيم اللازمة للحياة، والتعلّم المستمر، ووظائف المستقبل ومواجهة التحديات واستثمار الفرص بشكل منتج وإبداعي، ويتفرع عن تلك الأهداف؛ أن يكون: "شغوفًا بالمعرفة، مستوعبًا المفاهيم النوعية المتخصصة، وقادرًا على تطبيقها بما يمكنه من المنافسة العالمية" (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٢، ١٨).

وقد لاحظتْ الباحثة من واقع خبرتها العملية، كونها تشرف على الطالبات المعلمات أثناء التدريب الميداني في مراحل التعليم العام، ملل المتعلّمات وضعف تفاعلهن مع تعلّم اللغة العربية، إضافة إلى تركيز مقرراتها على الجوانب المعرفية والمهارية مقارنة بضعف تركيزها على الجوانب الوجدانية بما تتضمنه من قيم، لذا تؤكد الباحثة على أهمية استثمار تعليم اللغة العربية وتعلّمها في تنمية قيم الشغف المعرفي، حيث تعدّ أساسًا للعلم والمعرفة والتحصيل في بقية العلوم الأخرى، وإتقان مهاراتها وتنمية شغف تعلّمها المعرفي لا ينعكس عليها فحسب، بل يتعداها إلى شتى العلوم والمعارف.

وبناء على ما سبق؛ تأتي هذه الدراسة لتحلل كتب الكفايات اللغوية في ضوء قيم الشغف المعرفي؛ لكون هذه الكتب تعد وثائق رسمية تستمد منها المتعلّمات قيم الشـــغف المعرفي، إضـــافةً إلى أنّ جميع ممارســـات المعلّمات تنطلق من محتواها وأنشطتها، وعليه؛ فقد تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: **ما درجة تضـــمين قيم الشـــغف المعرفي في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟**

أسئلة الدراسة:

تفرّع عن السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

- ما معايير قيم الشـــغف المعرفي اللازم تضـــمينها في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية؟
- ما درجة تضـــمين معايير قيم الشـــغف المعرفي في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة:

سعتْ الدراسة الحاليّة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد معايير قيم الشغف المعرفي اللازم تضمينها في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية.
- الكشف عن درجة تضمين معايير قيم الشغف المعرفي في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية العلميّة:

- اتساق الدراسة الحالية مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ والتي تهدف إلى تطوير المنظومة التعليمية بكافة مكوناتها، ومنها المناهج التعليمية، وتتطلب تنمية الشغف المعرفي في البحث والاستكشاف والتجريب، الإبداع والابتكار.
- تعدّ الدراسة الحالية من أوائل الدراسات العلمية التي تناولت مجال قيم الشغف المعرفي لدى متعلمي المرحلة الثانوية، وأعدت معاييرَ علمية ومؤشراتٍ مقننة لقياسها.
- إسهام الدراسة الحالية في تطوير محتوى كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية.
- إتاحة المجال للإسهامات البحثية ذات العلاقة بقيم الشغف المعرفي وتضمينها في محتوى كتب اللغة العربية، ومحتوى كتب التخصصات العلمية الأخرى، وقياس أثرها على التحصيل الأكاديمي.

ثانيًا: الأهمية العمليّة:

- تقديم تغذية راجعة لهيئة تقويم التعليم والتدريب عن درجة تضمين قيم الشغف المعرفي في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية، وإفادتهم عن مدى اتساقها مع ما ورد في محور القيم للإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام.
- إفادة مطوري المناهج بقائمة علمية لمعايير قيم الشغف المعرفي، لتضمينها في محتوى الكتب الدراسية بشكل عام، ومحتوى كتب اللغة العربية بشكل خاص.
- إفادة المختصين في تعليم اللغة العربية وتعلّمها من المشرفين التربويين بأهمية تنمية معايير قيم الشغف المعرفي لدى المتعلمين، وإعداد استمارات مقننة لتقويم المعلّمين في ضوئها.
- إفادة إدارة التدريب التربوي بوزارة التعليم بأهمية إعداد دورات تدريبية للمعلمين تهدف إلى الكيفية الإجرائية لتنمية قيم الشغف المعرفي لدى المتعلمين، وذلك من خلال أمثلة توضيحية وأنشطة تدريبية تتسق مع محتوى الكتب الدراسية المختلفة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحاليّة على ما يلي:

- جميع نشاطات التعلّم المتضمنة في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية، والصادرة من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤٥هـ – ٢٠٢٣م. والبالغ عددها (١٣٨٤) نشاطًا تعليميًا.
- معايير قيم الشغف المعرفي اللازم تضمينها في كتاب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية، والمتمثلة في: معايير قيمة الشغف نحو التعلّم، ومعايير قيمة الشغف القرائي والاطلاع على جديد المعرفة، ومعايير قيمة البحث عن المعرفة واكتشافها بشغف، ومعايير قيمة إنتاج المعرفة.

مصطلحات الدراسة:

قيم الشغف المعرفي:

يعرّفها كل من بيلانجر؛ وراتيل (Belanger, Ratelle, 2020, p4) بأنّها: "حالة ذهنية إيجابية دائمة تجاه دراسة الطالب، الذي يتميز بالحيوية والطاقة العالية والمثابرة، والتركيز الكامل أثناء الدراسة"، كما تعرّفها (الدوسري، ٢٠٢١، ص١٩٩) بأنّها:" السعي إلى ممارسة تعلّم أو نشاط يقوم به الطالب بدافع من الرغبة الداخلية، ويندمج فيه، ويحبه، ويشعر بالمتعة في ممارسته دون أي مؤثر خارجي كالضغط والإكراه"، **وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنّها:** الشغف نحو التعلّم، والشغف القرائي والاطلاع على جديد المعرفة، والبحث عن المعرفة واكتشافها بشغف، والمساهمة في إنتاج المعرفة، واستندتْ الباحثة في اشتقاقها لهذه القيم ومعاييرها على الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية الصادر من هيئة تقويم التعليم والتدريب في إصداره الأول (٢٠١٨)، وإصداره الثاني (٢٠٢٢)، حيث سيتم تحليل كتب الكفايات اللغوية في ضوئها، من خلال الأداة البحثية المصممة في الدراسة الحالية، والتي تمّ إعدادها لتحقيق هذا الهدف البحثي.

الكفايات اللغوية:

تمّ تعريف الكفاية اللغوية في قاموس لونجمان (Longman, 2014, p292) بأنّها:" مستوى الجودة لشخص ما في استعمال المهارات اللغوية محادثةً وقراءةً وكتابةً وفهمًا، ويمكن أنْ يختلف هذا المستوى في ضوء مستوى التحصيل اللغوي"، **وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنّها:** كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، والواردة في الخطة التدريسية لنظام المسارات، وتتكون من خمس كفايات، هي: الكفاية النحوية، والكفاية الإملائية، والكفاية القرائية، وكفاية الاتصال الكتابي،

وأخيرًا كفاية التواصل الشفهي، وتمّ تصميم كل كفاية في وحدة تدريبية مستقلة عن الكفاية الأخرى.

وتعرّف الباحثة درجة تضمين قيم الشغف المعرفي في كتب الكفايات اللغوية إجرائيًا بأنها: الوصف الكمي لمحتوى كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية (نظام المسارات)، من خلال عدد التكرارات والنسب المئوية لقيم الشغف نحو التعلّم، والشغف القرائي والاطلاع على جديد المعرفة، والبحث عن المعرفة واكتشافها بشغف، وإنتاج المعرفة، وصولًا إلى تحديد جوانب القوة والضعف من خلال تفسير النتائج، وتقديم التوصيات والمقترحات التي تسهم في التطوير والتعديل لمحتوى كتب الكفايات اللغوية، وتنمية المهارات اللغوية لطالبات المرحلة الثانوية وأداءها بمتعة وبرغبة داخلية وبمستوى تمكّن عالٍ.

الإطار النظري للدراسة:

تناولتْ الباحثة في الإطار النظريّ المباحث ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة؛ حيث شملتْ ثلاثة محاور رئيسة، هي: مفهوم الشغف المعرفي وأهمية تنمية قيمه، ثمّ محور تضمين قيم الشغف المعرفي في كتب الكفايات اللغوية، واختتمتْ الإطار النظري بتناول محور خصائص نمو طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بتنمية قيم الشغف المعرفي، ويمكن عرض هذه المحاور فيما يلي:

أولًا: مفهوم الشغف المعرفي وأهمية تنمية قيمه:

بعد رصدٍ للأدبيات التربوية في مجال الشغف المعرفي تبيّن للباحثة قلتها؛ لكونها من القيم التربوية الحديثة التي يسعى التربويون لتنميتها لدى المتعلمين في جميع مراحل تعلّمهم، وعليه؛ يمكن التعرّف على مفهوم الشغف المعرفي فيما يلي:

عرّف (الوكيلي، ٢٠١٩، ص٢) الشغف المعرفي بأنّه: "السعي نحول التعلّم بدافع من الرغبة الداخلية والحب الشديد لما نفعله، دون أي حافز خارجي، كالإكراه، أو الضغط، أو الترهيب"، وقد عرّفه كلّ من (الجراح؛ والربيع، ٢٠٢٠، ص٥٢٥) بأنّه: "ميل قوي نحو نشاط يحبه الطالب، ويستشعر أهميته، ويستثمر فيه الوقت والطاقة"، كما عرّفته كلّ من (الدوسري؛ والأحمدي، ٢٠٢٣، ص٤) بأنّه:" قوة تحفيزية نحو تحقيق الأهداف، فتدفعه إلى ممارسة النشاط بحب وبدون إكراه للوصول إلى مستوى عالٍ من الأداء"، ويتضح من التعريفات السابقة أنّ قيمة الشغف المعرفي قيمة مهمة تهدف إلى تعلّم المتعلّم برغبة داخلية منه، الأمر الذي ينعكس على توجيه ممارساته التعلّمية، وانطلاقه نحو البحث عن المعرفة، واستنتاجها، واكتشافها، وصولًا إلى إنتاجها في مرحلة متقدمة، مما يؤثر بشكل إيجابي على مستواه التحصيلي وحصوله على مستويات مرتفعة فيه، ويزيد من ثقته بنفسه في الحصول على المعرفة في كلّ مرحلة تعليمية، وتشير الباحثة أن بعض المختصين في مجال التربية قد يخلطون بين مصطلحي: الشغف المعرفي، والفضول المعرفي؛ الأمر الذي توضحه كلّ من (العليوي؛ والزهراني، ٢٠٢٢، ٤٢) بأنّ: الشغف المعرفي مكتسب وليس فطري، فهو قيمة تربوية تنمى وتعزز داخل إطار المنهج وفق تخطيط محدد، أمّا الفضول المعرفي فهو: صفة فطرية للإنسان تساعده على معرفة أبسط الأشياء من حوله، كما أنّها لا تولّد معارف جديدة لديه، فالشغف يتضمن الفضول، بينما الفضول لا يتضمن الشغف.

ويؤكد (قناعي، ٢٠٢٢، ١٣٧) على أهمية الشغف المعرفي بأنّه يسهم في زيادة دافعية التعلّم لدى المتعلّمين، ويشكّل اتجاهات إيجابية نحو عملية التعليم والتعلّم، ويسهم في تحقيق أهداف اللغة وتعلّمها، إضافة إلى أنّه يسهم في ممارسة الأنشطة

اللغوية بصورها الكلامية أو الكتابية بصفة حيوية وواقعية وتطبيقية مما يسهّل توظيفها في مواقف مختلفة، كما أنّه ينمي مهارات القراءة والتحصيل لدى المتعلمين، ويضيف (دقامسة، ٢٠٢٣، ١١٠) بأنّ الشغف المعرفي دافع كبير في البحث عن الجديد والاستعداد للتعلّم، وله مكونان رئيسيان هما: مكون عاطفي؛ يتضمن إعجاب الفرد الشديد بالنشاط، ومكون معرفي؛ يتضمن دمج هذا النشاط في هوية الفرد وحياته، وقد يصل إلى أن يكون أحد الجوانب الرئيسة في حياة الفرد وهويته، الأمر الذي يؤدي إلى تحقيق مجموعة من النتائج العاطفية، ومن أهمها: الرضا، والتكامل، والسعادة، وأشارتْ (الدوسري، ٢٠٢١، ٢٠١- ٢٠٢) إلى أنّ الشغف المعرفي يعدّ الخطوة الأولى نحو الابتكار والإبداع، وهو منشط للذاكرة، ويساعد على تقوية الذكاء، ويعدّ أحد وسائل العملية التعليمية، فالأفكار الإبداعية أساسها البحث والاطلاع والابتكار والشغف بالمعرفة الجديدة، وإضافةً إلى ذلك فإنّ الشغف المعرفي عاملٌ مساعد لتدريب المتعلّمين على كيفية التعلّم، فالمتعلّم يتعدى مرحلة الاكتشاف، ويصل إلى مرحلة تعلّم كيف يتعلّم؟، ومن الأهمية بمكان ألا يترك إعداد المتعلّمين لبناء أنفسهم، وتقدير ذواتهم بطريقة عشوائية غير مخطط لها، وإنما يتم ذلك من خلال مناهج دراسية معدة لتنمية قيم الشغف المعرفي لديهم، وعليه؛ تأتي هذه الدراسة لتؤكد على أهمية تضمين كتب الكفايات اللغوية لقيم الشغف المعرفي، وتنميتها لدى المتعلمين بما يتناسب مع خصائص نموهم واحتياجات مرحلتهم العمرية.

ثانيًا: تضمين قيم الشغف المعرفي في كتب الكفايات اللغوية:

تقوم معايير مناهج التعليم في المملكة العربية السعودية على مجموعة من المرتكزات تشمل: تعزيز الهوية الوطنية، والتوجهات الوطنية، والتوجهات التربوية،

واستشراف المستقبل في ضوء مستهدفات رؤية ٢٠٣٠ والبرامج المنبثقة عنها، ويمثل تعزيز الهوية الوطنية لدى المتعلّم المرتكز الرئيس لمعايير مناهج التعليم العام وتطبيقها وتقويمها، ويتضمن ذلك: العناية باللغة العربية، والاعتزاز بها، والمحافظة عليها إرثًا وثقافةً وركيزة للهوية الوطنية، ولغة أصيلة للتواصل واكتساب مهارات التعلّم والتفكير في جميع مجالاتها (هيئة تقويم التعليم والتدريب،٢٠٢٢، ١٣- ١٤).

وتشترك اللغة العربية مع بقية مجالات التعلّم في تحقيق الأبعاد المشتركة، حيث تعدّ أولويات المنهج والقيم والمهارات أبعادًا عامة تشترك في تحقيقها، وتتمثل هذه القيم في: تقوى الله، والاعتدال، والوسطية، وتقدير الذات، والشغف المعرفي (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩)، الأمر الذي ينطلق من التوجهات العالمية لمهارات المستقبل، حيث يذكر كورتس (Curtis,2019) أنّ المنظور العالمي لمهارات المستقبل يؤكد على تمكين المخرجات التعليمية من هذه المهارات، إضافةً إلى أن إكساب المتعلّمين قيم الشغف المعرفي يساعد على القضاء على الفجوة بين المتعلّمين والمجتمع، ويلبي متطلبات الانفجار المعرفي في العصر الحالي.

وتتحدد علاقة قيم الشغف المعرفي باللغة العربية، من خلال استثارة غريزة حب الاستطلاع لدى المتعلّمين استماعًا وتحدثًا وقراءةً وكتابةً عن العلماء ومجالات العلم، وتشويقهم إلى دراسة العلوم اللغوية بسرد القصص التي تبرز سلوك العلماء وسماتهم ونوادرهم في شغفهم نحو التعلّم، وتُسْتَهدَف هذه القيم من خلال تضمين معايير اللغة العربية لمجموعة من الشواهد والأنشطة التي يركز محتواها على المضامين المختلفة لقيم الشغف المعرفي، فيُطلب من المتعلّم دراستها، واستيعابها، وتحليلها، وتذوقها، وصولًا إلى تقويمها، إضافةً إلى توظيف مضامين هذه القيم عند دراسة المتعلّمين لمهارات اللغة وعلومها وتقويمهم فيها، ويراعى في ذلك مبدأ الاستمرارية، والخصائص

النمائية للمتعلمين بمختلف مظاهرها لغويًا، وعقليًا، ونفسيًا، واجتماعيًا (الدوسري؛ والأحمدي، ٢٠٢٣، ٥).

وفي إطار جهود وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لتطوير المناهج، فقد وضعتْ خططاً تطويرية ورسمتْ ملامحها في مختلف التخصصات العلمية، واطلعتْ الباحثة على ما يخص الملامح التطويرية لكتب الكفايات اللغوية المقررة على متعلّمي المرحلة الثانوية للعام الدراسي ١٤٤٥- ٢٠٢٣، حيث تمثلتْ في: تنمية مهارات الأداء اللغوي، وإتقان المتعلّم لمهارة القراءة التحليلية، وتضمين المقرر لنصوص لغوية لكتاب سعوديين ممن لهم إسهامات بارزة في مجال اللغة والأدب والنقد، وإكساب المتعلّم لأدوات التواصل الشفهي والاتصال الكتابي، وتنمية مهارات التفكير العليا من خلال الأنشطة التي تضمنها المقرر، وتوظيف أنماط التعلّم النشط من خلالها (وزارة التعليم، ٢٠٢٣، ١٥٢)، وتؤكد الباحثة أنّ هذه المهارات مهمة جداً لتوظيفها في تنمية قيم الشغف المعرفي لدى متعلمي المرحلة الثانوية، ولن يتم الحكم على ذلك بشكل موضوعي إلا من خلال تحليل محتوى كتب الكفايات اللغوية في ضوء تلك القيم، للتعرف على درجة تضمينها وهذا هو هدف الدراسية الحالية، فالمحتوى اللغوي في كتب الكفايات اللغوية ليس مقصوداً في ذاته، بل هو وسيلة لتحقيق الأهداف المخطط لها، والتي تتسق مع خصائص نمو متعلّمي هذه المرحلة، كمهارات التفكير التحليلي، والإبداعي، والتساؤل الذاتي، والبحث العلمي، ولن يصل المتعلّم حد التمكن من هذه المهارات واكتساب قيم الشغف المعرفي إلا من خلال تمكّنه من المهارات اللغوية التي يستقبل بها المعرفة، ويحللها، ويكتشفها، ويبحث عنها، وصولًا إلى المساهمة في إنتاجها.

ثالثًا: خصائص نمو طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بتنمية قيم الشغف المعرفي:

اهتمت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ بالمواطن السعودي وجعلته من أهم أولوياتها، لثقتها به وبقدراته، وعليه؛ فقد انبثق من هذه الرؤية برنامج تنمية القدرات البشرية الذي يمثل استراتيجية وطنية تستهدف تعزيز تنافسية القدرات البشرية الوطنية محليًا وعالميًا، وذلك من خلال تعزيز القيم، وتطوير المهارات الأساسية، ومهارات المستقبل، وتنمية المعرفة، ويرتكز البرنامج على أساس تعليمي متين، وتمثل المناهج التعليمية مرتكزاً مهمًا لهذا الأساس المتين، ويتطلب تنمية شغف المتعلّم المعرفي في البحث والاستكشاف والتجريب، الإبداع والابتكار (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٢، ١٠).

ويشمل برنامج تنمية القدرات البشرية مراحل التعليم العام، والجامعي، وما بعدها من مراحل عملية وحياتية، حيث يُستَهْدَف المتعلّم وفقًا لخصائص نموه واحتياجاته، وميوله، ومن أهم تلك المراحل التعليمية المرحلة الثانوية، كونها فترة نضج القدرات الانفعالية والعقلية والاجتماعية والجسدية، وتضيف في ذات السياق كلّ من (الحجيلي؛ والتونسي، ٢٠٢١، ٦٢) بأنّ أهمية هذه المرحلة تبثق من إعدادها للمتعلّمين إعدادًا شاملًا ومتكاملًا، وتزويدهم بالمعلومات والمهارات والقيم التي تنمي شخصياتهم من جميع جوانبها، ليلتحقوا بالمرحلة الجامعية، وهم قادرون على ممارسة البحث العلمي، والتنمية المعرفية، والتزوّد بالثقافة المجتمعية، والهوية الوطنية، والقدرة على الحوار مع الآخر.

وأكدّت الوثيقة الصادرة من الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد بوزارة التعليم على خصائص النمو للمرحلتين المتوسطة والثانوية، وترى الباحثة أنّها تتسق مع قيم الشغف المعرفي الملائمة لمتعلمي المرحلة الثانوية، حيث ينمو الذكاء العام، ويزداد

الإدراك والفهم بشكل أسرع من المراحل السابقة، وينمو التفكير المجرد، والمنطقي، والتحليل للأحداث والمواقف الحياتية المختلفة، والقدرة على إدراك العلاقات بين العناصر واستنتاج العلاقات الجديدة، ويزداد الإحساس بالتفرّد، والشعور بالسعادة والرضا لتحقيق الإنجازات، والاندفاع والحماس، والرغبة في الاستقلالية، والقيام بالأعمال بثقة ومسؤولية تامة، والإنجاز، والاكتشاف، والإبداع. (وزارة التعليم، ٢٠١٧).

وتؤكد الباحثة أنّ الاستعدادات والميول تتجلّى بشكل واضح في هذه المرحلة العمرية، إضافة إلى نمو القدرة اللفظية، وممارسة التأمل الذاتي، والربط بين الخبرات السابقة والخبرات الجديدة، وطرح التساؤلات المعرفية، والبحث عنها، وإعادة تنظيم أفكار النصّ اللغوي وتحليله، وازدياد القدرة على التحصيل الأكاديمي، وتتميز هذه المرحلة بالتغيرات الانفعالية، واتساع دائرة التفاعل الاجتماعي، وفهم الذات، وتحقيق الثقة بالنفس، وعليه؛ فمن الأهمية بمكان إعادة النظر في محتوى كتب الكفايات اللغوية، إضافةً إلى صياغة أنشطتها في ضوء قيم الشغف المعرفي، وتستهدف الدراسة الحالية هذه القيم بالبحث والتحليل، حيث تمثلت في أربع قيم رئيسة هي: قيمة الشغف نحو التعلّم، وقيمة الشغف القرائي والاطلاع على جديد المعرفة، وقيمة البحث عن المعرفة واكتشافها بشغف، وقيمة إنتاج المعرفة، مراعيةً اتساقها مع خصائص نمو متعلمي المرحلة الثانوية، وأهداف كتب الكفايات اللغوية و ملامحها التطويرية المخطط لها.

وفي ضوء ما سبق من محاور للإطار النظري تتضح العلاقة الوثيقة بين قيم الشغف المعرفي وخصائص نمو متعلّمي المرحلة الثانوية، وأهمية تنميتها في كتب الكفايات اللغوية دون غيرها من الكتب الأخرى، لكون هذه الكفايات هي الأساس

العلمي للمعرفة والتحصيل الأكاديمي في بقية التخصصات الأخرى، وبالتالي لن ينحصر إتقان المتعلّم لتلك المهارات على كتب الكفايات اللغوية فقط؛ بل سيظهر انعكاسها الملحوظ على إتقانه لمهارات المعارف المختلفة، والممارسات التعلّمية لها في الحياة الواقعية والعملية.

الدراسات السابقة:

رصدتْ الباحثة الدّراسات السابقة، وما طُرِح في الميدان التَّربوي من البحوث ذات العلاقة المباشِرة بموضوع الدراسة الحاليّة، معتمدةً على الأحدث منها، مراعيةً التَّسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وركزتْ على خمس عناصر في كل دراسة هي: الهدف، والمنهج، والعينة، والأداة، والنتائج، مختتمةً عرضها لتلك الدراسات بالتعليق عليها، وتحديد أوجه الاتّفاق والاختلاف، وموقع الدراسة الحالية منها، وتفصيل ذلك فيما يلي:

أجرى كلّ من **ليونج؛ ولي؛ وتشاو (Leung, Li, Zhao,2018)** دراسةً هدفتْ إلى تحفيز الطلاب الملتحقين بجامعة هونغ كونغ الصينية على الاهتمام بالمحاضرات وحضورها بشكل مستمر وتنمية الشغف المعرفي لديهم في مجال تخصصهم التقني، والكشف عن العلاقة بين متوسط درجات اختبار الطلاب وعدد المحاضرات التي سجل الطلاب حضورًا فيها وأبدوا اهتمامًا بمحتواها العلمي، وانتهجتْ الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وتمثلتْ أداة الدراسة في اختبار مصمم على الويب مليء بالأمثلة المرتبطة بحياة الطلاب العملية، وتحددتْ العينة في الطلاب حديثي الالتحاق بالجامعة في تخصص الحاسب الآلي، والبالغ عددهم (٤٩) طالبًا، وكشفتْ النتائج عن وجود علاقة بين متوسط درجات الاختبار وعدد المحاضرات التي حرص الطلاب على حضورها، وأكدتْ النتائج على أنّ الطلاب الذين حضروا

(٧٥%) فأكثر من المحاضرات قد حصلوا على متوسط درجات عالية في الاختبار، وانعكس ذلك على مستواهم الأكاديمي، كما أجرتْ كلّ من **بيلانجر؛ وراتيل (Belanger, Ratelle, 2020)** دراسةً هدفتْ إلى تحديد ملامح الشغف الدراسي لدى الطالب، ومقارنة الأداء الأكاديمي له بالاجتهاد، والمشاركة، والرضا، ومستوى الإنجاز؛ كعوامل تحدد نوع الشغف ومستواه، واستخدمتْ الدراسة المنهج الوصفي، وتمّ تصميم استبانة كأداة لجمع البيانات، وبلغ عدد العينة (٤٦٠) طالبًا جامعيًا في جامعة لافال بكندا، وتوصلتْ نتائج الدراسة إلى أنّ الطلاب الذين سجلوا مستويات شغف عليا قد سجلوا مستويات عالية من الأداء الأكاديمي، في حين أنّ الطلاب الذين سجلوا مستويات شغف منخفضة قد سجلوا مستويات ضعيفة في أدائهم الأكاديمي، وقد أجرتْ **(الدوسري، ٢٠٢١)** دراسةً هدفتْ إلى تحليل محتوى كتب لغتي الجميلة في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الشغف المعرفي، ولتحقيق هذا الهدف انتهجتْ الدراسة المنهج الوصفي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، إضافةً إلى تطويرها لبطاقة التحليل كأداة لجميع البيانات، وتكونتْ العينة من مقررات لغتي الجميلة للصف الثالث والرابع والخامس والسادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وكشفتْ الدراسة عن تفاوت النسب في تحقيق معايير الشغف المعرفي، حيث تراوحت ما بين (٢٥% – ٥,٣٦%)، مما يؤكد تدني نسبة توافر معايير الشغف المعرفي في كتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية، كما أجرتْ **تانيا Tanya, (2022)** دراسةً هدفتْ إلى اختبار صلاحية مقياس المثابرة الجديد في التعليم، والتعرّف على العلاقة بين الشغف بالعلم، والأداء الأكاديمي، وانتهجتْ الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وتمثلتْ الأداة في مقياس مصمم لقياس المثابرة في التعليم، وتكونتْ العينة من طلاب العلوم في مرحلة ما بعد الثانوية بكندا،

والبالغ عددهم (١٩٨) طالبًا، وكشفتْ نتائج الدراسة عن صلاحية مقياس المثابرة في التعليم، إضافةً إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشغف بالعلم والأداء الأكاديمي المرتفع.

وقد أجرتْ كلّ من (**العليوي؛ والزهراني، ٢٠٢٢**) دراسةً هدفتْ إلى تحديد واقع تضمين قيمة الشغف المعرفي في كتب الدراسات الإسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هدف الدراسة تمّ استخدام المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وتمّ تصميم بطاقة تحليل المحتوى كأداة لجمع البيانات، وتكونتْ عينة الدراسة من جميع كتب الدراسات الإسلامية المطورة والمقررة على طلاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، وكشفتْ النتائج عن ظهور تفاوت نسبي في انتشار معايير القيمة على العينة بشكل عام؛ حيث حصل معيار الإصرار والمثابرة في طلب العلم على المرتبة الأولى في نسبة التضمين، وحصول مجال الحديث على النسبة الأعلى من حيث تضمين معايير قيم الشغف المعرفي، كما أجرى (**دقامسة، ٢٠٢٣**) دراسةً هدفتْ إلى تحليل كتب الأحياء وعلوم الأرض لطلاب الصف العاشر في ضوء معايير الشغف العلمي، ولتحقيق هذا الهدف انتهجتْ الدراسة المنهج الوصفي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وتمّ تصميم بطاقة تحليل المحتوى كأداة لجمع البيانات، وتكونتْ العينة من كتابي الأحياء وعلوم الأرض المقررة على طلاب الصف العاشر في المملكة الأردنية الهاشمية، وأظهرتْ النتائج أنّ مستوى إدراج معيار القيم العلمية في كلا الكتابين جاء في المرتبة الأولى من القيم، في حين جاءت مستويات قيم التفاعل وقيم التحفيز في المراتب الأخيرة من قيم الشغف المعرفي، وقد أجرتْ كل من (**الدوسري؛ والأحمدي، ٢٠٢٣**) دراسةً هدفتْ إلى الكشف عن درجة تضمين قيم الشغف المعرفي في كتب لغتي الخالدة

للمرحلة المتوسطة، ولتحقيق هذا الهدف انتهجتْ الدراسة المنهج الوصفي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وتمّ تصميم بطاقة تحليل المحتوى كأداة لجمع البيانات، وتكونتْ العينة من جميع كتب لغتي الخالدة المقررة على طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وكشفتْ النتائج عن تدني نسبة توافر معايير الشغف المعرفي في كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة، كما أظهرتْ النتائج تفاوتًا ملحوظًا في توزيع قيم الشغف المعرفي على المرحلة المتوسطة، حيث تمّ التركيز على قيم الإبداع والابتكار، في حين تمّ تهميش بعض القيم الأخرى كحب القراءة والاستطلاع، كما أجرتْ أخيرًا كلّ من **نادوزي؛ وكومالو (nadozie, Khumalom, 2023)** دراسةً هدفتْ إلى التعرّف على العوامل التي ساهمتْ في حصول الطلاب على مستوى عالٍ أكاديميًا، وذلك في ضوء نظرية باندورا عن الذات، واستخدمتْ الدراسة لتحقيق هذا الهدف المنهج الوصفي، ومنهج تحليل المحتوى، وتمثلت أدوات الدراسة في بطاقة تحليل محتوى للوثائق، إضافةً إلى مقابلات فردية ومقابلات مجموعات التركيز، وتكونتْ العينة من طلاب السنة الرابعة من ذوي الأداء العالي أكاديميًا في جامعة جنوب أفريقيا، والبالغ عددهم (١٠) طلاب، وكشفتْ نتائج الدراسة عن أهم العوامل التي ساهمتْ في حصول الطلاب على مستوى عالٍ أكاديميًا حيث تمثلت في: الدعم المتبادل مع أقرانهم الذين شاركوهم شغفهم بالنجاح، إضافةً إلى عامل الفاعلية الذاتية، وكذلك عامل الدعم الأكاديمي المقدّم من الجامعة لتعزيز شغفهم بالتعلّم، وانتهت أخيرًا بالتأكيد على أنّ شغفهم المعرفي يعدّ أمرًا بالغ الأهمية لنجاحهم.

من خلال عرض الدراسات السابقة؛ لاحظتْ الباحثة إجماعها على أهمية تنمية قيم الشغف المعرفي، وأثره الإيجابي على المستوى الأكاديمي للطلاب، وحرصتْ في

رصدها للدراسات السابقة على تنوع رقعتها الجغرافية، واقتصرت على الأحدث منها، إضافةً إلى صلتها الوثيقة بالمجال، وتتفق الدراسة الحاليّة في استهدافها تحليل الكتب الدراسية في ضوء قيم الشغف المعرفي، إضافةً إلى اتفاق منهجها البحثي المتمثل في المنهج الوصفي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، واتفاق استخدامها لبطاقة تحليل المحتوى كأداة جمع البيانات مع دراسة كلّ من (الدوسري، ٢٠٢١؛ والعليوي، والزهراني، ٢٠٢٢؛ ودقامسة، ٢٠٢٣؛ والدوسري، والأحمدي، ٢٠٢٣)، في حين تختلف عن هذه الدراسات باستهداف تحليل كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية.

كما تختلف أهداف الدراسة الحاليّة عن دراسة ليونج؛ ولي؛ وتشاو (Leung, Li, Zhao,2018) التي هدفتْ إلى تحفيز الطلاب على الاهتمام بحضور المحاضرات، وتنمية الشغف المعرفي لديهم في مجال تخصصهم التقني، ودراسة من بيلانجر، وراتيل (Belanger, Ratelle, 2020) التي هدفتْ إلى تحديد عوامل الشغف لدى الطلاب، إضافةً إلى تحديدها لنوع الشغف ومستواه، ودراسة تانيا (Tanya, 2022) التي هدفتْ إلى التعرّف على العلاقة بين الشغف بالعلم، والأداء الأكاديمي، ودراسة نادوزي؛ وكومالو (nadozie, Khumalom, 2023) التي هدفتْ إلى التعرّف على العوامل التي ساهمتْ في حصول الطلاب على مستوى عالٍ أكاديميًا، كما تختلف عن منهج دراسة ليونج؛ ولي؛ وتشاو (Leung, Li, Zhao,2018)، ودراسة تانيا (Tanya, 2022) التي انتهجتْ المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وتختلف عن منهج دراسة كلّ من بيلانجر، وراتيل (Belanger, Ratelle, 2020)،ودراسة نادوزي؛وكومالو (nadozie, Khumalom,2023) التي استخدمتْ المنهج الوصفي.

كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (دقامسة، ٢٠٢٣) التي استهدفتْ تحليل الكتب المقررة على طلاب الصف العاشر في الأردن بما يقابل الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية، في حين اختلفتْ عنها في تحليلها للكتب المقررة على طلاب السنة الثانية من المرحلة الثانوية إضافةً إلى السنة الأولى المشتركة في ذات المرحلة، كما أنّها اختلفتْ مع دراسة كلّ من (الدوسري، ٢٠٢١؛ والعليوي، والزهراني، ٢٠٢٢) التي تناولت تحليل كتب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، و دراسة كلّ من (الدوسري؛ والأحمدي، ٢٠٣٢) التي تناولت تحليل كتب المرحلة المتوسطة، إضافةً إلى اختلافها مع بقية الدراسات الأجنبية في عينتها المستهدفة المتمثلة في طلاب المرحلة الجامعية.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الدراسة الحالية جاءتْ استجابةً لتوصيات دراسة كلّ من (الدوسري، ٢٠٢١؛ والعليوي، والزهراني، ٢٠٢٢؛ والدوسري، والأحمدي، ٢٠٢٣)، كما أنّها تتميز عن غيرها من الدّراسات السابقة – على قلتها – في كشفها عن درجة تضمين قيم الشغف المعرفي في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية، انطلاقًا من أهمية المجال، والمرحلة، والتخصص اللغوي الذي ينعكس بدوره على كافة العلوم والمعارف في التخصصات العلمية الأخرى.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تناولتْ الباحثة توضيحًا للمنهج والإجراءات التي انتهَجَتْها في تنفيذ الدراسة، وتفصيل ذلك فيما يلي:

منهج الدراسة:

تحقيقًا لأهداف الدراسة تمّ استخدام المنهج الوصفي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، كونه: " طريقة بحثٍ يتمّ تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف

ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال، ويعتمد على الرصد التكراري لوحدة التحليل المختارة" (العساف، ٢٠١٣، ص٢٣٥).

مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع الدراسة الحاليّة هو: نشاطات التعلّم المتضمنة في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي١٤٤٥ -٢٠٢٣، ويرى (طعيمة، ٢٠٠٨، ٢٣٩) أنّ "الوضع الأمثل في دراسات تحليل المحتوى تطبيق أداتها على جميع مفردات المجتمع الأصلي الذي تتعلق به هذه الدراسة"، ويؤكد (العساف، ٢٠١٣، ٢٣٨) على أنّه: "إذا كان المحتوى يمكن مراجعته، وحصره حصرًا كميًا في الوقت المخصص للبحث، فلا حاجة حينئذٍ لاختيار العينة"، وعليه؛ فإن عينة الدراسة هي مجتمع الدراسة ذاته، فهي جميع نشاطات التعلّم المتضمنة في كتب الكفايات اللغوية المقررة على السنة الأولى المشتركة، بواقع فصلين دراسيين هما: الفصل الأول، والثاني، والسنة الثانية في التعليم الثانوي لنظام المسارات العام بواقع فصلين دراسيين هما: الثاني، والثالث (وزارة التعليم، ٢٠٢٣، ٣٩، ٤١) في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤٥ -٢٠٢٣، والبالغ عددها (١٣٨٤) نشاطًا تعليميًا.

جدول (١): عدد العينة الكلية

م	مسمى الوحدة التدريبية	السنة الأولى المشتركة		السنة الثانية (المسار العام)	
		الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الثاني	الفصل الثالث
١	الكفاية النحوية	١٠٤	١٠١	٧٦	٥٤
٢	الكفاية الإملائية	٤٨	٦٩	٤٨	٤٣
٣	الكفاية القرائية	٤٨	٩٣	٦٧	٧١
٤	كفاية الاتصال الكتابي	٦٦	٧٨	٤٣	٤٧

٥	كفاية التواصل الشفهي	١٠٧	٦٨	٩٠	٦٣
المجموع		٣٧٣	٤٠٩	٣٢٤	٢٧٨
المجموع الكلي		**١٣٨٤**			

أداة الدراسة: تمثلتْ أداة الدراسة في بطاقة تحليل المحتوى، والتي تمّ بنائها من خلال الخطوات الإجرائية التالية:

- **تحديد الهدف من بطاقة تحليل المحتوى:** والذي تمثل في الكشـــف عن درجة تضمين معايير قيم الشغف المعرفي في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية.
- **تحديد مصادر بناء بطاقة التحليل:** استندتْ الباحثة على الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية الصادر من هيئة تقويم التعليم والتدريب بإصداريه للعامين (٢٠١٨، ٢٠٢٢) لتحديد المعايير الرئيسة لقيم الشغف المعرفي، كما استندتْ على الدراسات والبحوث التربويَّة التي استهدفتْ قيم الشغف المعرفي، إضافةً إلى الأدبيّات التربويّة ذات العلاقة بخصائص نموّ طالبات المرحلة الثانوية، وآراء المختصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وصولًا لتحديد المؤشرات الفرعية المنبثقة من المعايير الرئيسة والتي تقيس درجة تضمينها في كتب الكفايات اللغوية.
- **إعداد بطاقة التحليل في صورتها الأولية:** تضمَّنتْ القائمة في صورتها الأوليَّة (٢١) مؤشرًا متفرعًا من معايير القيم الأربعة الرئيسة المتمثّلة فيما يلي: (قيمة تقدير العلم والشغف نحو التعلّم، وقيمة الشغف القرائي والاطلاع على جديد المعرفة، وقيمة البحث عن المعرفة واكتشافها بشغف، وقيمة إنتاج المعرفة)، وتمّ عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصّصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربيّة، وذلك لإبداء الآراء والملحوظات من حيث: انتماء المؤشرات الفرعية

لمعايير القيم الرئيسة، ومدى مناسبة تنمية قيم الشغف المعرفي للمرحلة الثانوية، ومدى صحة صياغتها اللغوية، والتعديل أو الحذف أو الإضافة في الحقل المخصص لذلك.

- **إعداد بطاقة التحليل في صورتها النهائية:** قامتْ الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة بناءً على آراء وملحوظات المحكّمين، حيث تركَّزت في مُجملها على إعادة الصياغة، أو الحذف، أو الإضافة، أو النقل من معيار رئيس إلى معيار آخر، أو الدمج مع مؤشرات القيم المتشابهة في المفهوم تلافيًا للتكرار، وقد تكونتْ من (١٨) مؤشرًا منبثقًا من معايير القيم الأربعة الرئيسة، وعليه؛ تمتْ صياغة القائمة بصورتها النهائيّة ليتمّ استخدامها في بطاقة تحليل محتوى نشاطات التعلّم المتضمنة في جميع دروس الكفايات اللغوية، وتسجيل أرقامها أمام كل معيار ومؤشراته المتفرعة عنه، وتفريغ البيانات وفقًا للدرس، والفصل، والصف الدراسي، وصولًا لرصد التكرارات واستخراج النسب المئوية والمجموع العام لكل معيار ومؤشرات تحققه في نشاطات التعلّم، وعليه؛ تمّ التحقق من الصدق الظاهري لبطاقة التحليل، واستندتْ الدراسة الحالية على المنهجية العلمية في إعداد الأداة وفقًا لما ذكره (طعيمة، ٢٠٠٨، ٢١٤) من أهمية التحقق من صدق أداة تحليل المحتوى، وذلك بالتعريف الدقيق لفئات التحليل ووحداته، والحصر الكمي لمعدلات التكرار، والدقة في اختيار العينة، والإجراءات المنهجية الصحيحة في الدراسة.
- **قواعد عملية التحليل:** اعتمدتْ الباحثة في عملية التحليل القواعد التالية:
- إذا تضمن النشاط التعليمي فروعًا، فإن كل فرع يعدّ نشاطًا مستقلًا.
- إذا كان النشاط مركبًا يتضمن فكرتين، فإن كل فكرة تعدّ نشاطًا مستقلًا بذاته.

- ترقيم نشاطات كلّ كفاية لغوية وفق القاعدتين السابقتين بشكل تسلسلي.
- **إجراءات عملية التحليل**: بعد التأكد من المنهجية العلمية لبناء أداة التحليل، تمّثلتْ عملية التحليل في الإجراءات التالية:
- تحديد وحدة التحليل: وتمثلتْ في (الفقرة) كوحدة تحليل لجميع نشاطات التعلّم المتضمنة في محتوى كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية.
- تحديد فئة التحليل: وتمثلتْ في المعايير الأربعة الرئيسة لقيم الشغف المعرفي، والمؤشرات المتفرعة عنها.
- تحديد وحدة القياس: حيث تمّ اعتماد وحدة (التكرار) لقياس كل مؤشر من مؤشرات معايير قيم الشغف المعرفي.
- تمّ تحديد معيار الحكم على درجة تضـــمين قيم الشـــغف المعرفي في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية، بعد الرجوع إلى المصادر الأولية، والأدبيات التربوية، ومن ثمَّ تمَّ عرضــه على مجموعة من الخبراء والمتخصّــصــين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربيّة، وذلك لإبداء الآراء والملحوظات ذات العلاقة بدرجة التضمين، وتفصيل ذلك في الجدول التالي:

جدول (٢): معيار الحكم على درجة تضمين قيم الشغف المعرفي في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية

درجة التضمين	
أكثر من ٨٠% إلى ١٠٠%	متضمن بدرجة كبيرة جدًا
أقل من ٨٠%	متضمن بدرجة كبيرة
أقل من ٦٠%	متضمن بدرجة متوسطة
أقل من ٤٠%	متضمن بدرجة منخفضة
أقل من ٢٠%	متضمن بدرجة منخفضة جدًا

- القراءة الفاحصة والمتأنية لكل نشاط تعليمي، وصولًا لتصنيفه في فئة التحليل المناسبة له.
- تسجيل رقم النشاط أمام قيم الشغف المعرفي ومؤشراتها المتفرعة عنها في بطاقة تحليل محتوى الأنشطة الخاصة بكل درس، ورصد مجموعها الكليّ.
- تفريغ بطاقات تحليل محتوى أنشطة كل درس في استمارة مستقلة، تضم كل كفاية من الكفايات اللغوية وفقًا للفصل، والصف الدراسي، واستخراج التكرارات، والنسب المئوية لفئات التحليل.
- **التحقق من ثبات أداة الدراسة:** تمّ حساب ثبات الأداة باستخدام إعادة التحليل كونه من أكثر الطرق مناسبة لتقدير الثبات في دراسات تحليل المحتوى، ويكون ذلك بطريقتين هما: "أن يقوم بتحليل المادة نفسها باحثان، أو أن يقوم الباحث بتحليل المادة نفسها مرتين على فترتين متباعدتين" (طعيمة، ٢٠٠٨، ٢٢٥)، وقامتْ الباحثة بالتحقق من ثبات التحليل بكلا الطريقتين، وتفصيل ذلك فيما يلي:

الثبات من خلال الاستعانة بباحثات متعاونات:

تستخدم هذه الطريقة عادة للتحقق من ثبات أداة تحليل المحتوى، وتطبق على عينة صغيرة من المادة موضع الدراسة، وذلك قبل البدء في التحليل الموسع للعينة الكبيرة التي يدرسها الباحث (طعيمة، ٢٠٠٨، ٢٢٥)، وقامتْ الباحثة بترقيم جميع نشاطات التعلّم المتضمنة في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية، ومن ثمَّ تمَّ سحب (٤٠) نشاطًا من مجموع النشاطات الكلية بالطريقة العشوائية باستخدام برنامج القرعة الإلكتروني، بمعدل (١٠) أنشطة من كل فصل دراسي، و ليصبح مجموع العينة العشوائية (٤٠) نشاطاً، وتمتْ الاستعانة بمحللتين متعاونتين

متكافئتين مع الباحثة في الخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي، للقيام بتحليل العينة الاستطلاعية مع الباحثة، وذلك بعد الاتفاق على خطوات عملية التحليل، والقواعد التي تسير عليها، وبعد الانتهاء من عملية التحليل؛ تمّ حساب معامل الثبات بين الباحثة والباحثتين، وذلك تطبيق المعادلة التالية (طعيمة، ٢٠٠٨، ٢٢٦):

$$\text{معامل الثبات:} \quad \frac{\text{عدد فئات الاتفاق}}{\text{عدد فئات التحليل}} \times ١٠٠$$

والمقصود بفئات الاتفاق نشاطات التعلّم التي تمّ الاتفاق على تصنيفها وفقًا لمعايير قيم الشغف المعرفي، ويقصد بفئات التحليل إجمالي عدد النشاطات، وتوضح الباحثة نتائج تحليل العينة الاستطلاعية في المعادلات التالية:

$$\text{معامل الثبات مع المحللة ١:} \quad \frac{٣٦}{٤٠} \times ١٠٠ [= ٩٠ \%$$

$$\text{معامل الثبات مع المحللة ٢:} \quad \frac{٣٤}{٤٠} \times ١٠٠ [= ٨٥ \%$$

وفي ضوء الأدبيات التربوية فإنّ معامل الثبات المناسب لتحليل المحتوى لا ينبغي أن يقل عن (٦٠%) (طعيمة، ٢٠٠٨، ٢٣١)، وعليه؛ فإنّ معدل نسبة ثبات الاتفاق مع المحللتين المتعاونتين بلغ (٨٧,٥ %)، وهو معدل ثبات عالٍ يوثق به، مما يسمح باستخدامه في التحليل، وصولاً إلى تحقيق أهداف الدراسة.

الثبات عن طريق إعادة التحليل مرة أخرى من قبل الباحثة باستخدام عامل الزمن:

يستخدم عامل الزمن لقياس ثبات التحليل، وذلك أن يقوم الباحث بنفسه بتحليل العينة التي يدرسها مستخدماً أداة التحليل التي أعدّها، وبعد فترة من الزمن

يعيد بنفسه تحليل نفس العينة مستخدماً نفس الأداة دون الرجوع بأي صورة من الصور للتحليل السابق الذي أجراه، وبعد الانتهاء من تحليله الثاني يجري بعض العمليات الإحصائية التي يستخرج من خلالها معامل الثبات (طعيمة،٢٠٠٨،٢٢٥)، وقد تحققتْ الباحثة من الثبات بإعادة تحليل أنشطة التعلّم المتضمنة في وحدة (الكفاية النحوية للفصل الثاني من السنة الأولى المشتركة)، ووحدة (الكفاية الإملائية للفصل الثالث من السنة الثانية لنظام المسارات العام)، حيث تمّ اختيارها عشوائيًا بواسطة برنامج القرعة الإلكتروني من كل صفٍ دراسي، وذلك بعد مرور (٤) أسابيع من التحليل الأول ،ثمّ تمّ حساب معامل الثبات بين التحليل الأول والتحليل الثاني باستخدام معادلة الثبات التالية:

$$\text{معامل الثبات: } \frac{\text{عدد فئات الاتفاق}}{\text{عدد فئات التحليل}} \times ١٠٠$$

جدول (٣): الاتفاق والاختلاف بين التحليل الأول والثاني لدرجة تضمين قيم الشغف المعرفي في كتب الكفايات اللغوية

الصف	الكفاية	إجمالي الأنشطة	عدد الاتفاق	عدد الاختلاف	نسبة الاتفاق
السنة الأولى المشتركة	النحوية	١٠١	٨٩	١٢	%٨٨,١١
السنة الثانية المسار العام	الإملائية	٤٣	٤٠	٣	%٩٣,٠٢
متوسط معامل الثبات			%٩٠,٥٦		

واتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بين التحليل الأول والتحليل الثاني بلغ (٩٠,٥٦)، وهي نسبة اتفاق عالية، تؤكد موضوعية التحليل، وبالتالي إمكانية اعتماد نتائجه.

الأساليب الإحصائية: لتحليل وتفسير بيانات الدراسة، واستخراج نتائجها؛ تمّ استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات، والنسب المئوية، بهدف الكشف عن درجة تضمين معايير الشغف المعرفي، ومؤشراتها المتفرعة عنها في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية.
- معادلة الثبات (طعيمة، ٢٠٠٨، ٢٢٦)، للتحقق من ثبات أداة تحليل المحتوى.

$$\text{معامل الثبات} : \frac{\text{عدد فئات الاتفاق}}{\text{عدد فئات التحليل}} \times ١٠٠$$

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

عرض نتائج السؤال الأول والذي ينص على: ما معايير قيم الشغف المعرفي اللازم تضمينها في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تمّ بناء قائمة للمعايير الرئيسة لقيم الشغف المعرفي، ومؤشراتها المتفرعة عنها، وفقًا لإجراءات علمية تمّ توضيحها في محور منهجية الدراسة وإجراءاتها، ويمكن عرضها في الجدول التالي:

جدول (٤): معايير قيم الشغف المعرفي اللازم تضمينها في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية

م	المعايير	المؤشرات
١	**الشغف نحو التعلّم**	توضيح المحتوى اللغوي لأهمية الاقتداء بسلوك العلماء وشغفهم نحو التعلّم.
		توضيح المحتوى اللغوي للإنجازات العلمية لجهود العلماء بالمملكة العربية السعودية.
		إثارة المحتوى اللغوي للدافعية نحو التعلّم.
		توظيف المحتوى اللغوي لمهارات التعلّم الذاتي في الوصول إلى شغف التعلّم (التنبؤ وتنشيط المعرفة السابقة، تقويم التنبؤ والتأمل الذاتي، إعادة الفهم، التقويم الختامي).

٢	**الشغف القرائي والاطلاع على جديد المعرفة**	تشجيع المحتوى اللغوي على القراءة الإثرائية.
		تشجيع المحتوى اللغوي على تعلّم المعارف الجديدة.
		تضمين المحتوى اللغوي لمعارف قابلة للتطبيق ومرتبطة باحتياجات وميول الطالبات اللغوية.
		تشجيع المحتوى اللغوي على استخدام التساؤل الذاتي.
		توظيف المحتوى اللغوي لمهارات الاتصال والتشارك في الاطلاع على جديد المعرفة (القدرة على التفاعل وإيصال الآراء، والعمل بفاعلية مع المجموعات، والمرونة، والمسؤولية الفردية في العمل الجماعي).
٣	**البحث عن المعرفة واكتشافها بشغف**	تشجيع المحتوى اللغوي على البحث والاستقصاء للوصول إلى المعرفة واكتشافها بشغف.
		توظيف المحتوى اللغوي للمصادر المتنوعة في الحصول على المعرفة المخطط لها.
		تشجيع المحتوى اللغوي على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث عن المعرفة واكتشافها بشغف.
		توجيه المحتوى اللغوي إلى استخدام أخلاقيات البحث للوصول إلى المعارف اللغوية (الأمانة العلمية، الموضوعية، التواضع العلمي، احترام الملكية الفكرية للآخرين، النقد الهادف، الدقة في نقل المعلومات، موثوقية المصادر العلمية).
٤	**إنتاج المعرفة**	توظيف المحتوى اللغوي للمعارف التراكمية السابقة وصولًا إلى إنتاج المعارف الجديدة.
		توظيف المحتوى اللغوي لمهارات البحث العلمي في إنتاج معارف جديدة.
		تضمين المحتوى اللغوي لأنشطة تهدف إلى تنظيم المعلومات وإنتاج الأفكار الجديدة.
		توظيف المحتوى اللغوي لمهارات التفكير الإبداعي (الأصالة، الطلاقة، المرونة، التفاصيل) في إنتاج المعرفة.
		توظيف المحتوى اللغوي لمهارات التفكير التحليلي (الملاحظة، تحديد السبب والنتيجة، الترتيب، التصنيف، إدراك العلاقات، التنبؤ والتوقع) في إنتاج المعرفة.

اتضح من الجدول السابق تحديد معايير قيم الشغف المعرفي اللازم تضمينها في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية، الأمر الذي تتفق فيه الدراسة الحاليّة مع نتائج دراسة كلّ من (الدوسري، ٢٠٢١؛ والعليوي، والزهراني، ٢٠٢٢؛ ودقامسة، ٢٠٢٣؛ والدوسري، والأحمدي، ٢٠٢٣) في تأكيدها على أهمية تحديدها لتلك المعايير، وهذا الاتفاق يؤكد على ضرورة تنميتها لدى المتعلّمين، إضافةً إلى علاقتها

الإيجابية بالتحصيل العلمي المرتفع، والدافعية نحو التعلّم، وتنفيذ المهام التعليمية بمتعة وإنجاز عالٍ.

وراعتْ القائمة التي توصلتْ إليها الدراسة الحالية مبدأ الاستمرارية في المعايير ومؤشراتها المتفرعة عنها، وصولًا إلى تنمية القيم بشكل متدرج ومتسق مع خصائص نمو متعلمي المرحلة الثانوية، كما أنّه تمّ ترتيبها وفقًا للخبرات المتوقع تحقيقها في هذه المرحلة العمرية، فبدأت المعايير بالشغف نحو التعلّم، وتأكيدها على توظيف مهارات التعلّم الذاتي لما له من أثر كبير على تكوين شخصية المتعلّم المعرفية، وتنشيط معرفته السابقة، وتقويم تأمله الذاتي، ثمّ معيار الشغف القرائي والاطلاع على جديد المعرفة، واستهدفت مؤشراته مدى تشجيع المحتوى اللغوي على القراءة الإثرائية، وتعلّم المعارف الجديدة، ثم المعيار الثالث الذي تمثل في البحث عن المعرفة واكتشافها بشغف، وتوظيف المحتوى اللغوي للمصادر المتنوعة في الحصول على المعرفة المخطط لها، إضافةً إلى توجيهه إلى استخدام أخلاقيات البحث للوصول إلى المعارف اللغوية، وتصل المعايير في ترتيبها أخيرًا إلى إنتاج المعرفة من خلال توظيفها لعدد من المهارات كمهارات البحث العلمي، والتفكير الإبداعي، والتحليلي، وصولًا إلى إنتاج المعارف الجديدة، وتؤكد الباحثة على أنّ تنمية هذه القيم لدى المتعلّمين تعزز من شغفهم نحو التعلّم، وتزيد من دافعيتهم للحصول على مستويات أكاديمية متميزة، وتسهم في تحقيق أهدافهم المتنوعة سواء أكان ذلك في مسيرتهم التعليمية، أو الحياتية بمختلف جوانبها.

عرض نتائج السؤال الثاني والذي ينصّ على: ما درجة تضمين معايير قيم الشغف المعرفي في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ تحليل جميع نشاطات التعلّم المتضمنة في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وتمّ حساب التكرارات والنسب المئوية بهدف الكشف عن درجة تضمين القيم بشكل عام، والكشف عن تكرار كلّ مؤشر متفرّعٍ عن هذه القيم بشكل خاص، وتفصيل ذلك فيما يلي:

جدول (٥):توزيع التكرارات والنسب المئوية لمعايير قيم الشغف المعرفي المتضمنة في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية

قيم الشغف المعرفي	الكفايات										درجة التضمين	الترتيب
	النحوية		الإملائية		القرائية		الاتصال الكتابي		التواصل الشفهي		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الشغف نحو التعلّم	٨٧	٥,٩٢	٣٥	٢,٥٣	٣٩	٢,٨٢	٣٢	٢,٣١	٥٠	٣,٦١	٢٣٨	١٧,٢٠	منخفضة جدًا	٣
الشغف القرائي والاطلاع على جديد المعرفة	٦٦	٤,٧٧	٦١	٤,٤١	٩٤	٦,٧٩	٧٣	٥,٢٧	١٣٥	٩,٧٥	٤٢٩	٣١,٠٠	منخفضة	٢
البحث عن المعرفة واكتشافها بشغف	٢٥	١,٨١	٢٩	٢,١٠	٣٢	٢,٣١	٢٧	١,٩٥	٢٧	١,٩٥	١٤٠	١٠,١٢	منخفضة جدًا	٤
إنتاج المعرفة	١٦٢	١١,٧١	٨٣	٦,٠٠	١١٤	٨,٢٤	١٠٢	٧,٣٧	١١٦	٨,٣٨	٥٧٧	٤١,٦٩	متوسطة	١
المجموع	٥٨٠	٢٤,٢١	٢٠٨	١٥,٠٣	٢٧٩	٢٠,١٦	٢٣٤	١٦,٩١	٣٢٨	٢٣,٧٠	١٣٨٤	١٠٠,٠٠		

الترتيب	١	٥	٣	٤	٢		
درجة التضمين	منخفضة	منخفضة جدًا	منخفضة	منخفضة جدًا	منخفضة		

*النسبة المئوية = تكرار كل قيمة / إجمالي قيم الشغف المعرفي ككل (١٣٨٤)

تحددتْ من البيانات المدرجة بالجدول رقم (٥) معايير قيم الشغف المعرفي الأربعة المتضمنة في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية، حيث تمثلتْ في: (قيمة الشغف نحو التعلّم، قيمة الشغف القرائي والاطلاع على جديد المعرفة، قيمة البحث عن المعرفة واكتشافها بشغف، قيمة إنتاج المعرفة)، وبلغ مجموع تضمينها (١٣٨٤) نشاطًا للتعلّم، واتضح التفاوت في مدى تضمين معايير هذه القيم بمؤشراتها المتفرعة عنها، وقد جاءتْ أعلى النسب تحقيقًا للمؤشرات في معيار (قيمة إنتاج المعرفة)؛ إذ تحقق منها (٥٧٧) مؤشراً، وبنسبة مئوية قدرت بـ (٤١,٦٩)، وبدرجة تضمين متوسطة، في حين أنّ معيار (البحث عن المعرفة واكتشافها بشغف) جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة؛ إذ تحقق منها (١٤٠) مؤشرًا، وبنسبة مئوية قدرت بـ (١٠,١٢%)، وبدرجة تضمين منخفضة جدًا، أما من حيث الكفايات اللغوية فكانتْ القيم الأكثر تكراراً هي: (الكفاية النحوية) بالرغم من أنّ درجة تضمينها منخفضة، حيث بلغتْ (٣٣٥) تكراراً، وبنسبة مئوية (٢٤,٢١%)، في حين أنَّ الأقل تكرارًا كان في (الكفاية الإملائية) وبدرجة تضمين منخفضة جداً، حيث بلغت (٢٠٨) تكراراً، وبنسبة مئوية (١٥,٠٣%).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الدوسري؛ والأحمدي، ٢٠٢٣) في مستوى معيار (الإبداع والابتكار) الذي حصل على درجة تضمين متوسطة في محتوى كتب

لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة، بما يقابل معيار (قيمة إنتاج المعرفة) في الدراسة الحالية، حيث حصل على ذات درجة التضمين في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية، في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة كلّ من (الدوسري، ٢٠٢١؛ والعليوي، والزهراني، ٢٠٢٢) التي حصل معيار (المساهمة في إنتاج المعرفة) على درجة تضمين منخفضة، كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية في مستوى بقية معايير قيم الشغف المعرفي، ودرجة تضمينها المنخفضة مع نتائج دراسة كلّ من (الدوسري، ٢٠٢١؛ والعليوي، والزهراني، ٢٠٢٢؛ والدوسري، والأحمدي، ٢٠٢٣).

وتعزو الباحثة هذا التفاوت في مستوى تضمين قيم الشغف المعرفي في كتب الكفايات اللغوية؛ إلى أنّ معايير الشغف المعرفي تعدّ حديثة في مجال القيم، وقد أكدتْ على هذا التوجه التربوي القيمي الحديث هيئة تقويم التعليم والتدريب، وذلك من خلال الإصدار الأول (٢٠١٨) والثاني (٢٠٢٢) لوثيقة الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ووثيقة الإطار التخصصي لمجال تعلّم اللغة العربية (٢٠١٩)، والتي نصتْ من خلالها على أهمية تضمين قيم الشغف المعرفي في المناهج الدراسية بشكل عام، وفي مجال اللغة العربية بشكل خاص، ومن المنطقي أن تتفاوت نسب تضمين هذه القيم في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية، وبدرجات توزعتْ ما بين المتوسطة والمنخفضة جدًا، كما تعزو الباحثة ارتفاع التكرارات في (الكفاية النحوية) بالرغم من انخفاض درجة تضمينها لمعايير قيم الشغف المعرفي ومؤشراتها المتفرعة عنها، إلى طبيعة محتوى أنشطة الكفاية النحوية كونها مليئة بالأمثلة والمفاهيم النحوية والشواهد وأنشطة الإعراب وتركيب الجمل وتمثيلها، مقارنة بانخفاض التكرارات في (الكفاية الإملائية) كون طبيعة أنشطة التعلّم في هذه الكفاية تتركز على استنتاج القاعدة الإملائية وتطبيقها، وعليه؛ تقدّم الدراسة

الحالية تغذية راجعة لهيئة تقويم التعليم والتدريب، و لمطوري مناهج تعليم اللغة العربية وتعلّمها عن درجة تضمين معايير هذه القيم، ومؤشراتها المتفرعة عنها، والتأكيد على أثرها الإيجابي في تنمية المهارات اللغوية لدى الطالبات.

جدول (٦): توزيع التكرارات والنسب المئوية لمعيار قيمة الشغف نحو التعلّم المتضمنة في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية

مؤشرات قيمة الشغف نحو التعلّم	الكفايات										المجموع		الترتيب	درجة التضمين
	النحوية		الإملائية		القرائية		الاتصال الكتابي		التواصل الشفهي					
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
توضيح المحتوى اللغوي لأهمية الاقتداء بسلوك العلماء وشغفهم نحو التعلّم.	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٠,٤٢	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٠,٤٢	٣	منخفضة جدًا
توضيح المحتوى اللغوي للإنجازات العلمية لجهود العلماء بالمملكة العربية السعودية.	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٤	منخفضة جدًا
إثارة المحتوى اللغوي للدافعية نحو التعلّم.	٥	٢,١٠	٢	٠,٨٤	٤	١,٦٨	٨	٣,٣٦	١١	٤,٦٢	٣٠	١٢,٦١	٢	منخفضة جدًا

توظيف المحتوى اللغوي لمهارات التعلّم الذاتي في الوصول إلى شغف التعلّم.	٧٧	٣٢,٣٥	١	منخفضة	٨٢	٣٤,٤٥	١	منخفضة	٣٣	١٣,٨٧	٤	منخفضة جدًا	٣٤	١٤,٢٩	٣	منخفضة جدًا	٢٤	١٠,٠٨	٥	منخفضة جدًا	٣٩	١٦,٣٩	٣	منخفضة	٢٠٧	٨٦,٩٧	١	كبيرة جدًا
المجموع	٨٢	٣٤,٤٥			٣٥	١٤,٧١			٣٩	١٦,٣٩			٣٢	١٣,٤٥			٥٠	٢١,٠١			٢٣٨	١٠٠,٠٠						
الترتيب	١				٤				٣				٥				٢											
درجة التضمين	منخفضة				منخفضة جدًا				منخفضة جدًا				منخفضة جدًا				منخفضة											

*النسبة المئوية = تكرار كل مؤشر / إجمالي قيم الشغف نحو التعلّم (٣٢٨)

اتضح من البيانات المدرجة في الجدول رقم (٦) أنّ كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية تضمنتْ (٢٣٨) تكراراً لمعيار (قيمة الشغف نحو التعلّم)، كما أنّه لوحظ التفاوت الكبير في مدى تضمين المؤشرات الفرعية لمعيار هذه القيمة، حيث جاء مؤشر(توظيف المحتوى اللغوي لمهارات التعلّم الذاتي في الوصول إلى شغف التعلّم) كأعلى المؤشرات الفرعية تكرارًا، حيث بلغ (٢٠٧) تكرارًا، وبنسبة مئوية (٨٦,٩٧%)، وبدرجة تضمين كبيرة جدًا، في حين جاء في المرتبة الرابعة مؤشر (توضيح المحتوى اللغوي للإنجازات العلمية لجهود العلماء بالمملكة العربية السعودية)، حيث لم يحصل على أي تكرارات، وبدرجة تضمين منخفضة جدًا، أما من حيث الكفايات اللغوية فكانتْ القيم الأكثر تكراراً في (الكفاية النحوية) بالرغم من أنّ درجة تضمينها كانت منخفضة، حيث بلغت (٨٢) تكرارًا، وبنسبة مئوية (٣٤,٤٥

%)، في حين أنَّ الأقل تكرارًا كان في (كفاية الاتصال الكتابي)، وبدرجة تضمين منخفضة جدًا، حيث بلغتْ (٣٢) تكرارًا، وبنسبة مئوية (١٣,٤٥%).

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية في درجة التضمين الكبيرة جدًا لمؤشر (توظيف المحتوى اللغوي لمهارات التعلّم الذاتي في الوصول إلى شغف التعلّم)، عن نتيجة دراسة (العليوي، والزهراني، ٢٠٢٢) التي جاء فيها مؤشر (تعزيز المحتوى للتعلّم الذاتي) بدرجة تضمين منخفضة جدًا، كما تختلف نتيجة الدراسة الحالية في درجة التضمين المنخفضة جدًا وانعدام التكرارات في مؤشر (توضيح المحتوى اللغوي للإنجازات العلمية لجهود العلماء بالمملكة العربية السعودية)، مع نتيجة دراسة (الدوسري، ٢٠٢١) في درجة تضمينها المتوسطة لهذا المؤشر حيث بلغ (٦٠%)، في حين تتفق نتيجة هذا المؤشر في الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (العليوي، والزهراني، ٢٠٢٢) في حصوله على درجة تضمين منخفضة جدًا، حيث بلغت (٠,٧٣%).

وتعزو الباحثة درجة التضمين الكبيرة جدًا لمؤشر (توظيف المحتوى اللغوي لمهارات التعلّم الذاتي في الوصول إلى شغف التعلّم)، إلى أنّ صياغة أكثر أنشطة التعلّم ومطالبها في كتب الكفايات اللغوية جاءتْ في سياق حديث الذات لمتعلّمة المرحلة الثانوية، ومتسقًا مع خصائص نموها من حيث إحساسها بالتفرّد، والرغبة في الاستقلال وطرح التساؤلات الذاتية، والقيام بأنشطة التعلّم بثقة ومسؤولية تامة، مما يتيح توظيف محتوى الأنشطة اللغوية لمهارات التعلّم الذاتي وصولًا إلى شغف التعلّم، الأمر الذي يحسب لمطوري كتب الكفايات اللغوية مراعاتهم لهذا المؤشر وتوظيفه في المحتوى اللغوي، كما يمكن عزو الانخفاض الكبير لدرجة تضمين مؤشر (توضيح المحتوى اللغوي للإنجازات العلمية لجهود العلماء بالمملكة العربية السعودية)، حيث لم يحصل على أي تكرارات، إلى أنّ مطوري كتب الكفايات اللغوية قد يرون أنّه تمّ

التركيز عليه في المراحل التي تسبق المرحلة الثانوية، كالمرحلة الابتدائية والمتوسطة، الأمر الذي أكدته دراسة (الدوسري، ٢٠٢١) في درجة تضمينها المتوسطة لهذا المؤشر حيث بلغ (٦٠%) في كتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية، كما أن دراسة (الثبيتي، والنمري، ٢٠٢٣) أشارت إلى أنّه من أهم نقاط القوة في كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة: التعريف بالشعراء السعوديين، وجهودهم، وعليه؛ ترى الباحثة أهمية التوازن في تحقيق هذا المؤشر في المحتوى اللغوي، فلا يمكن أن يتركز بدرجة تفوق المتوسطة في مراحل وينعدم في مراحل أخرى، بل يُفضّل أن يكون هناك توزانٌ وتدرجٌ منطقيٌ لتحقيق هذا المعيار في المراحل التعليمية المختلفة.

جدول (٧): توزيع التكرارات والنسب المئوية لمعيار قيمة الشغف القرائي والاطلاع على جديد المعرفة المتضمنة في كتب الكفايات اللغوية

مؤشرات قيمة الشغف القرائي والاطلاع على جديد المعرفة	الكفايات										المجموع		الترتيب	درجة التضمين
	النحوية		الإملائية		القرائية		الاتصال الكتابي		التواصل الشفهي					
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
تشجيع المحتوى اللغوي على القراءة الإثرائية.	٤	٠,٩٣	٦	١,٤٠	٩	٢,١٠	٠	٠,٠٠	٣	٠,٧٠	٢٢	٥,١٣	٥	منخفضة جدًا
تشجيع المحتوى اللغوي على تعلّم المعارف الجديدة.	١١	٢,٥٦	٧	١,٦٣	١٦	٣,٧٣	٩	٢,١٠	٢٠	٤,٦٦	٦٣	١٤,٦٩	٤	منخفضة جدًا

تضمين المحتوى اللغوي لمعارف قابلة للتطبيق ومرتبطة باحتياجات	٦	١,٤٠	٩	٢,١٠	١٦	٣,٧٣	٢٢	٥,١٣	٤٤	١٠,٢٦	٩٧	٢٢,٦١	٣
تشجيع المحتوى اللغوي على استخدام التساؤل الناقد.	١٦	٣,٧٣	٢٢	٥,١٣	٢٨	٦,٥٣	٢٢	٥,١٣	١٨	٤,٢٠	١٠٦	٢٤,٧١	٢
توظيف المحتوى اللغوي لمهارات الاتصال والتشارك في الاطلاع على جديد المعرفة.	٢٩	٦,٧٦	١٧	٣,٩٦	٢٥	٥,٨٣	٢٠	٤,٦٦	٥٠	١١,٦٦	١٤١	٣٢,٨٧	١
المجموع	٦٦	١٥,٣٨	٦١	١٤,٢٢	٩٤	٢١,٩١	٧٣	١٧,٠٢	١٣٥	٣١,٤٧	٤٢٩	١٠٠,٠٠	
الترتيب	٤		٥		٢		٣		١				
درجة التضمين	منخفضة جدًا		منخفضة جدًا		منخفضة		منخفضة جدًا		منخفضة				

*النسبة المئوية = تكرار كل مؤشر / إجمالي قيم الشغف القرائي والاطلاع على جديد المعرفة (٤٢٩)

اتضح من البيانات المدرجة في الجدول رقم (٧) أنّ كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية تضمنت (٤٢٩) تكراراً لمعيار (قيمة الشغف القرائي والاطلاع على جديد المعرفة)، كما أنه لوحظ التفاوت في مدى تضمين المؤشرات الفرعية لمعيار هذه القيمة، حيث جاء مؤشر (توظيف المحتوى اللغوي لمهارات الاتصال والتشارك

في الاطلاع على جديد المعرفة) كأعلى المؤشرات الفرعية تكرارًا بالرغم من درجة تضمينه المنخفضة، حيث بلغ (١٤١) تكرارًا، وبنسبة مئوية (٣٢,٨٧ %)، في حين جاء في المرتبة الخامسة مؤشر (تشجيع المحتوى اللغوي على القراءة الإثرائية) حيث بلغ (٢٢) تكرارًا، وبنسبة مئوية (٥,١٣ %)، وبدرجة تضمين منخفضة جداً، أما من حيث الكفايات اللغوية فكانت القيم الأكثر تكراراً في (كفاية التواصل الشفهي) بالرغم من أن درجة تضمينها منخفضة، حيث بلغت (١٣٥) تكرارًا، وبنسبة مئوية (٣١,٤٧ %)، في حين أنَّ الأقل تكرارًا كان في (الكفاية الإملائية)، وبدرجة تضمين منخفضة جداً، حيث بلغت (٦١) تكرارًا، وبنسبة مئوية (١٤,٢٢ %).

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية في درجة التضمين المنخفضة لمؤشر (توظيف المحتوى اللغوي لمهارات الاتصال والتشارك في الاطلاع على جديد المعرفة)، ودرجة التضمين المنخفضة جدًا لمؤشر (تشجيع المحتوى اللغوي على القراءة الإثرائية) مع نتائج دراسة كلّ من (الدوسري، ٢٠٢١؛ والعليوي، والزهراني، ٢٠٢٢؛ والدوسري، والأحمدي، ٢٠٢٣) في حصول هذين المؤشرين على درجة تضمين منخفضة جدًا، حيث تراوحت ما بين (٢,١٥%) و (٧,٠٨%).

وتشير الباحثة إلى أنّه بالرغم من وجود (الكفاية القرائية) بشكل مستقل على شكل وحدات تدريبية موزعة على كتب الكفايات اللغوية الأربعة المقررة على متعلّمي المرحلة الثانوية، إلا أنّ نتيجة مؤشر (تشجيع المحتوى اللغوي على القراءة الإثرائية) جاءت بانخفاض كبير لدرجة تضمينه، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قلة إدراك مطوري المناهج أهمية مثل هذه المؤشرات وأثرها الإيجابي على تنمية المهارات اللغوية، لاسيما أن القراءة الإثرائية لها انعكاس كبير على الرصيد المعرفي بشكل عام، والمخزون اللغوي لدى المتعلّمين بشكل خاص، إضافةً إلى تنميتها لمهارات الإنتاج

اللغوي، وصولًا إلى توظيف مهاراتها في استثمار التعلّم المستمر مدى الحياة، والأمر ذاته ينطبق على درجة الانخفاض لتضمين مؤشر (توظيف المحتوى اللغوي لمهارات الاتصال والتشارك في الاطلاع على جديد المعرفة)، فهذا المؤشر يتضمن مهارة مهمة في تعليم اللغة العربية، حيث أنّ التواصل ضرورة كبرى في عملية إنتاج اللغة، ومهارة التشارك تبني علاقات اجتماعية إيجابية في الوصول إلى المعلومات الجديدة، وعليه؛ يُفضّل إعادة النظر في مدى تضمين هذه المؤشرات لكتب الكفايات اللغوية بما يتناسب مع خصائص نمو متعلّمي المرحلة الثانوية، وطبيعة المهارات اللغوية.

جدول (٨): توزيع التكرارات والنسب المئوية لمعيار قيمة البحث عن المعرفة واكتشافها بشغف المتضمنة في كتب الكفايات اللغوية

مؤشرات قيمة البحث عن المعرفة واكتشافها بشغف	الكفايات										المجموع		الترتيب	درجة التضمين
	النحوية		الإملائية		القرائية		الاتصال الكتابي		التواصل الشفهي					
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
تشجيع المحتوى اللغوي على البحث والاستقصاء للوصول إلى المعرفة واكتشافها بشغف.	٠	٠,٠٠	٤	٢,٨٦	٩	٦,٤٣	٢	١,٤٣	٨	٥,٧١	٢٣	١٦,٤٣	٢	منخفضة جدًا
توظيف المحتوى اللغوي للمصادر المتنوعة في الحصول على المعرفة المخطط لها.	٢٤	١٧,١٤	٢١	١٥,٠	١٨	١٢,٨٦	١٥	١٠,٧١	١٦	١١,٤٣	٩٤	٦٧,١٤	١	كبيرة

تشجيع المحتوى اللغوي على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث عن المعرفة واكتشافها بشغف.	١	٠,٧١	٤	٢,٨٦	٥	٣,٥٧	١٠	٧,١٤	٣	٢,١٤	٢٣	١٦,٤٣	منخفضة جدًا
توجيه المحتوى اللغوي إلى استخدام أخلاقيات البحث للوصول إلى المعارف اللغوية.	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	منخفضة جدًا
المجموع	٢٥	١٧,٨٦	٢٩	٢٠,٧١	٣٢	٢٢,٨٦	٢٧	١٩,٢٩	٢٧	١٩,٢٩	١٤٠	١٠٠,٠	
الترتيب	٥		٢		١		٣		م٣				
درجة التضمين	منخفضة جدًا		منخفضة		منخفضة		منخفضة جدًا		منخفضة جدًا				

*النسبة المئوية = تكرار كل مؤشر / إجمالي قيم البحث عن المعرفة واكتشافها بشغف (١٤٠)

اتضح من البيانات المدرجة في الجدول رقم (٨) أنّ كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية تضمنت (١٤٠) تكراراً لمعيار (قيمة البحث عن المعرفة واكتشافها بشغف)، كما أنّه لُوحِظَ التفاوت الكبير في تضمين المؤشرات الفرعية لمعيار هذه القيمة، حيث جاء مؤشر (توظيف المحتوى اللغوي للمصادر المتنوعة في الحصول على المعرفة المخطط لها) كأعلى المؤشرات الفرعية تكراراً ، حيث بلغ (٩٤) تكرارًا، وبنسبة مئوية (٦٧,١٤ %)، وبدرجة تضمين كبيرة، في حين جاء في المرتبة الأخيرة مؤشر (توجيه المحتوى اللغوي إلى استخدام أخلاقيات البحث للوصول إلى المعارف

اللغوية)، حيث لم يحصل على أي تكرارات، وبدرجة تضمين منخفضة جدًا، أما من حيث الكفايات اللغوية فكانت القيم الأكثر تكراراً في (الكفاية القرائية) بالرغم من درجة تضمينها المنخفضة، حيث بلغت (٣٢) تكرارًا، وبنسبة مئوية (٢٢,٨٦ %)، في حين أنّ الأقل تكرارًا كان في (الكفاية النحوية)، وبدرجة تضمين منخفضة جدًا، حيث بلغتْ (٢٥) تكرارًا، وبنسبة مئوية (١٧,٨٦ %).

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية في درجة التضمين الكبيرة لمؤشر (توظيف المحتوى اللغوي للمصادر المتنوعة في الحصول على المعرفة المخطط لها)، عن نتيجة دراسة (الدوسري، ٢٠٢١) التي بلغ فيها هذا المؤشر درجة تضمين متوسطة، ودراسة (العليوي، والزهراني، ٢٠٢٢) التي بلغ فيها المؤشر درجة تضمين منخفضة جدًا، كما تختلف نتيجة الدراسة الحالية في درجة التضمين المنخفضة جدًا، وبانعدام التكرارات لمؤشر (توجيه المحتوى اللغوي إلى استخدام أخلاقيات البحث للوصول إلى المعارف اللغوية) عن بقية الدراسات، حيث لم يدرج فيها مؤشر استخدام أخلاقيات البحث العلمي في الوصول إلى المعارف أو إي إشارة ضمنية لذلك.

وترى الباحثة أنّ درجة التضمين الكبيرة لمؤشر (توظيف المحتوى اللغوي للمصادر المتنوعة في الحصول على المعرفة المخطط لها) جاءت منطقية كونها تتناسب مع خصائص نمو متعلّمي المرحلة الثانوية، المتمثلة في البحث والاستكشاف والاطلاع على جديد المعارف، إضافةً إلى كونها تتناسب مع طبيعة عصر الاقتصاد المعرفي وثورة الانترنت، كونها تتطلب العمل على إعداد المتعلّم وتدريبه وتمكينه من امتلاك مهارات مختلفة عن المتعلّم التقليدي، وذلك لمواجهة المستقبل ومستجداته، الأمر الذي يحسب لمطوري كتب الكفايات اللغوية مراعاتهم لهذا المؤشر وتوظيفه في المحتوى اللغوي، كما تشير الباحثة إلى انّ نتيجة الانخفاض الكبير لدرجة تضمين مؤشر

(توجيه المحتوى اللغوي إلى استخدام أخلاقيات البحث للوصول إلى المعارف اللغوية) جاءت غير منطقية، ويمكن عزوها إلى قلة إدراك مطوري كتب الكفايات اللغوية لأهمية استخدام أخلاقيات البحث العلمي، المتمثلة في الأمانة العلمية، والموضوعية، والتواضع العلمي، واحترام الملكية الفكرية للآخرين، والنقد الهادف، والدقة في نقل المعلومات، و موثوقية المصادر العلمية، وعليه؛ يُفضّل إعادة النظر في تضمين هذا المؤشر في هذه المرحلة التعليمية المهمة، فإهماله قد يؤدي لنتائج سلبية في العملية التعليمية، ومن أهمها حصول المتعلّمين على معلومات من مصادر غير موثوقة، وممارستهم للانتحال في التوثيق، وعدم إدراكهم لأهمية الملكية الفكرية، الأمر الذي يتطلب اهتمامًا كبيرًا في توعية المتعلّمين بأخلاقيات البحث العلمي، وتضمينها من خلال الأنشطة التعليمية في الكفايات اللغوية المختلفة.

جدول (٩): توزيع التكرارات والنسب المئوية لمعيار قيمة إنتاج المعرفة المتضمنة في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية

مؤشرات قيمة إنتاج المعرفة	الكفايات										المجموع		الترتيب	درجة التضمين
	النحوية		الإملائية		القرائية		الاتصال الكتابي		التواصل الشفهي					
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
توظيف المحتوى اللغوي للمعارف التراكمية السابقة وصولًا إلى إنتاج المعارف الجديدة.	٣٣	٥,٧٢	١٠	١,٧٣	١٧	٢,٩٥	٥	٠,٨٧	١٣	٢,٢٥	٧٨	١٣,٥٢	٣	منخفضة جدًا
توظيف المحتوى اللغوي لمهارات البحث العلمي في إنتاج معارف جديدة.	١٤	٢,٤٣	٤	٠,٦٩	١٥	٢,٦٠	٨	١,٣٩	١٨	٣,١٢	٥٩	١٠,٢٣	٥	منخفضة جدًا

تضمين المحتوى اللغوي لأنشطة تهدف إلى تنظيم المعلومات وإنتاج الأفكار الجديدة.	٢١	٣,٦٤	١٤	٢,٤٣	١٤	٢,٤٣	١٢	٢,٠٨	١٦	٢,٧٧	٧٧	١٣,٣٤	٤	منخفضة جدًا
توظيف المحتوى اللغوي لمهارات التفكير الإبداعي في إنتاج المعرفة.	٣٦	٦,٢٤	٣١	٥,٣٧	٣٠	٥,٢٠	٤٤	٧,٦٣	١٩	٣,٢٩	١٦٠	٢٧,٧٣	٢	منخفضة
توظيف المحتوى اللغوي لمهارات التفكير التحليلي في إنتاج المعرفة.	٥٨	١٠,٠٥	٢٤	٤,١٦	٣٨	٦,٥٩	٣٣	٥,٧٢	٥٠	٨,٦٧	٢٠٣	٣٥,١٨	١	منخفضة
المجموع	١٦٢	٢٨,٠٨	٨٣	١٤,٣٨	١١٤	١٩,٧٦	١٠٢	١٧,٦٨	١١٦	٢٠,١٠	٥٧٧	١٠٠,٠٠		
الترتيب	١		٥		٣		٤		٢					
درجة التضمين	منخفضة		منخفضة جدًا		منخفضة جدًا		منخفضة جدًا		منخفضة					

*النسبة المئوية = تكرار كل مؤشر / إجمالي قيم إنتاج المعرفة (٥٧٧)

اتضح من البيانات المدرجة في الجدول رقم (٩) أنّ كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية تضمنت (٥٧٧) تكرارًا لمعيار (قيمة إنتاج المعرفة)، و قد لوحظ التفاوت في مدى تضمين المؤشرات الفرعية لمعيار هذه القيمة، حيث جاء مؤشر

(توظيف المحتوى اللغوي لمهارات التفكير التحليلي في إنتاج المعرفة) كأعلى المؤشرات الفرعية تكرارًا بالرغم من انخفاض درجة تضمينه، حيث بلغ (٢٠٣) تكرارًا، وبنسبة مئوية (٣٥,١٨ %)، في حين جاء في المرتبة الخامسة مؤشر (توظيف المحتوى اللغوي لمهارات البحث العلمي في إنتاج معارف جديدة)،حيث بلغ (٥٩) تكرارًا، وبنسبة مئوية (١٠,٢٣ %)، وبدرجة تضمين منخفضة جدًا، أما من حيث الكفايات اللغوية فكانتْ القيم الأكثر تكرارًا في (الكفاية النحوية) بالرغم من درجة تضمينها المنخفضة، حيث بلغتْ (١٦٢) تكرارًا، وبنسبة مئوية (٢٨,٠٨ %)، في حين أنّ الأقل تكرارًا كان في (الكفاية الإملائية)، وبدرجة تضمين منخفضة جدًا، حيث بلغتْ (٨٣) تكرارًا، وبنسبة مئوية (١٤,٣٨ %).

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية في درجة التضمين المنخفضة لمؤشر (توظيف المحتوى اللغوي لمهارات التفكير التحليلي في إنتاج المعرفة) عن بقية الدراسات حيث لم تتضمن دراساتهم الكشف عن درجة تضمين مهارات التفكير التحليلي ومدى توظيفها في المحتوى أو إي إشارة ضمنية لذلك، كما تتفق مع دراسة كل من (الدوسري، ٢٠٢١؛ والعليوي، والزهراني، ٢٠٢٢؛ ودقامسة، ٢٠٢٣؛ والدوسري، والأحمدي، ٢٠٢٣) في درجة التضمين المنخفضة جدًا لمؤشر (توظيف مهارات البحث العلمي في الوصول للمعلومات أو إنتاج المعرفة).

وتعزو الباحثة درجة التضمين المنخفضة لمؤشر (توظيف المحتوى اللغوي لمهارات التفكير التحليلي في إنتاج المعرفة)، ودرجة التضمين المنخفضة جداً لمؤشر (توظيف مهارات البحث العلمي في الوصول للمعلومات أو إنتاج المعرفة) إلى قلة إدراك مطوري كتب الكفايات اللغوية لأهمية تضمين هذين المؤشرين في المرحلة الثانوية بشكل خاص، وانعكاسها على العملية التعليمية بشكل عام، حيث تعدّ هذه المرحلة

مرحلةً مناسبةً لتوظيف مهارات التفكير التحليلي ومهارات البحث العلمي، واستثمارها في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، لتميزّها باكتمال القدرات العقليَّة العُليا لدى المتعلّمين، وبالتالي تنمو قدرتهم على البحث، والتفسير، والتحليل، وصياغة الأسئلة، وحل المشكلات، ونقد النصوص اللغوية نقدًا موضوعيًا دقيقًا، وإدراك العلاقات بين الأشياء، وتزداد لديهم القدرة على الفهم، والملاحظة الدقيقة، والتنبؤ والتوقع، وبالتالي متى ما أتقن المتعلّمون هذه المهارات فإنه ستزيد من ثقتهم بذواتهم، الأمر الذي سينعكس إيجابيًا على شغفهم المعرفي.

وعليه؛ ترى الباحثة ختامًا أهمية إعادة النظر في صياغة الأنشطة التعليمية في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية، وتضمينها لمعايير قيم الشغف المعرفي، ومؤشراتها المتفرعة عنها، وتخطيط أنشطة إثرائية مساندة تراعي ذلك، مع مراعاة التدرج، والتوزان، في بنائها وعرضها في جميع الكفايات اللغوية، الأمر الذي يستدعي تخطيطًا محكمًا، وتنفيذاً مرنًا، وتقويمًا موضوعيًا، وقياس مستوى شغف المتعلّمين المعرفي باختبارات دورية مقننة تهدف إلى التشخيص والعلاج، وصولًا إلى جودة المخرجات اللغوية في هذه المرحلة التعليمية المهمة، والتي تمثل أحد أهم مراحل البناء المعرفي والمهاري والقيمي.

خاتمة الدراسة:

اشتملتْ الدراسة الحاليّة على مقدمة تمهيدية، وتوضيحاً للمشكلة البحثية، وتحديدًا لأسئلتها، وأهدافها، وأهميتها علميًا وعمليًا، ومحدداتها، وأهم مصطلحاتها العلمية والإجرائية، وعليه؛ تمّ التطرق للإطار النظري الذي تمثل في ثلاثة محاور رئيسة هي: مفهوم الشغف المعرفي وأهمية تنمية قيمه، ثمّ محور تضمين قيم الشغف المعرفي في كتب الكفايات اللغوية، واختتمت الإطار النظري بتناول محور خصائص نمو طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بتنمية قيم الشغف المعرفي، وتمّ استعراض الدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة، وصولًا إلى توضيح منهجيتها وإجراءاتها البحثية، والتعليق عليها، وتحديد أوجه الاتّفاق والاختلاف، وموقع الدراسة الحالية منها.

ولتحقيق الأهداف البحثية التي تمثلت في: تحديد معايير قيم الشغف المعرفي، والكشف عن درجة تضمينها في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؛ استخدمتْ الباحثة المنهج: الوصفيُّ بأسلوب تحليل المحتوى، كما تمَّ بناء بطاقة تحليل محتوى كأداة لجمع البيانات، حيث تمّ تحليل العينة الكلية المتمثلة في جميع نشاطات التعلّم المتضمنة في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية والبالغ عددها (١٣٨٤) نشاطًا تعليميًا، وقد توصَّلتْ الدراسة إلى تحديد معايير قيم الشغف المعرفي اللازم تضمينها في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية، حيث بلغتْ أربعة معايير رئيسة تفرعت إلى (١٨) مؤشراً، كما كشفتْ نتائج الدراسة عن التفاوت في مدى تضمين معايير هذه القيم بمؤشراتها المتفرعة عنها، حيث جاءتْ أعلى النسب تحقيقًا للمؤشرات في معيار(قيمة إنتاج المعرفة)،بنسبة مئوية بلغتْ(٤١,٦٩%)، وبدرجة تضمين متوسطة، في حين أنّ معيار (قيمة البحث عن المعرفة

واكتشافها بشغف) جاء كأقل المؤشرات تحقيقًا بنسبة مئوية بلغتْ (١٠,١٢%)، وبدرجة تضمين منخفضة جدًا، كما توصلتْ نتائج الدراسة إلى أنّ القيم الأكثر تضمينًا من الكفايات اللغوية هي: (الكفاية النحوية)، في حين أنَّ الأقل تضمينًا هي: (الكفاية الإملائية).

واختتمت الدراسة بهذه الخاتمة التوضيحية لمكوناتها وإجراءاتها البحثية ونتائجها المجملة، وصولًا إلى تقديم التوصيات المنبثقة من نتائجها، والمقترحات البحثية ذات العلاقة بمجال الدراسة.

التوصيات:

في ضوء ما توصلّت إليه الدراسة الحالية من نتائج، فإنّه يمكن تقديم التوصيات التالية:

- تخطيط أنشطة إثرائية في ضوء قيم الشغف المعرفي لتضمينها في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية.
- تصميم مقررات تفاعلية لكتب الكفايات اللغوية قائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتدريب المعلّمات على استخدامها بشكل صحيح وفاعل.
- تقديم ورش عمل لمصممي مناهج اللغة العربية في مركز تطوير المناهج بوزارة التعليم، وتوعيتهم بأهمية تضمين قيم الشغف المعرفي في المقررات الدراسية، وأثرها الإيجابي في تنمية المهارات اللغوية لدى طالبات مراحل التعليم العام.
- متابعة تفعيل استخدام معلّمات اللغة العربية لاستراتيجيات التعلّم النشط لإسهامها في تنمية قيم الشغف المعرفي لدى الطالبات، وتقويمهن في ضوء ذلك من قبل فريق التقويم الذاتي بوزارة التعليم.

- تحليل نتائج مهارات الطالبات اللغوية في المرحلة الثانوية بشكل دوري، ووضع الخطط الإثرائية والعلاجية تحت إشراف مباشر من معلّمات اللغة العربية في الميدان، ومتابعة ذلك من قبل مراكز الإشراف التربوي بوزارة التعليم.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها، فإنّه يمكن تقديم المقترحات لإجراء الدراسات التالية:

- تصوّر مقترح لتضمين قيم الشغف المعرفي في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية.
- تصميم برنامج إلكتروني في ضوء معايير قيم الشغف المعرفي، وقياس فاعليته في تنمية المهارات اللغوية لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- تصميم برنامج تدريبي في ضوء معايير قيم الشغف المعرفي، وقياس فاعليته في تنمية مهارات التدريس لدى معلّمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية.
- نموذج تدريسي مقترح لتنمية المهارات اللغوية لطالبات المرحلة الثانوية في ضوء معايير قيم الشغف المعرفي.
- دراسة مقارنة لدرجة تضمين كتب اللغة لقيم الشغف المعرفي في المملكة العربية السعودية وبعض الدول المتقدمة في مؤشرات التعليم العالمية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، حوراء حسين، والمولى، سالي طالب. (٢٠١٨). الشغف الدراسي عند طلبة المرحلة الثانوية في مدارس المتميزين. *مجلة كلية التربية للبنات*،٢٩ (٦)، ٤٩-٦٣.

الثبيتي، فاتن فهد، والنمري، حنان سرحان. (٢٠٢٣). تقويم مقرر لغتي الخالدة في ضوء معايير تعليم اللغة العربية باستخدام نموذج ستفلبيم "CIPP" للقرارات المتعددة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، (٣٤)، ٤٣٣- ٤٨٠.

الجراح، عبد الناصر، والربيع، فيصل. (٢٠٢٠). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٦ (٤)، ٥١٩ – ٥٣٩.

الحجيلي، منى منصور، والتونسي، نبيلة طاهر. (٢٠٢١). تضمين مهارات الثورة الصناعية الرابعة في مقرر الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٢٤٢)، ٥٥-٨٠.

حسن، رغد طالب. (٢٠٢٣). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاندماج المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة الدراسات المستدامة، الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة*، ٥(١)، ١٦٦٧- ١٦٨٩.

الخزاعي، أشواق عمر. (٢٠٢٢). تقويم كتب الدراسات الإسلامية للصف الثالث متوسط في ضوء المعايير المعاصرة للكتاب المدرسي. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ١٧ (٣٢)، ٦٣-٩٤.

دقامسة، كرم علي. (٢٠٢٣). مدى تضمين معايير الشغف العلمي في كتب علوم الأرض والأحياء لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن. *مجلة كلية التربية*، ٣٩(٦)، ١٠٦ -١٢٤.

الدوسري، مشاعل صالح. (٢٠٢١). تحليل محتوى كتب لغتي الجميلة في المرحلة الابتدائية في ضوء الشغف المعرفي. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، *٨* (١)، ١٩١-٢٢٦.

الدوسري، مشاعل صالح؛ والأحمدي، ابتهال يحيى. (٢٠٢٣). واقع تضمين قيم الشغف المعرفي في كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. *مجلة المناهج وطرق التدريس*،٢ (٢)، ١-١١.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٨). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*. دار الفكر العربي.

العساف، صالح حمد. (٢٠١٣). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

العليوي، هدى دلوة؛ و الزهراني، سميرة أحمد. (٢٠٢٢). واقع تضمين قيمة الشغف المعرفي في محتوى كتب الدراسات الإسلامية" المطورة" للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، (٩)، ٣٧-٥٦.

قناعي، يحيى علي. (٢٠٢٢). درجة تحقيق الأنشطة اللغوية المواءمة بين مخرجات التعليم الجامعي ومتطلبات سوق العمل ببرنامج بكالوريوس اللغة العربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية*، ١٠ (٢)، ١٣٣ -١٥٩.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٨). *الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية*، الإصدار الأول. https://cutt.us/B2zfA

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٢). *الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية*، الإصدار الثاني. https://cutt.us/fG2Vr

هيئة تقويم التعليم والتدريب، (٢٠١٩). *الإطار التخصصي لمجال تعلّم اللغة العربية*. الإصدار الأول، الرياض.

وزارة التعليم. (٢٠١٧). *خصائص النمو للمرحلتين المتوسطة والثانوية*. الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد. https://cutt.us/I3bKm

وزارة التعليم. (٢٠٢٣). *دليل الخطط الدراسية للعام الدراسي ١٤٤٥هـ*. الإصدار الثالث. مركز تطوير المناهج.

وزارة التعليم. (٢٠٢٣). *ملامح تطوير المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية*. https://www.moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/StudyPlans/Documents/Features-of-Curriculum-Development-1445-c.pdf

الوكيلي، أيوب. (٢٠١٩). كيف ننمي الشغف والفضول المعرفي لدى التلاميذ. *التعلم وتطوير المهارات*. https://www.psychomaharat.com/2019/10/10.html

اليامي، هادية علي. (٢٠١٨). رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*،٢ (٢٦)، ٣٢-٤٩.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Ahmed, Hawraa Hussain,& Alwan, Sali Talib. (2018). Academic Buoyancy of High School Students at the Distinguished Schools. Journal of the College of Education for Women (In Arabic), 29 (6), 49- 63.

Al- Alewi, Hoda Delwa,& Al- Zahrani, Samira Ahmed. (2022). The Inclusion Extent to which the Value of Knowledge Passion in the Content of "Upgraded" Islamic Studies Books at the Primary Stage Upper Grades in the Kingdom of Saudi Arabia: Analytical Study. Saudi Journal of Educational Sciences (In Arabic),(9), 37- 56.

Al- Dosari, Mashael Saleh,& Al- Ahmadi Ebtehal Yehya. (2023). The Reality of Including the Values of Knowledge Passion in the Books of my Eternal Language in the Intermediate Stage in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Curriculum and Teaching Methodology (In Arabic), 2(2), 1- 11.

Al- Dosari, Mashael Saleh. (2021). An Analyzsis of "My Beautiful Language" at Elementary Stage Textbooks in the Light of Cognitive Passion. KKU Journal of Educational Sciences (In Arabic), 8(1), 191- 226.

Al- Thubaiti, Faten Fahad,& Al- Nimri, Hanan Serhan. (2023). Evaluation of my Eternal Language Course in the Light of Arabic Language Teaching Standards Using the CIPP Model for Multiple Decisions. The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences (In Arabic), (34), 433- 480.

Al-‘Assāf, Ṣāliḥ Ḥamad. (2013). Al-Madkhal ilá al-Baḥth fi Al-‘Ulūm al-Sulūkīyah (In Arabic). Dār al-Zahrā’ lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.

Alfonso, Z, R & Leo'n, J. (2019). Teaching quality: relationships between passion, deep strategy to learn, and epistemic curiosity. School Effectiveness and School Improvement, 1-19. https://selfdeterminationtheory.org/wp-

content/uploads/2021/03/2019_RuizAlfonsoLeon_TeachingQuality.pdf

Al-Hujaili, Mona Mansour,& Al-Tunisi, Nabila Taher. (2021). Inclusion of the Skills for the Fourth Industrial Revolution in Language Competencies Course for the Secondary Stage in Saudi Arabia. Journal of Reading and knowledge (In Arabic), (242), 55- 80.

Aljarrah, Abedelnaser& Al- Rabee, Faisal. (2020). Academic Passion and Its Relationship to Academic Burnout among Yarmouk University Students. Jordan Journal of Educational Sciences (In Arabic), 16(4), 519- 539.

Al-Khuzai, Ashwaq Omar. (2022). Evaluation of the Islamic Studies Textbook for the Third in the Light of Contemporary Criteria Forintermediate Grade Textbook and the Opinions of Specialists. The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences (In Arabic), 7(32), 63- 94.

Al-Wakīlī, Ayyūb. (2019). Kayfa nnmy al-Shaghaf wālfḍwl al-maʻrifī ladá al-talāmīdh. al-Taʻallum wa-taṭwīr al-mahārāt (In Arabic). https://www.psychomaharat.com/2019/10/10.html.

Alyami, Hadia Ali. (2018). Future Vision for the Development of Education in the Kingdom of Saudi Arabia in light of Kingdom's Vision 2030. Journal of Educational and Psychological Sciences (In Arabic),2(26), 32- 49.

Belanger, C, Ratelle, C, F. (2020). Passion in University: The Role of the Dualistic Model of Passion in Explaining Students' Academic Functioning. Journal of Happiness Studies, 22(5), 2031- 2050. https://www.researchgate.net/publication/343724727_Passion_in_University_The_Role_of_the_Dualistic_Model_of_Passion_in_Explaining_Students'_Academic_Functioning#read-preview

Chichekian, Tanya. (2022). Passion for science and the pursuit of scientific studies: The mediating role of rigid and flexible

persistence and activity involvement. Journal Learning and Individual Differences, 93, 102104. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608021001412?via%3Dihub

Collie, R, J, Martin , A, J, Malmberrg, L, E, and Hall, J. (2015). Academic Buoyancy, Student's achievement, and the linking of control: A cross-lagged analysis of high school Student. School of Education, University of New South Wales. British Journal of Educational Psychology, 85, 113-130. https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjep.12066

Curtis, David. (2018, December 4-6). The Global Perspective of Future Skills. International Conference on Education Assessment "Skills of the Future Development and Evaluation". ETEC, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

Daw, Maikl. (2018, December 4-6). Challenges of Assessing and Teaching Skills in Kingdom of Saudi Arabia. International Conference on Education Assessment " Skills of the Future Development and Evaluation". ETEC, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

Dqāmsh, Karam ʻAlī. (2023). The extent to which standards of scientific passion are included in earth science and biology textbooks for tenth grade students in Jordan. Journal of Faculty of Education (In Arabic). 39(6), 106- 124.

Education & Training Evaluation Commission. (2018). The national framework for general education curriculum standards in the Kingdom of Saudi Arabia (In Arabic). 1st ed. https://cutt.us/B2zfA.

Education & Training Evaluation Commission. (2019). The specialized framework for the field of learning the Arabic language (In Arabic). 1st ed. Riyadh.

Education & Training Evaluation Commission. (2022). The national framework for general education curriculum standards in the Kingdom of Saudi Arabia (In Arabic). 2nd ed. https://cutt.us/fG2Vr.

Hassan, Raghad Talib. (2023). Academic Passion and its Relationship to Cognitive Integration among Middle School Students. Journal of Sustainable Studies (In Arabic), 5(1), 1667- 1689.

Leung, Howard; Li, Zhifei & Zhao, Jianmin. (2018). Igniting Students' Passion for Knowledge by Incorporating a Discovery Enriched Curriculum. Part of the Lecture Notes in Computer Science book series (LNISA), 8167,(pp.79 -88). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-41175-5_9

Longman. (2014). Dictionary of Language Teaching and Applied Linguist-tics. 6th Edition, Jarir.

Ministry of Education. (2017). Growth characteristics for the middle and secondary stages (In Arabic). General Administration of Guidance and Guidance. https://cutt.us/I3bKm.

Ministry of Education. (2023). Features of curriculum development in the Kingdom of Saudi Arabia (In Arabic). https://www.moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/StudyPlans/Documents/Features-of-Curriculum-Development-1445-c.pdf.

Ministry of Education. (2023). Study plans guide for the academic year 1445 AH (In Arabic). 3rd ed. Curriculum Development Center.

Nadozie, V; & Khumalo, S. (2023). Self-agency and Academically High-performing Students' Success: Towards a Praxis for Academic Support in one South African University. Journal of University Teaching & Learning Practice, 20(1). https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol20/iss1/17/

Qenaey, Yahya Ali. (2022). The Degree of Achieving the Language Activities of Alignment between University Education Outcomes and Labor Market Requirements in the Bachelor of Arabic Language

Program from the Viewpoints of Teaching Staff Members at King Khalid University. Journal of Jazan University for Human Sciences (In Arabic), 10 (2), 133- 159.

Sverdlik, A, Rahimi, S, and Vallerrand, R, J. (2021). Examining the Role of Passion in Universty students' academic emotions, self-regulated learning and well-being. Journal of Adult and Continuing Education. 28(3), 1-23. https://www.researchgate.net/publication/354102132_Examining_the_role_of_passion_in_university_students'_academic_emotions_self-regulated_learning_and_well-being

Ṭu'aymah, Rushdī Aḥmad. (2008). Taḥlīl al-muḥtawá fi Al-'Ulūm al-Insānīyah (In Arabic). Dār al-Fikr al-'Arabī.

تطوير القيادة المدرسية في ضوء مدخل القيادة الموزعة : المفهوم والتطبيق

د. عماد نجم عبد الحكيم مصطفى

مركز اليونسكو الإقليمي

للجودة والتميز في التعليم

تطوير القيادة المدرسية في ضوء مدخل القيادة الموزعة: المفهوم والتطبيق

د. عماد نجم عبد الحكيم مصطفى
مركز اليونسكو الإقليمي للجودة والتميز في التعليم

تاريخ تقديم البحث: ٢٦/ ١١/ ١٤٤٤هـ تاريخ قبول البحث: ١١/ ٠٣/ ١٤٤٥هـ

ملخص الدراسة:

مع ما يبدو عليه مفهوم القيادة من تناقض مع فكرة توزيعها، بما يشكل عقبة في فهم القيادة الموزعة، ومن ثم تطبيقها، تسعى الدراسة الحالية إلى تطوير تصور أعمق يجمع بين وحدتها وتوزيعها، وهو ما يتطلب تحليلًا لطبيعة في السياق المدرسي، ومدى الحاجة إلى تمهينها، ولذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، بتحليل الأدبيات ذات الصلة، وتوصلت لعدد من النتائج، أبرزها أن القيادة الموزعة ثقافة أكثر منها هيكلة، وأنها قد تصاحب الهرمية التقليدية، قبل أن تتجسد بمستوى من النضج التنظيمي في هيكلة رسمية، وأن التمييز بين الإدارة والقيادة مهم لفهمها وتطبيقها، حيث تمثل الأولى الهيكل الرسمي للمدرسة، بينما تنفتح الثانية لكافة المجتمع المدرسي (من مدير المدرسة وحتى الطالب)، وهو فصل يتيح للقائمين على إدارة المدرسة التقدم لأدوار قيادية، أو التراجع، ليتقدم أتباعهم بشكل رسمي أو غير رسمي، وفقًا للاحتياجات الظرفية، بما يُحقق أهداف المدرسة، وهو ما يتطلب مديرين مبدعين، يؤمنون برسالة المدرسة، ويمتلكون المعرفة والخبرة الكافية، ويتطلب أيضًا تمكينًا وتعلمًا تنظيميًا للجميع، فيمتد توزيع القيادة المدرسية بذلك على طول سلسلة بمواقف لا نهائية بين طرفين: الأول: تتوزع السلطة شكلًا، بينما هي فردية في حقيقتها، والثاني تتوزع شكلًا وموضوعًا، حيث تتجسد في هيكلة رسمية مرنة ومتغيرة، وأكدت الدراسة على ضرورتها للسياق المعاصر، وأنها مطبقة بالفعل بالعديد من المدارس الأوروبية والعربية، ولو بمفهوم غير واضح، لأثرها الإيجابي على المناخ المدرسي، وأكدت على الحاجة لبرامج إعداد مسبق للقيادات المدرسية، تمكنهم من كفايات تعزز فاعليهم.

الكلمات المفتاحية: ذكاءات القيادة؛ تمهين القيادة المدرسية؛ إعداد القيادة المدرسية؛ الثقافة التنظيمية؛ النضج التنظيمي.

Developing School Leadership in light of Distributed Leadership: Conception and Application

Dr. Emad Najm Abdel-Hakeem Mostafa
UNESCO - Regional Center for Quality and Excellence in Education
(UNESCO- RCQE)

Abstract:

Despite the apparent contradiction between the concept of leadership and the idea of its distribution, the current study aims to develop a concept of distributed leadership that guarantees its unity and distribution. This requires understanding of its nature, and the need for its professionalization. The study used the descriptive method, by analyzing the relevant literature. It reached conclusions, most notably of which is that distributed leadership is more of a culture than a structure, and that can be used even under the traditional hierarchical structure. It assures the need for a distinction between management and leadership in schools, as the former represents the school formal structure, while the latter includes all school community members. This means that school administrators can advance to leadership roles, or step back, to formally or informally introduce their followers to these roles, according to situational needs, just to achieve school's goals. This requires creative principals who possess sufficient knowledge and experience in society and education. The forms of distributive leadership thus extend between two ends of a continuum: the first: where authority is formally distributed, while it is really individualistic, and the second: where it is distributed both officially and in reality, as distributive culture reaches a degree of maturity enough to embody it in a structure. The study emphasizes its necessity in the contemporary context, and that it is already applied in many schools in European and Arab countries, due to its positive impact on the overall school climate, albeit in a vague concept. It emphasizes the need for preparation programs, with competencies that enhance school leaders' effectiveness.

key words: Leadership Intelligences; School Leaders Professionalization; Principal Preparation; Orgnisational Culture; Orgnisational Maturity.

المقدمة:

تتمثل مهمة القيادة بصفة عامة في تطوير أداء المؤسسات، وهي بذلك عملية طويلة الأمد تنبثق من المعرفة والخبرة، وتتطلب الكثير من الوقت والصبر، ولذلك يعد العصر الحالي العصر الذهبي للقيادة المدرسية عبر العالم، من منطلق الاهتمام المتزايد بالإنسان كأساس لاقتصاده الجديد المعتمد على المعرفة، ولذلك فقد استثمرت نظم التعليم فيها وفي بحوثها الكثير من الموارد.

وقد أكدت الدراسات والخبرات المتراكمة أهمية القيادة في السياق المدرسي، فأشارت الدراسات إلى العلاقةَ القوية بين القيادة المدرسية والنتائج التعليمية، وأنها دائمًا أحد العوامل الرئيسة المؤثرة في أداء المدارس وفعاليتها، وتأثيرها هو الأقوى على تحصيل الطلبة (Bush & Jackson, 2002)، حيث يحقق نحو ٩٣% من المدارس جيدة القيادة إنجازات جيدة، مقابل نحو ١% فقط من المدارس رديئة القيادة التي تحقق نتائج جيدة (Peleg, 2012)، بينما أكدت الخبرات المتراكمة من برامج الإصلاح التعليمي التي شهدتها العقود القليلة الماضية، استنتاجًا مفاده أن القيادة المدرسية مهمة بشكل لافت، وربما حاسمة في تحسين الأداء التعليمي، وذلك لدورها في تحسين ظروف العمل المدرسي وبيئته الشاملة (Cruickshank, 2017).

ومع ما تؤكده المجتمعات بشكل متزايد من حاجتها للانتقال من مؤسسات التعليم المحددة إلى مجتمعات التعلم الشاملة، مع تزايد أهمية التعلم لجميع شرائحها، كأساس لقدرتها على الابتكار، والنمو الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، وما تتطلبه من تحول التعلم ليكون نشاطًا، لا مكانًا بالضرورة، وبما يعني حاجة التعلم إلى التمدد أبعد من مؤسسات التعليم الرسمية، التي رغم أهميتها، لن يكفي بناء المزيد منها تلبية الطلب المتزايد عليه، مما يبرز الحاجة إلى أساليب جديدة لتنظيم التعلم، وأشكال

جديدة من التقييم والاعتماد، ونماذج استثمار وتمويل مختلفة، وبنية تحتية ملائمة للغرض، ومع ما أثبتته معظم أنظمة التعليم من مقاومة للتغيير والابتكار، فلا يمكن تعليق الآمال على هندسة مؤسسات مدرسية أكبر وأفضل وأكثر كفاءة وابتكارًا، بل على التفكير خارج نطاقها بإنشاء ما يعرف بمجتمعات التعلم (CISCO, 2010)، وهو ما يجعل القيادة متطلبًا مهما حتى لمتعلم القرن الحادي والعشرين، ضمن ما يعرف بالمهارات فوق المعرفية Meta-Cognitive Skills (Bialik, & Fadel. 2015).

وقد أكدت تلك الخبرات والتوجهات أهمية بذل الجهود وإجراء المزيد من الدراسات لغرض الوصول لفهم أعمق للقيادة المدرسية في السياقات المتجددة، بما يسمح بتطوير تطبيقاتها، فبرزت العديد من الأنماط المتفاعلة معها، كالقيادة التكيفية Adaptive Leadership، والرشيقة Agile Leadership، والتفويضية Delegative Leadership، والموزعة Distributed Leadership، والأخلاقية Ethical Leadership، والتحويلية Transformational Leadership، والموقفية Situational Leadership، والمحيط الأزرق Blue Ocean Leadership، والقيادة بالقدوة Leading by Example، وغيرها (Cuofano, 2023)، وهي تتداخل فيما بينها، لكنها ترتكز على جوانب متباينة، وأما تصنيفها فيهدف إلى تحسين فهمها، وتطوير تطبيقاتها، ولذلك يمكن أن تكون القيادة المدرسية رشيقة وموزعة، وتفويضية، وتحويلية وتعليمية في آن.

ومع عمل مدارس القرن الحالي في بيئات أكثر ثراءً وتعقيدًا من ذي قبل، بما يستلزم التحول من التغيير الرأسي المدفوع بالسياسات إلى التغيير الأفقي المعتمد على بناء القدرات، فقد تعين على قادة المدارس امتلاك المعرفة الكافية بالمرافق

والموظفين والجوانب المالية، وبالبيئات المعززة لتعلم الطلبة والموظفين بالمدرسة، وتبادلهم المعرفة وبنائهم الثقة وتعزيز الشعور بالمسؤولية المشتركة، بما لا يجعل الحاجة للقيادة الموزعة بالمدرسة مسألة واقعية يتطلبها تقسيم عبء عمل القيادة المدرسية بشكل متناسب فحسب، بل لتأثيرها الإيجابي على أداء الجميع، وتشجيعها لإظهار قدراتهم القيادية على أساس خبراتهم ودعمها لثقافة العمل التعاوني، وهو ما يعد أحد أهم مكونات ثقافة التحسين في المدرسة، ولقد أكد ذلك ما أظهرته خبرات دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) من دور القيادة المدرسية في توسيع نطاق عملها إلى خارج المدرسة، تحت ما يعرف بـ"قيادة النظام system leadership" المعني بتعاون الشبكات ومشاركة الموارد عبر المجتمعات، وهو مستوى من القيادة يتطلب بناؤه توزيع أكبر للقيادة في المدرسة نفسها (Duif, Harrison, Dartel, & Sinyolo, 2013)، لتصبح "خاصية ناشئة لمجموعة أو شبكة من الأفراد"، "تجمعهم" خبراتهم، في "عمل منسق" في إطار نمط من العلاقات الشخصية، تؤدي إلى وضع يكون مقدار الطاقة المولَّدة أكبر من مجموع الإجراءات المفردة، وتشير إلى مشاركة العديد من الأشخاص في عمل القيادة مما يُفترض تقليديًّا، وتمثل خبرات متنوعة يتم توزيعها على نطاق واسع عبر العديد من الأشخاص، وهي تعد أمرًا محوريًّا لنجاح التعلم بسبب انطوائه على قدر أكبر من الثراء والتعقيد في السياق الحالي، وعلى المزيد من الهياكل التنظيمية المنتشرة، مع الحاجة إلى ضمان الاتساق والتماسك والمساءلة، وتتمثل آثارها العملية في: إعادة تعريف القيادة بالمدارس لتكون موقفية Situational بدلاً من كونها هرمية، وتمكين الأفراد والفرق لتكون السلطة واتخاذ القرار على المستويات الوظيفية، وتطوير هيكل قائم على فريق العمل كأساس للقيادة والإدارة،

وإتاحة برامج لتنمية المهارات القيادية للجميع، والتركيز على تطوير قيادة المعلم والطلبة كمصدر للقدرات والاستدامة، ولتمتد، بذلك، القيادة الموزعة إلى الطلبة، فينتقلون من وضع مجرد الاستشارة إلى المشاركة في إدارة تعلمهم، وليتوازى عمل مجموعاتهم مع مجموعات القيادة والحوكمة بالمدرسة في جميع الأمور المتعلقة بالتعلم الفعال بالمدرسة كبيئة تعليمية (West-Burnham, 2010).

وتتمثل إحدى أقوى الفوائد المحتملة للقيادة الموزعة في زيادة الشعور بالمسؤولية والمساءلة الشخصية؛ لتخفيف الاعتماد على قادة المدارس، ومن ثَمَّ خلق ثقافة التعلم المتضامن Interdependent Learning، وهو ما يتطلب إتاحة القيادة على نطاق واسع في كل جانب من جوانب الحياة المدرسية (West-Burnham, 2010)، حيث تستند إلى استنتاج أساسي مفاده عبث الجهود المبذولة للوصول إلى أفضل قائد واحد، أو أفضل سلوك لقائد واحد، بما يدفع إلى توزيع مسؤوليتها بين العديد من الأفراد والأدوار.

وبينما أُطلق على القيادة الموزعة القيادة التعليمية الموزعة لاستهدافها بناء مناخ فعال يميل نحو المعلمين والطلبة، فلا تزال المناقشات المفاهيمية والوظيفية بشأنها في المؤسسات التعليمية مستمرة، حيث يجادل المدافعون عنها بضرورتها بسبب الطبيعة شديدة التعقيد لهذه المؤسسات بما لا يتناسب مع قيادة شخص واحد (Goksoy, 2016)، خاصة مع تغير دورها من الإدارة التنفيذية إلى القيادة التعليمية، وما لذلك من متطلبات تحقيق التوازن بين أدوارها الإدارية والتعليمية، إضافة إلى تنوعها بتنوع القائمين عليها وطبيعة إعدادهم والسياقات المدرسية الخاصة، بما يدفع لترك مساحات لهم لبناء تصوراتهم الخاصة بها وبتطبيقاتها (Tingle et al, 2017)، ولذلك يعدها البعض أحد أحدث الاتجاهات للقيادة المدرسية، وربما أكثرها فاعلية (Botha

& Triegaardt, 2014, O'Shea, 2021)، ولذلك أيضًا تُمارس -كما أشارت (Duif, et al., 2013) - في نحو ٧٥٪ من مدارس الاتحاد الأوروبي، وأكدتها بيانات (Schleicher, 2015).

وعلى الرغم من دراسة التعلم التنظيمي لعقود، واتفاق أغلب باحثيه على مبدأين يدعمان القيادة الموزعة: أنها عملية تأثير مشترك للعديد من الأفراد، وأنها تنشأ من تفاعلات الأفراد المتنوعين ضمن مجموعة، أو شبكة تتوزع فيها جودة الخبرة الأساسية (Dampson et el, 2018)، فقد أكدت (Dampson et el, 2018) أنها لا تزال في مهدها، وأكدت (Goksoy, 2016) ضبابية منظورها لتكييف المناصب القيادية وأدوارها مع الممارسات، وما يجب أن تكون عليه في المدارس، ونتيجة لذلك، فإن مفهوم القيادة المدرسية الموزعة، وطبيعة تطبيقها لم يتبلورا بعد بشكل كافٍ، حتى جادل البعض بأنها خرافة، لغياب القائد الذي يوزع مهامها، فتوزيع المهام والمناصب هو عنصر أكثر قوة في القيادة، ومع ذلك فإن العنصر الأكثر أهمية فيها مقارنة بأنماط القيادة الأخرى هو اشتمالها على العديد من العناصر المتعلقة بالتعليم وبيئاته، لذلك يمكن القول بأن فكرتها قابلة للتطبيق بصيغ مبتكرة، بما يتطلب الوقوف على طبيعتها، بغرض بناء تصور أوضح لمفهومها وطرقة تطبيقها، وهو ما تحاوله الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

في ضوء الضعف النسبي للأداء التعليمي في الدول العربية، حيث جاءت نتائج ست دول عربية (الإمارات، والأردن، وقطر، والمملكة العربية، السعودية، والمغرب، ولبنان) في اختبار PISA 2018 – كما يوضح الجدول ١– أقل من متوسط أداء دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Liu, et el.,2021)، ومع ما أكدته

الدراسات من أهمية القيادة المدرسية في تحسين الأداء التعليمي العام، وفي تحسين أداء الطلبة وإنجازهم التعليمي (Bush & Jackson, 2002, Peleg, 2012 , Abdalla, 2014, Botha & Triegaardt, 2014, Göksoy, 2015, Cruickshank, 2017, O'Shea. 2021, Tariq, 2022)، و(شرايحة، ٢٠٢١، الرحيلي، ٢٠٢٢)، فإن الأمر يتطلب الوقوف للتأمل في أهمية تحسين أدائها بالدول العربية.

جدول 1
نتائج بعض الدول العربية المشاركة في اختبار PISA 2018

الدولة	القراءة	الرياضيات	العلوم
الإمارات	432	435	434
الأردن	419	400	429
قطر	407	414	419
السعودية	339	373	386
المغرب	359	368	377
لبنان	353	393	384
متوسط OECD	487	489	489

يبين الجدول ترتيب كل من الإمارات والأردن وقطر والمملكة العربية السعودية والمغرب ولبنان وفقًا لنتائج اختبار المشاركة في اختبار PISA 2018. ترجع حقوق الملكية إلى Liu, et el.,2021

ومع ما أشارت إليه (حماد، والزكي، ٢٠١١) من إجماع دراسات الإدارة والقيادة التربوية شبه الكامل بأن أحد أهم المشكلات التي يعاني منها النظام الإداري بالمدارس في الدول العربية هو ضعف المشاركة في القيادة المدرسية، وشيوع نمط القائد المسيطر بمفرده على مقاليد الأمور بالمدرسة، بما يحرمها من الإفادة من آراء وأفكار قطاع عريض من العاملين بها، ومن إسهامهم في تطويرها وصياغة مستقبلها، فإن الأمر يتطلب البحث عن نمط مغاير من القيادة المدرسية يكون أكثر فاعلية، بحيث يتناسب مع متغيرات العصر الحالي.

ومع بروز القيادة الموزعة، وتأكيد ضرورتها في السياق التعليمي المعاصر متزايد التعقيد؛ بسبب التوجهات التربوية المستجدة نحو بناء مجتمعات التعلم، واستغلال فضاءاته المختلفة داخل المدرسة وخارجها، ومع انتشار تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، ومع الأهمية المتزايدة للتعليم في الحياة والاقتصاد، وما أدى له ذلك من تعقد مفهوم القيادة المدرسية ذاته فضلًا عن مهامها، ومع حقيقة صعوبة الوصول لقائد واحد يقوم بكافة المهام والأبعاد القيادية للمدرسة بكفاءة متوازنة (Goksoy,2016)، فقد تكون القيادة الموزعة نمطًا نوعيًا مناسبًا لتحسين الأداء التعليمي بمدارس الدول العربية، خاصة مع كفاءته الاقتصادية، فلا يتطلب الأمر جهدًا شاملًا ومكلفًا بشكل زائد عن الحد، فتحسين القيادة المدرسية كفيل بتحسين جوانب عديدة في العمل المدرسي بشكل عام.

ومع ما أكدته (Dampson et el, 2018) من جِدة القيادة الموزعة، وأنها مجال بحثي لا يزال في مهده، وأنه يوجد العديد من الاختلافات بشأنها، ومع ما رأته (Göksoy, 2015) من أنها أمر لا مفر منه، فقد أكد ذلك للدراسة الحالية أهمية محاولة إسهامها في الوصول لتصور أوضح لها ولتطبيقاتها؛ بما يسهم في تحسين أداء القيادة المدرسية بالدول العربية، ومن ثم تطوير الأداء العام لمدارسها، الذي لا يزال متواضعًا.

أسئلة الدراسة:

بناء على ما تقدم وصفه، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

"كيف يمكن تطوير القيادة المدرسية في الدول العربية بالإفادة من مدخل القيادة الموزعة؟"

وتتطلب الإجابة عليه، الإجابة على الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما طبيعة القيادة المدرسية الموزعة؟
- ما متطلبات التطبيق الفعال للقيادة المدرسية الموزعة؟
- ما النتائج التي توصلت إليها الدراسة بخصوص مفهوم القيادة المدرسية الموزعة، وتطبيقها؟
- ما توصيات الدراسة ومقترحاتها لتطوير القيادة المدرسية في الدول العربية بالإفادة من مدحل القيادة الموزعة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تطوير القيادة المدرسية في الدول العربية بالإفادة من مدخل القيادة الموزعة، عبر تطوير مفهومها، ومن ثم تطبيقاتها، وذلك من خلال الآتي:

- تحليل الأسس الفكرية للقيادة المدرسية الموزعة، لغرض بناء تصور أكثر وضوحًا.
- الوقوف على متطلبات التطبيق الفعال للقيادة المدرسية الموزعة.
- تحديد نتائج الدراسة بخصوص مفهوم القيادة المدرسية الموزعة، وتطبيقها.
- صياغة مقترحات لتطوير مفهوم القيادة المدرسية وتطبيقاتها في المدارس.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الجانبين الآتيين:

الجانب الأكاديمي: تعد هذه الدراسة مهمة، لأنها محاولة للإسهام في الفكر التربوي ذي الصلة بالقيادة المدرسية الموزعة، بغرض بناء تصور أوضح لها، يعتمد على مفاهيم: الثقافة التنظيمية، والنضج التنظيمي، والتمييز بين الإدارة والقيادة، والتمكين، والوكالة، بما قد يجعلها إضافة نوعية للمكتبة العربية.

الجانب التطبيقي: ويتمثل في الإسهام – بعد تطويرها لمفهوم القيادة الموزعة– في تطوير تطبيقاتها، ومن ثم تعزيز فاعلية القيادة المدرسية، والأداء المدرسي العام بالدول العربية.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة موضوعيًا على القيادة المدرسية الموزعة، من حيث التصور، والتطبيق، فأما من حيث التصور، تقف الدراسة على عدد من الأبعاد، مثل: المفهوم، والأهمية، والمبادئ، والمداخل، وأما من حيث التطبيق، فتتناول طبيعة الكفايات اللازمة للقائمين عليها، ثم الحاجة إلى تمهينها، من خلال برامج إعداد مختصة، وأخيرًا إعداد السياق المدرسي بما يناسب تطوير القيادة المدرسية الموزعة.

مصطلحات الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية العديد من المصطلحات، أهمها الآتي:

القيادة المدرسية: تشير إما إلى العملية Process، أو القائمين عليها أفراد (Individuals)، فباعتبارها عملية تعرف بأنها: "التأثير الاجتماعي المتعمد الذي يُمارس (من قبل شخصن أو مجموعة من الأشخاص) على أشخاص، أو مجموعات منهم، بهدف هيكلة الأنشطة والعلاقات في المجموعة أو المنظمة" (Yukl, 2002)، وباعتبارها القائمين عليها، تشير إلى "القادة في السياق المدرسي، وعادة ما تشير إلى مدير المدرسة، ووكلائه/ مساعديه، ورؤساء الأقسام والمواد الدراسية، والمعلمين المسئولين عن الطلبة" (Cambridge Assessment International Education, 2017)، وتستخدم في الدراسة الحالية بالمعنيين معًا، فتعرفها إجرائيًا بأنها: " عملية يقوم بها شخص ما، أو مجموعة من الأشخاص، يمتلكون من الخصائص الشخصية

والمهنية التي يتم بناؤها، أو تطويرها من خلال التجربة، أو برامج مختصة، بما يمكنهم من التأثير على فريق العمل بالمدرسة لتحقيق رؤيتها".

القيادة الموزعة: تعرفها (Minadzi, & Nyame, 2016) بأنها "شكل من أشكال القيادة لا يتركز في شخصية بطولية تقود ويتبعها الآخرون، وإنما يتركز على التعاون بين مدير المدرسة وجميع أعضاء فريقها لغرض قيادة تطويرها، بتوظيف خبرات المدرسة وأفكار منسوبيها ومعارفهم ومهاراتهم بدلاً من المنصب أو الدور الرسميين، بما يضمن التغيير المستدام الذي يتبناه ويمتلكه المعلمون المسؤولون عن تنفيذها في الفصل الدراسي، وتعرفها الدراسة إجرائيًا بأنها: "ثقافة تنظيمية في حالة نضجها تتجسد في هياكل رسمية مرنة ومتغيرة، وفيها يقوم مجموعة من الأفراد يمتلكون من الخصائص الشخصية والمهنية المعرفية والعاطفية والأدائية متفاوتة التركيز والخبرة، والتي يمكن بناؤها أو تطويرها من خلال برامج مختصة، بالعمل معًا بغرض التأثير النوعي، لتحقيق الرؤية المدرسية المشتركة، عبر علاقات وأنشطة تحفظ بفاعلية وتوازن ثلاثية: المسؤولية، والاستقلال، والمساءلة".

الإطار النظري للدراسة: الأسس الفكرية للقيادة المدرسية الموزعة

هناك افتراضان خاطئان حول القيادة الموزعة جديران بالاهتمام، الأول: مساواة القيادة الموزعة بفكرة أن الجميع يقود، بينما تعني أن من يتمتعون بأفضل المؤهلات أو المهارات هم من يقومون بذلك، والثاني: وجود نموذج قيادة موزعة محدد، أو خارطة طريق أو دليل حاسم لها، بينما يوجد بالطبع مبادئ، وتوجيهات ومعايير واستراتيجيات وأساليب تبدو أكثر فعالية، ويجب تجنب أي وصفة موحدة للقيادة الموزعة، وبدلاً من ذلك، من الأجدى التفكير في نوع البنية التحتية المدرسية، التي من شأنها دعم القيادة الموزعة عملياً، لذلك، فإن افتراض أن أي شكل من أشكال

القيادة الموزعة يُؤدي ببساطة إلى أداء ونتائج أفضل، هو مجرد وهم (Harris, & DeFlaminis, 2016)، وعلى ذلك تحاول الدراسة التعرف بعمق على القيادة المدرسية الموزعة، من خلال المحورين الآتيين:

المحور الأول: طبيعة القيادة المدرسية الموزعة:

وفيه تحاول الدراسة الإجابة على سؤالها الفرعي الأول، ونصه: "ما طبيعة القيادة المدرسية الموزعة؟"، وذلك بوقوفها على كل من مفهوم القيادة المدرسية الموزعة، وأهميتها، ومبادئها، ومداخلها، وتفصيلها فيما يأتي:

المفهوم:

يمكن تعريف القيادة على مستويين: الأول: كعملية: وتعرف بأنها: "سلوك يستخدمه شخصٌ ما عند محاولته التأثير على الآخرين، لإثارة نشاطهم نحو تحقيق رؤية مشتركة"، وأنها "التأثير المتعمد على الآخرين لهيكلة الأنشطة والعلاقات في مجموعة أو منظمة" (Pashiardis & Brauckmann, 2009)، وأنها "تأثير يمارسه بعض الأفراد على آخرين لتحقيق الأهداف المعلنة في إطار تنظيمي"(Macarie, 2007)، وأنها "قدرة الشخص على تحديد مجموعة من الأفراد للعمل معًا لتحقيق هدف ما من خلال مشاركتهم العاطفية والتشغيلية" (Macarie, 2007)، وفي السياق التعليمي، تعرف بأنها "عملية تأثير تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة، وفيها يقوم القائد الناجح بتطوير رؤية لمدرسته بناءً على قيمه الشخصية والمهنية، ويقوم بالتعبير عنها في كل فرصة للتأثير على فريق عمل المدرسة وأصحاب المصلحة الآخرين لمشاركته رؤيته، بحيث تتجه فلسفتها وهياكلها وأنشطتها نحو تحقيقها" (National College for School Leadership, 2003)، والثاني: باعتبارها القادة: فيعرف القائد بأنه: "الفرد الذي يَعرِف – بالحدس أو التدريب – كيفية التحكم في بيئة

عمله، بحيث تتناسب عملية صنع القرار لأسلوبه الإداري"، وأنه "شخص يمتلك القدرة على خلق رؤية كلية وتنفيذها والسيطرة عليها"، وأنه "الشخص الذي يحقق نتائج مهمة بطريقة فعالة، بغض النظر عن العوائق التي قد تواجهه دون التوقف عن الاهتمام بالأفراد" (Macarie, 2007)، ويلاحظ أنها تعريفات تشير لسلوك الفرد الواحد، أو مجموعة الأفراد للتأثير على فريق العمل لتحقيق هدف معلن.

أما القيادة الموزعة Distributed Leadership فمفهومها واسع ومتنوع، ويتم تناوله تحت مصطلحات متباينة مثل "القيادة الفائقة Super Leadership أو القيادة المشتركة Shared Leadership (Goksoy, 2016)، وله بعض التداخل مع القيادة التشاركية Participative والتعاونية Collaborative والمشتركة Shared، وأيضًا مع القيادة التعليمية Instructional Leadership، وينظر لها باعتبارها قيادة سلسة Fluid، تتجنب العلاقة النمطية لـ "القائد –التابع" ، وتستند إلى توزيع المسؤولية على أساس الخبرة، وتقر بالتنوع والنضج والترابط بين الأفراد وتأثير القيم الثقافية العميقة على الحوكمة (Cuofano, 2023)، وتعرف بأنها "عملية الاستخدام الاستراتيجي للمهارات والمعرفة الفريدة لدى المعلمين والطلبة وأولياء الأمور لتحقيق الأهداف التعليمية المشتركة، باعتبار الترابط بين الفرد وبيئته، وما يتطلبه من تعبئة القيادة على جميع المستويات، فلا تقتصر على قمتها، بل ترتكز على التفاعل والممارسة بدلاً من الإجراءات المرتبطة بالمسئوليات الرسمية، وتتوزع من خلال قائد المدرسة ضمن شبكة تفاعلية من الفاعلين، الذين يتشاركون الخبرة مع درجة من الاختلاف في مستواها ونوعها، لتكوين وحدة متماسكة نحو الهدف المشترك وتحسين التعليم والتعلم والإطار المشترك للقيم باعتباره مادة الغراء التي تحافظ على القيادة الموزعة" (Duif et el, 2013)، وأنها "شكل من أشكال القيادة لا يتركز في شخصية

بطولية يتبعها الآخرون، بل في التعاون بين مدير المدرسة ومعلميها وجميع أعضاء فريق عملها لغرض قيادة تطويرها، بتوظيف خبراتهم وأفكار منسوبيها ومعارفهم ومهاراتهم بدلاً من الاعتماد على المنصب أو الدور الرسمي، بما يضمن الاستدامة، وبما يؤدي إلى تغييرات يتبناها ويمتلكها المعلمون في الفصل الدراسي (Minadzi, & Nyame, 2016).

وتُقدّم الأدبيات التربوية عددًا من المصطلحات المختلفة المشابهة لمفهوم التوزيع، حيث تُستخدم مصطلحات "القيادة المشتركة shared leadership" و"القيادة التعاونية Collaborative Leadership" و"القيادة المفوّضة delegated leadership" و"القيادة المشتّتة Dispersed Leadership" و"القيادة الديمقراطية Democratic Leadership"، في بعض الحالات بالتبادل، بينما يبذل الباحثون في حالات أخرى جهدًا كبيرًا للتمييز بينها، على سبيل المثال، يشار إلى أن القيادة المفوّضة والموزّعة Delegated and Distributed Leadership تُعنى بالنقل والتقسيم Transfer and Division، بينما تُعنى القيادة المشتركة Shared Leadership بالمسؤولية التعاونية، وهي جهود مُفيدة، لأن ترك المفردات دون تمييز يُؤدي لطمس معانيها، ويسمح بمرور الافتراضات دون اختبار (NCSL, 2004).

وقد يكون من المفيد التمييز بين مصطلحي "الموزعة Distributed" و"التوزيعية Distributive"، حيث يشير الأول إلى أدوار القيادة على أنها "هبة من مدير المدرسة"، مع تمسكه بالسلطة، بينما يشير الثاني لـ"المبادرة أو الحق بدلاً من الهبة"، وهي فكرة أساسية يعدها البعض غير معقدة في جوهرها، أو ليست معقدة للغاية، ففي أي نظام تنظيمي، عادةً ما يتخصص الأفراد، أو يطورون كفايات محددة، ترتبط باستعداداتهم واهتماماتهم ومعارفهم السابقة ومهاراتهم وأدوارهم التخصصية،

فـ"الغراء" بين مهمة أو هدف مشترك (كتحسين التعليم) وإطار قيم مشترك لكيفية التعامل مع هذه المهمة (الثقافة) هو ما يمنع القيادة الموزعة من أن تصبح شكلاً آخر من أشكال الترابط غير المحكم Loose Coupling، فالقيادة التوزيعية Distributive Leadership تكون عندما يلتزم الأشخاص المعينون رسميًا كقادة (مديرو المدارس) "ببناء منظمات تعلم Learning Organizations وتوفير الفرص للجميع، لتقديم مواهبهم، وتطوير مهاراتهم، والحصول على قيادة لا تعتمد على "مكانتها place" في التسلسل الهرمي الرسمي"، وبهذا المعنى، تُعدّ القيادة المدرسية عملية توزيع اجتماعي، وممارسة مشتتة Dispersed Practice تمتد عبر مجموعة كاملة من المساهمين في فعالية المدرسة وتحسينها، بمن فيهم المعلم والطالب، حيث تؤكد الدراسات أن القيادة "لا تقتصر على إدارة المدرسة، حيث يمكن للمعلمين أن يصبحوا قادة نشطين"، وأن "ممارسة القيادة الموزعة تتميز بتفاعل ثلاثي المستوى للقادة والأتباع والموقف الذي تُمارس فيه، وهنا لا تكون وحدة التحليل المناسبة القادة أو ما يفعلونه بل النشاط الذي يشاركون فيه، في تفاعلهم الثلاثي لتنفيذ مهام قيادية معينة، وبالتالي لا يكمن النشاط القيادي في أيٍّ من العناصر الثلاثة، فكلٌّ منها يُعد شرطًا أساسيًا له. وينتقل منظور وحدة التحليل من الفرد أو مجموعة الفاعلين إلى شبكة القادة والأتباع والمواقف التي تُعطي النشاط شكله، وهو ما يشير إلى أنه يمكن توزيع القيادة، تبعًا للموقف السائد، بحيث يصبح القائد تابعًا، وفقًا للسياق (NCSL, 2004).

وبهذا يرتبط مفهوم القيادة الموزعة بمفهوم القيادة الظرفية أو الموقفية، التي تعني مرونة القيادة للتكيف مع البيئات والمواقف المختلفة لتكون أكثر فعالية، وهي مفهوم تم تقديمه كواحد من النماذج متعددة المستويات نظريًا ومتعددة المصادر منهجيًا،

ويؤكد على قدرة القادة على التصرف وفق توجيهات سلوكية تستند إلى نتائج مجموعة من القدرات في المواقف، فيستطيع القائد تشخيص الموقف، واختيار أسلوب القيادة الأنسب وتطبيقه (Maisyaroh, et el., 2019)، بما يتناسب مع مستوى نضج التابع، ليكون هذا المستوى ذي الصلة بالتابع في المهمة هو المحدد الظرفي الرئيس لسلوك القائد (Meier, 2016)، ولذلك قد تلعب هذه النظرية دورًا مهمًا في تطوير ثقافة توزيع القيادة المدرسية.

وبناء على ما سبق، يمكن تحديد الخصائص الآتية للقيادة المدرسية الموزعة:

- أن توزيع القيادة المدرسية لا يعني أفقيتها التامة بالضرورة.
- أن التعاون والتشاركية مبدأ أساسي فيها.
- أنها تمارس بشكل رسمي، أو غير رسمي.
- أنها ترتبط بمواقف قيادية محددة، وبالتالي يتغير القائمون عليها وفق محدداتها.
- أنها تهدف للتأثير على الآخرين لتحقيق الهدف بأقصى كفاءة ممكنة.
- أنها سلوك للأشخاص، له أبعاد معرفية وانفعالية وأدائية، تتباين في أهمية كل منها من موقف لآخر، ومن مرحلة لأخرى.

وبناء على ما سبق، يمكن تعريف القيادة المدرسية الموزعة بأنها "ثقافة تنظيمية في حالة نضجها تتجسد في هياكل رسمية مرنة ومتغيرة، وفيها يقوم مجموعة من الأفراد يمتلكون من الخصائص الشخصية والمهنية المعرفية والعاطفية والأدائية متفاوتة التركيز والخبرة، والتي يمكن بناؤها أو تطويرها من خلال برامج مختصة، بالعمل معًا بغرض التأثير النوعي، لتحقيق الرؤية المدرسية المشتركة، عبر علاقات وأنشطة تحفظ بفاعلية وتوازن ثلاثية: المسؤولية، والاستقلال، والمساءلة"، وهو تعريف يتسم بالخصائص الآتية:

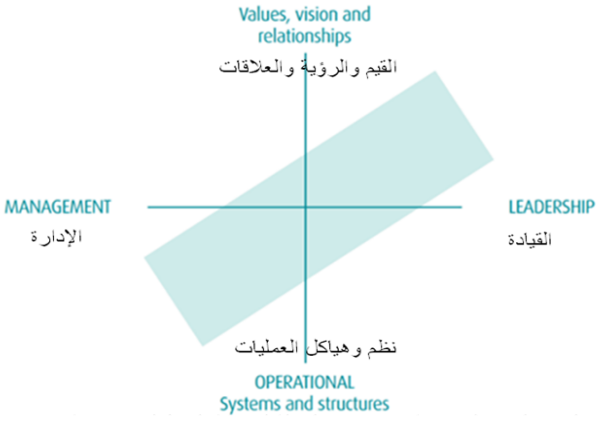
- أنها ثقافة تنظيمية، وبالتالي قد تصاحب الهيكل التنظيمي الهرمي، أو تتطور لتحل محله من خلال هيكلة بديلة مرنة لعصر ما بعد البيروقراطية.
- أنها عملية تعاونية ضمن فريق واحد ديناميكي ومتجدد، وبمهام تتباين بين أعضائه، وتتطلب بالضرورة وجود رؤية مدرسية واضحة يتشاركها الجميع ويلتفون حولها.
- أنها تستهدف تحقيق جودة العمل القيادي المدرسي، بتحقيق جودة متوازنة بين الجوانب المعرفية والعاطفية والأدائية، يصعب تحقيقها دون فريق قيادي متعاون.
- أنها تتناسب مع بيئة التعليم والتعلم المعاصرة متزايدة التعقيد والتشابك والاتساع.
- أنها "عملية" يقوم بها "أفراد" ذوي قدرات مهارية ومعرفية مناسبة، تمكنهم من التأثير على الآخرين وفق مجال تخصصها، وبالتالي يمكن تطويرها فيهم أو بناؤها، من خلال برامج إعداد مناسب ومسبق، يعزز فرص نجاحهم.

الأهمية:

تزداد أهمية القيادة المدرسية الموزعة مع تشابك أدوارها بأدوار الإدارة، حيث تشير الأدبيات أنه لضمان التنفيذ الناجح لإستراتيجيات التعلم الحديثة، يجب الاعتراف بأن الرؤية والقيم لا تكفي بحد ذاتها، بل يجب أن تتوازن أدوار القيادة والإدارة معًا لترجمتها إلى ممارسة، حيث يشير المستطيل المظلل القُطري (شكل ١) لمجال فاعليتهما المثلى، ولذلك يوجد اعتراف بهما كعنصرين أساسيين في العملية الواحدة، ويحدد السياق المدرسي التوازن النسبي بينهما، فقد يكون من الضروري في بعض المواقف التركيز على الإدارة، وفي أخرى على القيادة التي تتعلق بتأمين وضوح القيم والغرض المشترك لخلق ثقافة ونظام يتأسسان على تعلم الطالب، ويعدُّ هذان العاملان متغيرين مهمين في تحديد ثقافة أي مدرسة، وتبدو مبادئ: التركيز على رفاه وصحة كل فرد – الأمان — الاستمتاع والإنجاز – المساهمة الإيجابية – الرفاه

الاقتصادي، التميز والإنصاف عبر النظام التعليمي بتقليل التباين داخل المدرسة وتعظيم الإمكانات الفردية، والانتقال من الخدمات العامة التي يقودها المزود Provider-Led (المدرسة ومعلميها) إلى التي يقودها العملاء Client-Led (المتعلمين) أكثر ملاءمة لترشيد استراتيجيات وسلوك القيادة (SRI International, 2018).

الشكل 1
القيادة المتوازنة مع الإدارة الفعالة لترجمة المبدأ إلى ممارسة



ملحوظة: يبين الشكل الوضع المثالي الذي تلتقي فيه القيادة بالإدارة، ممثلة بالمستطيل القطري، ترجع الملكية الفكرية إلى SRI International, 2018

ومع التواجد النسبي للعنصرين معًا في الحدث المدرسي الواحد، فقد يصعب تنفيذهما دائما بالكفاءة والجودة المطلوبة، لذلك من المهم فهم العلاقة ما بينهما، والتي تم تناولها من مداخل ثلاثة: الأول: يرى اختلافًا جوهريًا بينهما، حيث تركز القيادة على التغيير والتأثير على التكيف (Pashiardis & Brauckmann, 2009)، وعلى الـ4Ss (الأسلوب Style، والموظفين Staff، والمهارات Skills، والمشاركة Share)، ومن ثَمّ فهي ذات طبيعة نظرية وعلاقة بالمعرفة والرؤية، وأنها مجرد دور بين أدوار الإدارة التي تجمع بين حاجات المنظمة والأفراد (Macarie, 2007)، بينما

تركز الإدارة على الاستقرار والكفاءة (Pashiardis & Brauckmann, 2009)، وعلى الـ3Ss (الاستراتيجية Strategy والهيكل Structure والنظام System)، ومن ثَمّ ترتبط بعالم الواقع، والأحداث اليومية الإجرائية (Macarie, 2007)، والثاني: يرى علاقتهما علاقة كل بجزء، ضمن توجهين متعاكسين: أيهما جزء من الآخر، والثالث: وهو الأحدث، ويرى أن للقيادة والإدارة ميزات محددة تضمن الخصوصية والاستقلال النسبي مع مساحة مشتركة تضم سلسلة من العناصر التي تسهل التفاعل المتبادل (Macarie, 2007).

وتميل الدراسة للتسليم باختلاف القيادة عن الإدارة، بما لا يمنع بالضرورة تداخلهما، ولا ينفي أيضًا شمول أحدهما للآخر، وهو تصور يفسر عمل الإدارة الرسمية أحيانًا كقيادة، أو افتراقها عنها، بمعنى أن يكون القائمون عليهما نفس الأشخاص أو يختلفون، بما يمنح فضاءًا واسعًا لكليهما لاستغلال كافة الموارد البشرية المتاحة بالمؤسسة (بداية من الإدارة الرسمية، وحتى التابعين)، ويتيح بذلك فرصًا للاستقرار المرتبط بالمساءلة الرسمية، وكذلك النمو الطبيعي المرتبط بالبيئات غير الرسمية والتي لا يمكن معها المساءلة، ويسمح بسلوك تنظيمي أشمل وأوضح، وأكثر اقترابًا من الصحة والنجاح التنظيميين، ومع تفضيل العديد من الباحثين للقيادة على غيرها، فإن الدراسة تتبنى هذا الموقف، ولكن ضمن دائرتين: رسمية، وهي الإدارة (الهيكل الرسمي)، والقيادة (وتشمل الإدارة الرسمية بهيكلها الرسمي، والتابعين الذين يظهرون قدرات قيادية)، وذلك في دائرتين متحركتين ليتطابقًا تمامًا أو يتحركان بدرجات مختلفة نحو الافتراق التام، وبالتالي تكون الحركة ضمن الأخير (القيادة غير الرسمية) سهلة وميسورة، خصوصًا إذا كانت ضمن تيسيرات يقدمها الهيكل الرسمي.

تؤكد الحاجة إلى هذا التصور ما أشارت إليه (Macarie, 2007) من مواقف ثلاثة محتملة في علاقة القيادة بالإدارة: الأول: مثالي Ideal، وفيه يقوم الفرد بمهامه القيادية والإدارية معًا، (قائد قوي– مدير قوي)، والثاني: واقعي Real، وفيه يقوم الفرد بمهام إحداهما أكثر من الأخرى، بنسب متغايرة (قائد قوي– مدير ضعيف، وقائد ضعيف– مدير قوي)، لكنه مسار يمكن أن يمثل بديلاً قابلًا للعمل تحت بعض الظروف، والثالث: محتمل Possible: وفيه يكون الفرد إما مديرًا أو قائدًا، وأخيرًا الموقف الأسوأ، وهو ضعف القيادة والإدارة معًا (قائد ضعيف – مدير ضعيف)، وهو ما يؤكد صعوبة الوصول إلى فرد يمكنه القيام بأعباء القيادة والإدارة معًا بجودة عالية ومناسبة، مما يجعل القيادة الموزعة حتمية مع اتساع عمل المدارس، سواء داخلها، أو تمدده إلى خارجها.

المبادئ:

القيادة الموزعة هي نتاج شبكة متفاعلة من الأفراد، فلا تعتمد على أداء شخص واحد، حيث تكون القيادة مفتوحة للجميع، وتتوزع الخبرة فيها عبر المدرسة ولا تتركز في أفراد مختارين، وبناء على ذلك يمكن تحديد مبادئها العامة في الآتي:

المسؤولية المشتركة Shared Responsibility: الأهداف التنظيمية تتحقق بشكل أفضل بمزيج من الأساليب والمشاركين (Cuofano, 2023)، والجميع مساءلون عن "مساهماتهم" في النتيجة الإجمالية (Duif et el, 2013)، وهو ما يتطلب إشراك العديد من الأشخاص بنهج قيادي تشاركي، وذلك بتصميم أنشطة تُشرك مجموعة واسعة من القادة (الرسميين، وغير الرسميين، من المعلمين، وخبراء التعلم والتعليم، من مختلف الوظائف والتخصصات والمجموعات والمستويات في أنحاء المدرسة) (Australian Government Office for Learning and Teaching, N. D.).

السلطة المشتركة Shared Power & Authority، والتآزر Synergy: السلطة مجزأة، ويكون التركيز على المشاركة، والتمكين، والحوار، والتعاون، فيتم صنع القرار بالمدرسة بشكل مشترك، بالتأسيس على علاقات التفاهم، ويستفيد فريق القيادة من مهارات أفراده ومعارفهم بما يعوض أوجه القصور لدى أي منهم.

مشاركة المجتمع الأكبر Macro-Community Engagement: تركز القيادة الموزعة على الربط بين الأفراد (Cuofano, 2023)، والنظر للبيئة كشبكة مترابطة أفقيًا ورأسيًا، بما يدفع إلى النظر في احتياجات المجتمع الأوسع نطاقًا ومعالجتها بدلاً من الدفاع عن مصالح المدرسة بشراسة وتنافسية، وبما يفتح نوافذ جديدة للتعلم المتبادل، ويفتح الباب – مع ضيق الوقت للنطاق المتسع من المهام- بتفويض مختلف المهام للآخرين، مما يؤدي إلى انفتاح القيادة داخل المدرسة وخارجها، وإلى نهج أقوى نحو استدامة القيادة (Pont, et el, 2008).

التشجيع: لرفع مستوى الوعي ودعم التعلم حول القيادة الموزعة من خلال التطوير المهني، والتيسير facilitation، والتوجيه mentoring، واتخاذ القرارات الجماعية، ومجتمعات الممارسة communities of practice (CoPs)، والتشبيك networking، والتمويل finance، والمكان والزمان space & time، والتقدير والمكافأة recognition and reward (Australian Government Office for Learning and Teaching, N. D.).

كما يعتمد نجاحها على مبادئ أخرى متساوية الأهمية ومتبادلة الاعتماد، فإذا اختفى أحدها، أو تعرض للخطر، يصعب الزعم بوجودها واقعًا، وهي:

الاستقلالية Autonomy: يحتاج القادة -ضمن القيادة المدرسية الموزعة- إلى الاستقلالية في اتخاذ القرارات الواقعة ضمن مسؤولياتهم، وهي أساسية لتمكينهم

وتعزيز إحساسهم بامتلاك عملهم، فلا ينبغي إدارتهم بشكل تفصيلي Micro-Managed، بل بقدر كبير من الثقة بما يجعلهم خارج نطاق الراحة Comfort Zone، وهي ثقة يجب اكتسابها بشكل تدريجي، فيما يعرف بـ"الاستقلالية المكتسبة Earned Autonomy"، فمن الخطر منح القادة غير الفعالين الاستقلال الكامل (Solly, 2018).

المساءلة Accountability: ترتبط بالاستقلالية المكتسبة بشكل وثيق، ومع ذلك تتحمل القيادة المدرسية الأولى المسؤولية النهائية عن نتائج المدرسة، مع ضرورة وجود درجة من المساءلة المشتركة، فمدير المدرسة ليس الوحيد الذي يقود استراتيجيات التحسين المدرسي، لكن مهمته هي التأكد من أن الآخرين يقودونها بشكل جيد، وذلك بتمكينهم وتطويرهم كقادة، وهي مسؤولية كبيرة وتوازن يصعب تحقيقه، ففي كثير من الأحيان، لا يوجد رفاهية كافية بالمدارس للسماح بحدوث خطأ أو فشل؛ فالأمر يتعلق بالطلبة، ومن الواجب ضمان حصولهم على أفضل فرص تعلم ممكنة، لذلك يحتاج قادة المدارس إلى السير في خط رفيع بين تطوير فريق القيادة وتحقيق النتائج (Solly, 2018)، ولذلك من المهم العمل على خلق ثقافة مشتركة للتوقعات وتعزيز مواهب العاملين بالمدرسة وكفاءاتهم ومعارفهم، وإنشاء وحدة متنوعة ومتكاملة ومتماسكة من الكفايات والقدرات، مع فهم للاختلاف، ومن ثم ينشأ التعلم من الاختلاف في الخبرة بدلاً من الاختلاف على السلطة الرسمية لتصبح نشاطًا فرديًا واجتماعيًا، وبالتالي، تكون علاقات المسؤولية والمساءلة متبادلة، وتكون مشاركة شخص غير مسئول في السياق الطبيعي ممكنة في سياق القيادة الموزعة في ضوء المساءلة المشتركة والمتبادلة (Duif, et el, 2013).

والواقع إن هناك إشكالية في القيادة الموزعة باعتبارها "النموذج" الأمثل، بين النظرية والواقع العملي، خاصة فيما يتعلق بالتوفيق بين السلطة والمساءلة، لدرجة

يمكن معها التشكيك في إمكانيتها، وذلك نظرًا للمشاكل المتأصلة فيها، فلا زالت هناك حاجة إلى فهم أعمق لتصوراتها بخصوص القيادة، حيث تتميز فيها بتعدد السلطات المبنية، فبدلًا من التسلسل الهرمي الموحد للسلطة الرسمية، يكون وضع الأفراد ديناميكيًا ومتغيرًا، ويجادل البعض بأن "التباسات النظرية وتناقضاتها" "قد تمتد لاستغلال السلطة وإساءة استخدامها"، لذلك هناك حاجة لمزيد من التطوير الناقد لمسائل تتعلق بالسلطة والعدالة الاجتماعية في القيادة الموزعة، والتي يروّج لها كنموذج "مثالي" مناسب للمنظمات ما بعد البيروقراطية (Mifsud, 2023)، وهو ما لا ينفي إمكانيتها، ولكن في حدود تطور سياقاتها، مما يدعها مفتوحة للعديد من التصورات.

يؤكد ذلك ما عرضته (Gutberg, et el. 2021) من محاولة لفهم طبيعة القيادة الموزعة بالاعتماد على مصفوفة Currie and Lockett's Matrix لتمثيلات القيادة الموزعة وفق درجتي الوكالة المشتركة conjoint agency والعمل المتسق Concertive Action، وفيها تظهر الحالات الأربع الآتية لها:

- القيادة الفردية Individualistic: عندما لا تكون القيادة مشتركة ولا متسقة.
- القيادة الموزعة بشكل كامل Purely Distributed: عندما تكون القيادة مشتركة ومتسقة في الوقت نفسه.
- القيادة الموزعة على نطاق واسع وتعاوني للغاية Broadly Distributed and Highly Collaborative: عندما تكون القيادة متسقة، ولكن غير مشتركة، مع إمكانية نهج "لا أحد مسؤول".
- القيادة المركزة بين مجموعة مختارة Concentrated among a Select Group: وتتكون غالبًا من قادة رسميين، وفيها تكون القيادة مشتركة، ولكن ليست متسقة.

وهي مصفوفة تعزز القول بأن تعدد القادة لا يعني بالضرورة اتباع نهج القيادة الموزعة، وأن فردية القيادة لا تعني بالضرورة اتباع نهج قيادة فردي، وبالإضافة إلى عدد المشاركين في القيادة، من الضروري مراعاة نوع منصبهم وترتيبهم الهرمي في المؤسسة بالإضافة إلى مهامهم القيادية، ولذلك، فإن القيادة الفردية والموزعة ليستا متناقضتين؛ بل يتوجدان على طول سلسلة متصلة.

وفي سياق التعليم، لا يوجد قائد أو مؤسسة واحدة في وضع يسمح لها بتوجيه أنشطة أعضاء شبكة التعليم في ضوء تصورات مجتمعات التعلم المستجدة، بشكل منفرد بأوامر هرمية، ومع ذلك، فإن القيادة الموزعة لا تقمع دور القادة الأفراد ومساهمتهم أو تحل محلهم، فقد يكون مصدر تأثير القيادة فردًا واحدًا أحيانًا، وفي أحيان أخرى موزعًا بين أفراد، أو تفاعلًا ديناميكيًا بينهما، وقد تؤثر القيادة الموزعة على عمل القيادة الفردية بالحد من سلطته وسيطرته، مما يفرض التعاون، ويمكن للقادة الأفراد أيضًا التأثير على القيادة الموزعة، فقد يساعد أسلوب القيادة التمكيني Empowering Leadership Style الذي يتبعه في دعم الوكالة المتصورة للموظفين في تطبيق ممارسات القيادة الموزعة بخلق "مناخ من الثقة"، ويمكن للقادة الرسميين خلق ثقافة قائمة على التعاون وتقاسم السلطة تسمح للقيادة الموزعة بالانتشار، ومن ثم فإن نموذج القيادة الهجين الفردي- الموزع Hybrid Individual-Distributed Model of Leadership قد يكون أكثر فعالية وتمثيلاً أكثر دقة للممارسة (Gutberg, et el. 2021).

القدرة Capacity: إذا تمتع قادة المدارس بالاستقلالية في اتخاذ القرارات الرئيسة دون خضوعهم لإدارة تفصيلية Micro-Managed، وإذا أدركوا مسئوليتهم عن تأثير استراتيجياتهم، فيجب منحهم الأدوات التي يحتاجونها لإنجاز النجاح، في شكل وقت

وموارد وتدريب، وفي المقابل إذا تم تحميلهم بمسئوليات تزيد عن الحد، فلن يتمكنوا من تنفيذ استراتيجيات تحسين مدارسهم، وبالمثل، إذا لم يتم الاستثمار في تطويرهم المهني أو إذا لم يُوفر لهم الدعم المالي اللازم فلا يمكن مساءلتهم، لذلك يتطلب نجاح مدخل القيادة الموزعة استثمار الوقت والموارد في التدريب عالي الجودة بجميع أنحاء المدرسة، ولذلك فإن تدريب المسؤولين يمثل بداية لخلق بيئة تمكين ونمو حقيقية للقدرة القيادية (Solly, 2018)، وفي هذا الإطار أشارت (Cuofano, 2023) لأهمية تعزيز الشعور بالمسؤولية عن تحديد الأهداف، وتثبيط السلبية، ورعاية القدرات القيادية، ودعم التعلم التنظيمي، وبناء المعرفة ومشاركتها وتطبيقها، حيث يمتلك أعضاء الفريق مشاكلهم، ويتشاركون القيم والمعتقدات، ويشتقون المعنى بشكل تعاوني لصالح الجميع، وبناء المناخ العادل والأخلاقي وثقافة الاحترام والاستقصاء، حيث تشمل القيادة الموزعة مجموعة متنوعة من أصحاب المصلحة، بما يقلل من مخاطر اتخاذ القرارات غير المدروسة أو غير الأخلاقية، كما تخلق ثقافة قائمة على الهوية المشترك، والتحديد المشترك لما هو مهم.

وفي ضوء هذه المبادئ، يمكن النظر إلى القيادة الموزعة في ضوء عمليتين رئيستين ومتزامنتين، هما:

التمكين Empowerment: ويقصد به عملية بناء الاستقلالية والسلطة والثقة والوسائل (ضمن المبدأين: أ، ج أعلى) الضرورية الأخرى في الأفراد لإحداث التغيير وتمهيد الطريق للتطوير، ويتطلب من المؤسسات التعليمية ثلاثة شروط لتسهيل القيادة الموزعة، هي (Meyer, 2021):

بناء الثقة Entrustment: بتفويض مهام إدارة التعليم والتعلم لفريق عمل المدرسة بمن فيهم المتعلمون، بشكل رسمي أو غير رسمي، وقد يمتد نطاقه من مجرد نقل

العمليات إليهم، مرورًا باتخاذهم للقرار بشأن كيفية التنفيذ، وحتى اتخاذ القرارات "بشأن ما يتعين عليهم عمله"، مع الانتباه إلى أن التكليف بالزائد عن الحد ليس تفويضًا، بل إغراقًا، ويتطلب بناء الثقة جانبين: تحفيزهم على تولي المسؤولية الكاملة عن المهام، وقبول المساءلة عن إنجازها، وإتاحة حيز حرية يتيح لهم تحديد خياراتهم مع قبول مناسب للوقوع في الأخطاء.

تطوير القدرات Enablement: لغرض ضمان تنفيذ المطلوب، وقد تنمو في فريق القيادة بشكل أسرع من المتوقع، بما يتطلب المزيد من التفويض لهم، بمساعدتهم في جانبين: بامتلاكهم الموارد كالمهارات والخبرات، والوقت والمعلومات والمال والاتصالات لأداء المطلوب، وبتمكينهم من التغلب على العوائق، بتقديم المشورة وحل المشكلات وتسوية النزاعات وإدارة أصحاب المصلحة.

المشاركة Engagement: بالسماح لفريق العمل بالمدرسة باتخاذ القرار بأنفسهم، وتعزيز شعورهم بالثقة في معرفتهم بالمتوقع منهم والتزامهم بإنجازه، وهو ما يمكن بتعزيز نوعين من التفاعل فيه: الأول: التنافس: ببناء الحماس لتحقيق الأهداف المحددة، والثاني: الاعتراف: بتقديم ملاحظات بناءة حول أدائهم وإظهار التقدير لتقدمهم.

الوكالة Agency: إذا كان التمكين عملية خارجية، فإن الوكالة هي العملية المقابلة داخل الفرد أو المؤسسة أو المجتمع، ولذلك فإنها أساسية في الإفادة من ظروف التمكين الخارجية، وهي –ببساطة– قدرة الفرد (أو المؤسسة أو المجتمع) على أخذ زمام المبادرة؛ لإحساسه بالهدف والقيم والاحتياجات الفردية (أو المؤسسية أو المجتمعية) (Transforming Education, 2018).

وبناء على ما سبق، يمكن القول إن القيادة الموزعة تعتمد على مبدأين أساسين ومتكافئين، هما: الاستقلال، وهو ما لا يمكن تحقيقه دون سياسات تمكينية، ليمتلك

قادة المدرسة القدرات الكافية ومساحات الحرية المناسبة التي تتدرج وفق قدرات القائد المدرسي ومهاراته القيادية وتطور أدائه، والمساءلة: وهي إما أن تأتي في ضوء مهام رسمية، وبالتالي تكون ضمن نظام قيادة موزع بشكل رسمي، وإما أن تأتي في ضوء مهام وأدوار غير رسمية، وبالتالي يتم مساءلتها بشكل غير الرسمي، والتي قد تتمثل نتائجها في تغيير القائمين على المهمة بناء على مدى كفاءتهم في القيام بها، ضمن عملية مرنة وتشاركية وإيجابية، وبالتالي فإنها تتطلب إعدادًا وتدريبًا مستمرًا، ضمن مجتمع تعلم، لتؤتي ثمارها، وإلا فإنها ستبدو فوضى إدارية، وفشلًا قياديًّا ومدرسيًّا شاملًا.

المداخل:

أشارت (Duif, et el, 2013) إلى مدخلين لتنفيذ القيادة المدرسية الموزعة، هما:

المدخل النازل "من القمة إلى أسفل Top-Down Approach: ويعتمد على نموذج القيادة القوية بتأثيرها الكبير على ثقافة المدرسة، وقد يبدو متعارضًا مع القيادة الموزعة، ولكنه ليس حتمًا، فقد يلزم لها قائد قوي يعزز شعور الجميع بالثقة، لذلك يحتاج القادة الرسميون في هذا المدخل إلى تجنب الإفراط في التحكم، وإلى تشجيع الأفكار المبتكرة من مجتمع المدرسة، وهو ما يعني معرفة الوقت المناسب للرجوع إلى الوراء لتمكين فريق المدرسة من المساهمة والمشاركة في صنع القرار واتخاذ إجراءات متضافرة، والتوجيه بجمع الأشخاص والموارد والهياكل التنظيمية معًا ضمن قضية مشتركة، ولذلك فإن القيادة الموزعة لا تعني أن الجميع يقودون، ولكن بالأحرى أن لكل شخص فرصة للقيادة في وقت ما، ولذلك قد تختلف درجة مشاركة القادة غير الرسميين في القيادة الموزعة، ويعترف هذا الاتجاه بالقوة غير الرسمية لعلاقات القيادة ودمجها في هياكل قيادية أكثر رسمية بالطرق التي تراها القيادة الرسمية للمدرسة مناسبة

للهيكل أو الثقافة التوزيعية، وهناك ستة أشكال يمكن اتخاذها دون وصف أي منها بالجودة، أو الرداءة، حيث تعتمد فعاليتها على السياق المحدد للمدرسة، وهي التوزيع: الرسمي Formal، حيث تتصدر الأدوار والأوصاف الوظيفية المحددة مسبقًا فيتم تفويض المسؤولية عند الضرورة، والنفعي Pragmatic، حيث يكون التوزيع مؤقتًا بإنشاء فرق مخصصة لأمر ما، والاستراتيجي Strategic، وسمته المميزة هي التوجه نحو الهدف وليس لحل المشكلات كما الحال في المنفعي، والتراكمي Incremental ، الذي يركز بشكل أكبر على التطوير المهني، بمنح المزيد من المسؤولية وفرص القيادة للأفراد مع إثباتهم القدرة عليها، وغالبًا ما تكون المبادرة من القمة لأسفل نقطة البداية بهذه الأشكال الأربعة، بينما تصبح القيادة أكثر مرونة مع وجود ثقة متبادلة وتدفق للأفكار المبتكرة، في النمطين الانتهازي Opportunistic، والثقافي Cultural (Morgan, 2021).

المدخل الصاعد "من القاع إلى أعلى Bottom-Up Approach: وفيه تنبثق المبادرة من الأفراد أو المجموعات داخل المدرسة الذين ينظر إليهم الزملاء بالفعل على أنهم يلعبون دورًا قياديًا، أو عندما يكون هنالك ضعف ما في القيادة الرسمية، ويمكن وصف التوزيعين الانتهازي Opportunistic والثقافي Cultural بأنهما أكثر أشكال التوزيع لهذا المدخل، ففي الأول، تؤخذ القيادة بدلاً من منحها، وقد يعتمد نجاح ذلك على محاولة الجمع بين القادة الرسميين وغير الرسميين بالمدرسة، أما الثاني، فلا يتم فيه تفويض القيادة بشكل صريح، بل يكون انعكاسًا لثقافة المدرسة، وهو نوع أكثر حدسية وعفوية ويتم التعبير عنه في الأنشطة بدلاً من الأدوار.

وينعكس هذان المدخلان على الهياكل المدرسية، فقد تكون في صورة لجان ومجموعات عمل رسمية، كما يمكن ممارستها أيضًا من خلال الأدوار والإجراءات السلسة غير الرسمية بناءً على الموقف، وتكون سلسة وداعمة بشكل متبادل ضمن

الأهداف والقيم المشتركة والقوية، وكجزء لا يتجزأ من السياق الاجتماعي والثقافي التنظيمي الداخلي للمدرسة، بمعنى عدم التمييز الواضح بين "القادة" و "الأتباع". ويمكنها التعايش مع أي هيكل رسمي للمساءلة داخل المنظمة، وتتميز ببعض الخصائص الإيجابية أو السلبية، فأشارت (Gosling, Bolden, & Petrov, 2009) إلى بعضها، مثل: الاستجابية Responsiveness، والشفافية Transparency، والملاءمة Convenience، وعمل الفريق Teamwork، مقابل بعض العيوب من قبيل: التجزئة Fragmentation، وعدم وضوح الدور، وبطء صنع القرار، والاعتماد على القدرة الفردية، وهي ما يمكن معالجتها بالحفاظ على توازن مقبول بين الرسمية وغير الرسمية (Duif et el, 2013)، ويمكن النظر للقيادة الموزعة كسلسلة متصلة فيما يتعلق بصناعة واتخاذ القرار، كالآتي (Duif et el, 2013):

التوجيه Instruction: حيث تأتي المبادرات والأفكار فقط من القيادة العليا في الهيكل التنظيمي الهرمي، أو قريبة منها.

الاستشارة Consultation: تتاح الفرصة لتقديم الآراء والمدخلات، بينما يقتصر اتخاذ القرارات على القيادة العليا، أو قريبًا منها.

التفويض Delegation: يتخذ منسوبو المدرسة المبادرة بالقرارات ضمن حدود محددة مسبقًا للمسؤولية والمساءلة.

التيسير Facilitation: يكون منسوبو المدرسة على جميع المستويات قادرين على المبادرة بالأفكار والترويج لها.

الإهمال Neglecting: يضطر منسوبي المدرسة إلى أخذ زمام المبادرة والمسؤولية بسبب نقص التوجيه من القيادة العليا.

وبناء على ما سبق، يمكن القول إن القيادة المدرسية القوية قد تكون متطلبًا أساسيًا ومهمًا في القيادة الموزعة في سياقات ثقافية معينة، حيث تعمل بمثابة قائد أوركسترا العمل القيادي الموزع بالمدرسة، فتضمن الاتساق والهارمونية في الأداء، وتدعم الإبداع والابتكار لدى جميع منسوبي المدرسة القادرين على القيادة بما يحقق الأهداف، وهي بالتالي تتطلب قدرات فكرية وتواصلية رفيعة المستوى، وغيابها قد يسبب الفوضى وتشتت الجهود، كما يمكن الدمج بين الأساليب الرسمية وغير الرسمية، وفي الحالة الأولى تكون المساءلة للجميع وفق مهامه الموكلة إليه، وفي حالة الأساليب غير الرسمية فإن المساءلة أيضًا تكون بشكل غير رسمي، بما يعزز سيولة وسهولة التغيير وفق الكفايات والخبرات المتاحة والتي أثبتت نجاحها، بغرض الإفادة القصوى من منها، وتمكينها، وتطوير استقلاليتها بشكل تدريجي وهو ما يتطلب قيادة مدرسية محترفة، قادرة على التفاعل الإيجابي وتوفير بيئة مدرسية ممكنة، وقادرة على تعزيز الربط بين أصحاب المصلحة في المجتمعين المدرسي والأوسع، ضمن أطر الحوكمة المدرسية الفاعلة، ومن المهم الوقوف على طبيعة المسافة الفاصلة بين فريق المدرسة في صنع القرار واتخاذه، بما يتناسب مع الثقافة المدرسية الحالية، والعمل على تطويرها بشكل تدريجي، ولذلك تنتقل الدراسة فيما يأتي للوقوف على متطلبات تطبيق القيادة المدرسية الموزعة.

المحور الثاني: تطبيق القيادة المدرسية الموزعة:

وفيه تحاول الدراسة الإجابة على سؤالها الفرعي الثاني، ونصه: "ما متطلبات التطبيق الفعال للقيادة المدرسية الموزعة؟"، وذلك بتحليل طبيعة السلوك القيادي، ومتطلبات تمهينه، وإعداد السياق المدرسي لتبني القيادة الموزعة، وتفصيلها فيما يأتي:

السلوك القيادي:

يمكن النظر للسلوك الإنساني في جانبين: الأول: غير مرئي (الإدراك والمشاعر)، والثاني: مرئي (الأداء أو الفعل)، وفي ضوء ذلك يمكن تحديد مكونات السلوك القيادي ضمن مثلث الإدراك–المشاعر–السلوك Cognition-Affect-Behaviour Triangle (CBT)، وفيه يكون لكل منها روابط متبادلة مع الآخرَين، فالفكر يعزز المشاعر والسلوك المطابقين، والعاطفة تعزز الأفكار والسلوك المطابقين (Smith, Michael & Bilek, 2021)، وفي ضوء هذه المكونات، تناولت الدراسات ما يعرف بالذكاء القيادي Leadership intelligence، ويعرف بأنه "مهارة تعتمد على قدرة الفرد على التطوير والتعلم، وإتقان الطرق المناسبة لقيادة الآخرين"، وقد أدى التأثير المستمر للرقمنة والعولمة إلى زيادة متطلباته، فمن المهم للقادة فهم التأثيرات المنطقية لمناخ مؤسساتهم، والاستعداد لفهم المعايير الثقافية المعيقة للابتكار والنمو، وهو ما يتطلب منهم براعة في فهم المهام اليومية ضمن صورة أكبر لإلهام من حولهم لتقديم ما يمكنهم لتحقيق الهدف، والقدرة على النمو والتعلم وإتقان طرق جديدة للقيادة (Kaliappen et el, 2022)، وقد صنفه (Sidle, 2007) في خمس فئات تشكل بوصلة تحدد اتجاه السلوك القيادي (شكل ٢)، وهي:

شكل 2: ذكاءات القيادة

يبين الشكل ذكاءات القيادة الخمسة، وفي المركز منها الذكاء الروحي، باعتباره تعليم وتعلم، بما يسمح له بالإفادة منها جميعها، من خلال التفكير الناقد لنقاط القوة والضعف لديها. حقوق الملكية تعود إلى: Sidle, 2007

الذكاء الفكري Intellectual Intelligence: يعتمد تأثير القادة جزئيًا على خبرتهم وفهمهم لمهنتهم، حيث تمكنهم مهاراتهم الفنية وفكرهم المعتمد على البيانات من رؤية الواقع بموضوعية، بالاعتماد على التفاصيل وطرح الأسئلة المهمة ومشاركة الرؤى مع الآخرين وتعليمهم لتحقيق ازدهارهم، باعتبار أن المعلومات أساس الحل الصحيح، وهنا يكون القائد خبيرًا، ومدربًا ومعلمًا، ويتمثل جانبه الإيجابي في: الفضول الفكري، والمنطقية، والموضوعية، والمنهجية، والتركيز على المحدد والملموس، بينما يتمثل جانبه الظلي أو السلبي في مشاعر الخوف من الخطأ، أو الجهل بشيء ما خارج نطاق الفهم، وفي مشاعر الإحباط، والتهديد، لذلك فإن القادة من هذا النوع يتمسكون برؤيتهم، وقد يصابون بالجمود، وانتقاد الآخرين بشكل مفرط، والهوس بالتفاصيل وفقدان رؤية الصورة الأكبر، والشعور بالانزعاج وحتى الغضب عند الضغط عليهم، وهي أسباب شائعة لانحراف القيادة.

الذكاء العاطفي Emotional Intelligence (EI): هو مجال إثراء وتعميق الحافز للذكاء الفكري من خلال الاستجابة العاطفية، ويركز على الناس، وبناء علاقات داعمة معهم، فلا تقل أهمية كيفية الإنجاز عن الإنجاز ذاته، ويتميز القادة من هذا النوع بالقدرة على إدارة مشاعرهم، ومشاعر الآخرين، ولديهم مهارات اجتماعية، فهم مستمعون جيدون، ومتواصلون، وشبكيون، ويهتمون بمساعدة الآخرين، وخدمتهم، وتمكينهم، ويتمثل الجانب الظلي في الحساسية المفرطة للنقد، وعدم الحزم، والميل لأخذ الأمور على محمل شخصي، والشعور بالذنب تجاه الاختلافات التابعة، والفخر المفرط.

الذكاء الحدسي/ البديهي Intuitive Intelligence: القادة من هذا النوع قادرون على استخدام الذكاءين السابقين لتمييز الأكثر أهمية وبناء فهم متكامل، فهم قادرون على ربط التفاصيل ضمن صورة أكبر، وقادرون على التفكير الابتكاري والمبدع والاستراتيجي بطريقة تساعدهم على رؤية الفرص والإمكانيات، ولديهم أيضًا هدف واضح ورؤية لما يقومون به، بما يرفع التطلعات، ويعزز الالتزام، ويحفز الآخرين نحو التغيير، والقائد هنا مصمم وصاحب رؤية، ويتمثل الجانب الظلي في عدم التركيز، وعدم الاهتمام بالتفاصيل، وعدم القدرة على المتابعة التفصيلية، والالتزام المفرط، والملل بسهولة، والاندفاع.

الذكاء الأدائي Action Intelligence: وفيه تكون القيادة بالنموذج، وربط الأفعال بالأقوال، ويتميز قادة هذا النوع بالانضباط والإنجاز، وبالتحدي والمخاطرة والتجريب وتصميم الطريق، والسيطرة، والشجاعة والقوة والمثابرة والطموح، ويتمثل الجانب الظلي في: الانشغال والتنافس المفرط، وضعف الحساسية، والإدارة التفصيلية، والشدة، والتحكم.

الذكاء الروحي Spiritual Intelligence: في جوهره تعلم التعلم، وهو مجال الوعي لدافع التعلم والنمو وإدراك الإمكانات، ويتميز قادة هذا النوع بمعرفة الذات، والانفتاح، والصراحة، والتواضع، والتفاؤل، والشعور بالقوة لتحقيق أقصى إفادة من أي خبرة، ويتميزون بالهدوء والرشاقة والمرونة الشخصية والتوازن والقدرة على التكيف مع المواقف المتغيرة، والشغف، والتفاؤل، أما الجانب الظلي فيتمثل في: الشك، والفراغ، والرضا، والبلادة، وعقلية الضحية، والإنكار، والاستنتاج.

وبناء عليه، من المهم وجود حالة من التوازن بين الذكاءات الخمسة للقيادة والفعالية الشخصية، حيث يقدم كل اتجاه طريقة فريدة لمعرفة العالم والتواصل معه؛ ولذلك فهي مجتمعة تدفع نحو القدرة الكاملة، ولذلك فإنها ليست إطارًا لفهم الذات فحسب، ولكن أيضًا لفهم التعلم، فذكاء الأداء، دون العاطفي خال من الإحساس، وذكاء الأداء دون الحدسي/ البديهي يمكن أن يكون خاطئًا، لذلك فجميع جوانب البوصلة ضرورية للتعلم والعمل الفعالين، وتقدم الذكاءات الخمسة أيضًا دورة تعلم عملية من خمس خطوات تؤدي إلى حالات أعلى من المعرفة والعمل بشكل تدريجي، فالذكاء الفكري يتناول المعلومات بموضوعية؛ والعاطفي يضيف عمقًا إلى التجربة بالتفاعل مع مشاعر اللذة أو الألم أو اللامبالاة؛ بينما يستوعب البديهي هذه البيانات ويضعها ضمن خطة عمل؛ وذكاء الإجراء يسد الفجوة بين الفكر والممارسة، ويتأمل "الروحي" الدروس المستفادة مما سبق لدورة تالية، وأخيرًا، يؤكد الإطار على أهمية نكران الذات لتحقيق التوازن، فتتحول الجوانب الظلية إلى نقاط قوة بالانفتاح والشجاعة للتخلي عن الإحساس الراسخ بالذات، للحركة عبر الخوف لتجربة منظور جديد، بدلاً من نفي المخاوف أو تجاهلها، لتتحول إلى وسائل للنمو الشخصي، والانفتاح بمزيج من الوعي والرحمة، فيساعد الوعي على رؤية الأنماط،

وتساعد الرحمة على رؤية تأثيرها على الآخرين، وفي هذه العملية، يتم الانتقال من الأنانية (Selfishness) إلى نكران الذات (Selflessness)، ليصبح المرء أكثر شمولاً واكتمالاً (Macarie,2007).

يتضح مما سبق صعوبة تحقيق الذكاءات الخمسة بدرجة عالية في فرد واحد، وأن عمل أفراد من ذكاءات مختلفة معًا يمكن أن يحول نقاط ضعفهم إلى نقاط قوة، إذا ما كان التواصل بينهما فعالًا، ومتواضعًا، ومتفهمًا، ومنفتحًا، ويمتلكون رؤية مشتركة، بالتالي قد تكون معالجة القيادة الموزعة ضمن هذه الذكاءات طريقًا لتحقيق توازنها وتحقيق أقصى فاعلية ممكنة لها، ولما كان من الممكن رؤية الذكاءات الفكرية والحدسية والروحية أكثر ترابطًا ليمكن جمعها في فئة واحدة، بمستويات مختلفة، حيث يختلف الذكاء الفكري عن الحدسي، في ميل الأول للتفاصيل، في مقابل الكليات للثاني، والأولى ضرورة للثانية، كما يمكن اعتبار الذكاء الروحي مستوى أعلى منهما فيما ما وراء الإدراك (Metacognition) أي تعلم التعلم، بما يوجه البوصلة إلى مستوى أعلى من السابقين، ويبقى جانبان، الأول عاطفي، والثاني أدائي، ومع التسليم بأن الأداء هو الجانب المرئي والناتج النهائي للجانبين الفكري والعاطفي، فإن العاطفة إن لم يسيطر عليها الفكر عانت من ظلالها، وبالتالي فإن الجانب الفكري يكون هو المسيطر على الجانبين العاطفي والأدائي الإجرائي، بحيث يكونا أداتين له، وبالتالي يمكن إعادة بناء نموذج البوصلة، ليكون الذكاء الفكري الشامل (يشمل معه الذكاءين الحدسي والروحي في وحدة واحدة) في المركز، وهو منظور قد يسهم في بناء تصور لتطبيق متوازن للقيادة المدرسية الموزعة، وبناء على ما تقدم من إمكانية دمج الذكاءات الفكرية والحدسية والروحية في الذكاء الفكري- يمكن تصور القيادة المدرسية الموزعة بما يحقق عوامل المرونة والرؤية والاتساق التي حددها (Duif

et el, 2013)، إضافة إلى قدرتها على الاستجابة لمداخل مختلفة للقيادة الموزعة بما يتناسب مع ثقافات تنظيمية متباينة، وذلك ضمن الهيكلة الآتية (شكل ٣):

الشكل 3: فئات القيادة المدرسية الموزعة

ملحوظة: يبين الشكل القيادة الفكرية باعتبارها القيادة الأولى والموجهة للقيادات الإجرائية والعاطفية بالمدرسة، حقوق الملكية ترجع إلى الدراسة الحالية.

القيادة الفكرية: هي القيادة المدرسية الأولى في ظل الهيكلة الهرمية الحالية، وتعمل كحلقة وسط بين المدرسة والمجتمع، ويكون مسئول عن كل ما يتعلق بالرؤية والاستراتيجية، ويقتصر دور القيادة الفكرية على التوجيه والرقابة والمحاسبة.

القيادات الأدائية: وترتكز على الإدارة التنفيذية لتحقيق الأهداف متوسطة المدى (نحو ٣ شهور) وأقل (يومية وأسبوعية) المتعلقة بالتعليم والتعلم.

القيادة العاطفية: وترتكز على الاحتواء والتوجيه والتحفيز للعاملين بالمدرسة، وتعمل بشكل مباشر معهم، ومع الطلبة، بهدف تطوير البيئة الاجتماعية والانفعالية بالمدرسة.

جدير بالذكر أن القيادات النوعية الثلاث (الفكرية والأدائية والعاطفية) تكون في حالة تفاعل مستمر، بما يحقق التوزان والاتساق والتكامل.

التمهين Professionalisation:

تعرف المهنة بأنها "وظيفة ذات قواعد محددة للكسب بإنتاج سلعة، أو تقديم خدمة، وتتطلب مستوىً معينًا من التدريب لاكتساب المعرفة والمهارات المنهجية اللازمة، وهي وظيفة يعمل بها الناس للحفاظ على حياتهم، وتتطلب -بشكل مسبق- تدريبًا مكثفًا وعملًا وتراكمًا للمعرفة وتنمية للقدرات بما يناسبها"، وهو ما يشير إلى أن وصف الوظيفة بالمهنة يعتمد على الاكتساب المنهجي للمعرفة والمهارات، بعملية تعليم للمبادئ التي يجب اتباعها عند بدء العمل بها، وبالتالي يعترف المجتمع بها كمهنة، ويتم تنظيم كفايات المهنة وقيمها ومبادئها ومعاييرها من قبل منظمات مهنية أنشأها أعضاء المهنة، وفي الواقع، يُظهر تعريف كل مهنة ومجالات عملها وأدواتها وظروف عملها وفرصه وبرامج التدريب المهني الخاص بها والدخول إليها وفرص العمل والمنظمات المهنية الداعمة خصائص مختلفة، ويتطلب الحق في أداء مهنة وجود كفاية موثقة Certified Competence، فكفايات المهنة تُكتسب عندما يتم تحديد مؤهلات الشخص من قبل سلطة ما كمعيار شامل للمعرفة والمهارات والمواقف الشخصية والأخلاقية (Karata, 2019)، وفي ضوء ذلك يتطلب تمهين القيادة المدرسية تحديد الكفايات والمعايير اللازمة، ومن ثم تطويرها من خلال برامج مختصة، وهي مهمة للقيادة الموزعة بسبب ما تتطلبه بشكل خاص لعلوم ومعارف متسعة أو متخصصة، كما سبق، وفيما يأتي تفصيل لطبيعة تلك الكفايات:

الكفايات والمعايير:

القيادة المدرسية مهنة ترتبط ارتباطًا مباشرًا بمستقبل الأطفال والشباب، وتشمل مسؤوليتها الأساسية جميع الأعمال والأنشطة المدرسية، بالتركيز على الإنجاز

الدراسي للطلبة كمهمة أولى وأساسية، وتلتزم بتوفير بيئة آمنة وصحية تمكنهم من الاستمرار في نموهم العقلي والجسدي والنفسي، ولذلك فإن القائمين عليها في علاقة مستمرة مع القيادات التعليمية والطلبة والمعلمين والموظفين وأولياء الأمور والمجتمع، وعليهم توجيههم لضمان نجاح الطلبة، وتحقيق التوازن بين التوقعات المتضاربة، وتوفير الموارد المادية والبشرية لتحقيق هذه الأهداف واستخدامها بكفاءة وفعالية، واستخدام سلطاتها في المراقبة أو التقييم أو المعاقبة بطريقة مسئولة وفقًا للقانون وبما لا يقيد حقوق الآخرين وحرياتهم، مع الخضوع للمساءلة، وحيث تأسست أنظمة التعليم الحديثة في إطار المجتمع الصناعي، فقد حاولت تلك النظم بعد الحرب العالمية الثانية مواكبة الهيكل الاجتماعي المتغير لقيم ما بعد المادية والتحول إلى ما بعد الصناعة، وما تضمنه ذلك من عوامل غيرت الديناميكيات الاجتماعية والسياسات، والتي تطلبت مداخل جديدة في الإدارة التربوية وهيكلة المنظمات التعليمية، وهي تطورات أحدثت تغيرات في معايير القيادة التعليمية وكفاياتها، وتنوعت بالتالي مداخل تصنيفها، فصنف (Karataş, 2019) كفاياتها في جوانب ثلاثة أساسية، هي: المعرفة Knowledge: وتضم المعرفة النظرية، والعملية لمبادئ القيادة المدرسية، ومفاهيمها، وعملياتها، وقضاياها، والمهارات Skills: وهي إما معرفية (كالتفكير المنطقي والبديهي والإبداعي)، وعملية (كالبراعة اليدوية، واستخدام المواد والأدوات)، والكفاية الشخصية Personal Competence: وتشير إلى الاستقلالية Autonomy مقابل المسؤولية Responsibility، وتشمل مبادئ الأداء والممارسة، والكفاية الأخلاقية، والقيم الشخصية والمهنية التي تبين للشخص كيفية إدارة نفسه كقائد في بيئة مدرسية، وهي جوانب تتفق مع توجهات الدراسة فيما يتعلق

بالذكاءات القيادية، كما حددتها (UNESCO, 2023) في أربعة أبعاد أساسية، هي:

تحديد التوقعات: بتحديد رؤية المدرسة، ورسالتها، وأهدافها، والتواصل بشأنها وشرحها، ويعد تحصيل الطلبة والتوقعات العالية الحافز الملهم، والهاجس الأهم للجميع بمن فيهم المعلمون، واستخدم البيانات ذات العلاقة في صنع القرار.

التركيز على التعلم والتطوير التعليمي: من خلال الإشراف التربوي، ومراقبة تقدم الطلبة، وتوفير الموارد، والمواد التعليمية ومواءمتها مع الأهداف، وتخطيط المناهج الدراسية، وتنسيقها، وتقييمها.

تعزيز التعاون: تطوير ثقافة مدرسية داعمة لمناخ إيجابي ببيئة مدرسية آمنة وصحية، وجمع الموارد بشكل استراتيجي، وبناء العلاقات والتشاور مع الأسر والمجتمع، وإدارة المخاطر وتعزيز التعاون، وخاصة بين المعلمين.

تطوير الأفراد: بتتبع احتياجات التطوير المهني للمعلمين، وتوفير الدعم المهني وفرص التوجيه لهم على المستويين الفردي والجماعي، وتقييمهم ومكافأة أدائهم الجيد، وتوفير التحفيز الفكري، وبناء الثقة في العلاقات وإدارة الصراعات.

كما صنفتها (Schools, Students, and Teachers Network, 2022) في ثلاث مجموعات مشابهة، تضم عشر كفايات تدمج بين القيادة والإدارة من جهة، والجوانب المعرفية والانفعالية الإجرائية من جهة أخرى، وهي:

الرؤية والغرض الأخلاقي Vision and Moral Purpose: وتعني القدرة على بناء رؤية واضحة وملهمة تدعمها المبادئ الأخلاقية حول قيمة التعليم وغرضه، وضمان جودة التعلم للجميع، وتشمل كفايات: تحديد الرسالة والهدف Mission and

Goal Setting، ومعرفة السياق الثقافي والأخلاق Context Culture and Ethos، والاستراتيجيةStrategy .

قيادة الآخرين Leading Others: وتعني تطوير الآخرين ضمن ثقافة النجاح المستدام، وتشمل: إشراك الآخرين، وتطويرهم، والتفاوض معهم، وحل مشكلاتهم، وربما صراعاتهم.

الإدارة التشغيلية Operational Management: وتعني القدرة على دعم الإدارة والتميُّز التشغيلي لتحقيق الرؤية المدرسية، وتشمل: إدارة الأداء Performance، وإدارة المعرفة Knowledge، والتمويل والموارد Finance and Resources، والأنظمة والعمليات Systems and Processes.

وحددها (Kin, & Kareem, 2019)في أربع مجموعات، هي (شكل ٤):

شكل 4: كفايات القيادة المدرسية

ملحوظة: يبين الشكل كفايات القيادة المدرسية في أربع مجموعات: كفايات النزاهة في الدائرة الأولى، والكفايات المعرفية والاجتماعية والرقمية،وكفايات الذكاء العاطفي في الدائرة الكبرى، باعتبارها مهمة لاحتواء كل الكفايات السابقة، ترجع ملكيتها إلىKin, & Kareem, 2019

النزاهة والمساءلة: ضمن الحلقة الخارجية للدائرة الداخلية، باعتبار الأخلاق جوهر القيادة، وضرورة لتحقيق مبادرات الجودة.

الكفايات المعرفية والاجتماعية: ضمن الحلقة الخارجية: وتتضمن ٨ كفايات، هي:

- الاتصال Communication: توصيل قادة المدارس لرؤيتهم بشكل فعال بالكلمات، والأفعال لتحقيق أهداف المدرسة، وهو مسألة اجتماعية ترتكز على القدرة على التفاوض والتفاهم بشأن الاختلافات، وصنع القرار كعملية تفاعلية.

- التعاون Collaboration: تحسين المدرسة مشروع جماعي يتطلب امتلاك مهارات التعاون، وعدم الانفراد بصنع القرار.

- التفكير الناقد Critical Thinking: ضروري لقيادة مدرسية عقلانية ومنطقية ومتعاطفة، قادرة على النظر من زوايا مختلفة.

- الإبداع والابتكار Creativity and Innovation: ضروريان للقيادة المدرسية في عصر بالغ التشابك والتعقيد، وذلك بقدرتها على تصور أساليب ومواد وأفعال جديدة، وإنشاء معرفة أو رؤى جديدة لتعزيز الفعالية.

- صنع القرار Decision Making: يحتاج قادة المدارس ببيئاتها التشغيلية متزايدة التعقيد لتحقيق التوازن بين مجموعة متنوعة من القيم والتوقعات للاختيار بين البدائل لتعزيز فعاليتها، وهذا يتطلب منهم تحسين معتقداتهم والتزاماتهم لتقليل العواقب السلبية.

- حل المشكلات Problem Solving: هو القدرة على تطوير حلول وتحويل التحديات لفرص، ومع اختصاص قادة المدرسة بها، وما لذلك من تأثير مهم على نتائج الطلبة، فإنهم بحاجة إلى مهارات ذات علاقة لزيادة فعالية المدرسة.

- إدارة التغيير Managing Change: هي القدرة على إحداث التغيير، وتحفيز الآخرين نحوه، ودعم التغيير المستمر بالمدارس ومناصرته، وهي عمليات أصبحت أكثر تعقيدًا، وضعت قادة المدارس باعتبارهم المسؤولين عن تنفيذ هذه

التغييرات والمساءلة عن نتائجها في مركز الصدارة، خاصة مع أهمية الموازنة بين المساءلة العامة والاحتياجات التعليمية للطلبة.

- ريادة الأعمال Entrepreneurship: هي القدرة على تنظيم وإدارة المدرسة بشكل مبادر لخلق فرص لتحسين المدرسة، وقد تمت الدعوة إليها بقوة في سياسات التعليم الغربية كضرورة لإدارة تحديات ومخاطر العصر بشكل خلاق، فهي تساعد قادة المدارس للتجاوب مع قضايا السياق، وهو ما يتطلب تمكينهم بالقدرة على المنافسة.

استخدام التقنيات Usage of Technologies: تعد القدرة على دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم والإدارة من متطلبات جودة التعليم بالقرن الحالي، والمهمة الرئيسة لقادته بما يعزز استخدامها التربوي الهادف بالفصل وخارجه.

الذكاء العاطفي: يقع في الحلقة الخارجية للنموذج، وهي الكفاية الأساسية التي يحتاج قادة المدرسة لتطبيقها، للاهتمام بالرفاهية العاطفية للموظفين والطلبة.

وفيما يتعلق بالاستجابة الثقافية تحديدًا، حددتها (Leadership Academy, 2020) في: قيادة تستهدف تحقيق المساواة والوصول Leadership for Equity & Access – توازي الرسالة والرؤية والقيم Alignment of Mission, Vision & Values- التركيز على التعليم Focus on Instruction – تسهيل تعلم الكبار وتطويرهم Adult Learning & Development – إدارة العمليات والموارد Operations & Resources Management – الانخراط في التعلم والتطوير الشخصيين Engagement In Personal Learning & Development – وضع استراتيجية للتغيير والتحسين المستمر Change & Continuous Improvement Strategy – تطوير ثقافة المجتمع والاهتمام والمشاركة Community Care &

Engagement، ويلاحظ أن المعيار الأول يتمثل في تحقيق المساواة والوصول، وبعدها يأتي توازي الرسالة والرؤية والقيم، بما يشير إلى أولوية المعيار الأول، والذي يتطلب تحقيقه وجود معايير ومؤشرات متسقة، وهو ما يتفق مع تركيزها على التعليم والتعلم في المعايير التالية، إضافة إلى جوانب إدارية مساندة تتمثل في إدارة العمليات، والموارد، والتحسين المستمر للمدرسة.

وفي الختام، يمكن القول إن للقيادة المدرسية كفايات ضرورية يمكن تصنيفها في مجالات تتناسب والذكاءات القيادية التي تميل الدراسة لتوزيع القيادات المدرسية وفقًا لها، فهي: فكرية عامة: كالرؤية الاستراتيجية، بما يؤسس لتوقعات عالية، ويتناسب مع التغيرات المجتمعية الأوسع وتأثيراتها على العمل المدرسي، وما يرتبط بذلك من خطوط عامة في مجالات مختلفة، كالتعليم والتعلم، والمناهج وإدارة الموارد، وريادة الأعمال، والنزاهة والمساءلة والتفاعل والتواصل والتعاون بين المجتمعين الداخلي والخارجي للمدرسة في صنع القرار، وما يرتبط بها من قدرات عقلية كالتفكير الناقد، والإبداع، والابتكار، والاتصال، والتعاون، والقدرة على حل المشكلات، وإدارة التغيير، واستخدام التقنيات، وريادة الأعمال، واقتناص الفرص، بما فيها الفرص التعليمية للطلبة والمعلمين وكافة العاملين، وتطويرها، وأدائية: تتعلق بالأداء اليومي، والممارسات التنفيذية لكل ما سبق، في الإدارة والتعليم والتعلم والتقييم وكافة الأنشطة، وانفعالية: تتعلق بالمناخ الصحي والإيجابي، كالتعاطف، والتحفيز لتعزيز فرص التعليم والتعلم، وهي كفايات ينبغي تطويرها في القيادات المدرسية الموزعة وفق اختصاصها، وضمن برامج ذات علاقة.

برامج الإعداد:

يعرف إعداد القيادة المدرسية بأنه "برنامج دراسي معتمد يهدف إلى إعداد المربين بشكل كلي، أو جزئي لترخيصهم Certification كمدراء مدارس" (Yoder, Freed, & Fetters, 2014)، وهو تعريف يصف هذه البرامج بأنها معتمدة، وأن طلابها هم المربون، أي الحاصلون على مؤهلات تربوية، ويعرف أيضًا بأنه "برنامج دراسي منتظم Structured، ومعتمد، يستهدف تطوير معارف ومهارات القيادة لدى المرشحين للعمل كمديري مدارس، قبل الخدمة، أو في المرحلة المبكرة من العمل" (Slater, Garduno, & Mentz, 2018)، وهو تعريف يركز على خصائص البرنامج نفسه، فهو منتظم، ومعتمد بشكل رسمي، ويهدف لتطوير الكفايات القيادية التي تتناسب وطبيعة المهنة القيادية واختصاصها لدى الملتحقين به للعمل كمديري مدارس، ولا يقصره على المربين بشكل واضح، وعن وقت إتاحته، يحدده التعريف بأنه قبل الالتحاق بالعمل بالقيادة المدرسية، أو في الفترة الأولى المبكرة بعد الالتحاق به، وبناء عليه يمكن تعريف برامج الإعداد والتنمية المستدامة للقيادات المدرسية في هذه الدراسة، بأنها: "برامج دراسية منتظمة ومعتمدة، تستهدف خريجي البرامج ذات العلاقة بالتربية أو إداراتها، وتهدف لتطوير الكفايات القيادية وفق اختصاصاتها المختلفة، وتقدم قبل الالتحاق بالعمل القيادي بالمدرسة، أو في فترة مبكرة منه، على أن تستمر على مدار عمله المدرسي، بما يعزز نجاحه"، وهو تعريف يتميز فيه إعداد القيادات المدرسية بالآتي:

- أنه يكون عبر برامج دراسية منتظمة.
- أن برامجه معتمدة ومعترف بها من جهات رسمية لضمان تحقيق أهدافها.

– أن برامجه تستهدف التربويين، سواء من كليات التربية أو الكليات الأخرى ذات العلاقة.

– أنه يهدف لتطوير كفايات القيادة المدرسية وفق اختصاصاتها، سواء كانت فكرية، أو أدائية، أو عاطفية واجتماعية، بالتركيز على القيادات الأولى (الفكرية) بشكل خاص.

– أن برامجه تقدم قبل الالتحاق بالعمل القيادي، أو في فترة مبكرة منه، وأنها مستمرة انتهاء عمله القيادي المدرسي.

وقد اتجهت نظم التعليم لتوفير برامج إعداد مختصة بالقيادة المدرسية وتنميتهم مهنيًا بشكل مستمر، وتهدف إجمالًا إلى تمكين خريجيها من المعرفة والمهارات والممارسات اللازمة لإجراء تحسين تعليمي، ولذلك فإن هناك حاجة إلى إجراء تغييرات جوهرية فيها لتشمل التركيز على تطوير نظرية قوية وممارسة وفهم كامل لعمل قادة المدارس، وقد تسهم الكفايات السابق تناولها في بناء هذا التصور وتطويره، وعلى يمكن القول إنها ينبغي أن تتسم بالآتي:

–المحتوى Curricular Content: ينبغي أن يتميز بالآتي:

الشمول: حيث ينبغي أن يشمل الآتي بالدراسة والممارسة: الإدارة والعلوم الاجتماعية – القيادة التعليمية – نظريات تعليم الكبار Adult Learning Theory والتعلم التحولي Transformative Learning Theory، والنظرية الاجتماعية الحرجة Critical Social Theory، واستراتيجيات التفكير الناقد، والخطاب العقلاني، وممارسة السياسة العامة لزيادة الوعي والاعتراف والعمل (Brown, 2006) والتطوير المهني وبناء القدرات Capacity Building، وتطوير المناهج الدراسية، والإشراف الإكلينيكي، والبحوث الإجرائية Action Research، وتقييم المعلمين

Teacher Evaluation، وتيسير المجموعات Group Facilitation، وتحسين المدارس School Improvement ونماذجه الأكثر نجاحًا، والتغيير التعليمي Educational Change، والاستدامة Sustainability على الأبعاد الشخصية والاجتماعية والنظامية والبيئية للعدالة الاجتماعية، بمجالاتها الثلاثة: الوعي الناقد Critical Consciousness ومعارف ومهارات التعليم والتعلم التي "تتجاوز المفهوم التقليدي للقيادة التعليمية Instructional Leadership"، والقدرة على إزالة الحواجز النظامية والهيكلية أمام تعلم الطلبة وإنشاء أنظمة وهياكل جديدة تعزز تعلم جميع الطلبة، ونظرية تعلم الكبار وتطوره (Gordon, Oliver, & Solis, 2016)، كما تقترح الدراسة درايته بكفايات القرن الحادي والعشرين، من تواصل، وتفكير ناقد، واستخدام التكنولوجيا، وبالأنماط المختلفة للشخصية، وعلم النفس، ونظريات التعلم، وتطبيقاتها، إضافة إلى فلسفة التعليم والتعلم، ومداخله وآلياته ونظرياته.

التماسك Coherence: ترتكز أهداف المنهج، وأنشطته، وتقييماته على مجموعة من القيم، والمعتقدات، والمعرفة المشتركة حول الممارسة التنظيمية الفعالة، بالتفاعل الديناميكي مع سياقاتها وشركائها المؤسسيين.

المحتوى المعتمد على البحث Research-Based Content: يركز البرنامج على إجراء البحوث، ذات العلاقة بالتعليم والتعلم والتطوير التنظيمي وإدارة التغيير(Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr. & Cohen, 2007) ، والممارسات المرتبطة بالمدارس الفعالة (Burks, 2014).

التعلم الأعمق Deeper Learning: ويتميز بالتفاعل المنتج للطلبة مع الأفكار المعقدة في ضوء تجاربهم العملية والحياتية، بذاتية وفضول وخيال وتعاون (Mintrop, Zumpe, Jackson, Nucci, Norman, 2022)، ويمكن أن يتحقق من خلال:

التعلم القائم على حل المشكلات Problem-based learning، والتدريب الميداني Field-based internships بإشراف ممارس خبير (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr. & Cohen, 2007)، في سياقات حقيقية، وبما يعزز التعاون بين البرنامج والمدارس المحلية (Burks, 2014)، والهياكل التي تعتمد على المجموعات Cohort structures، والتعاون بين الجامعات والمناطق التعليمية Collaboration Between Universities and School Districts للربط بين البرنامج والممارسة، ومن خلال مسارات للتعيين والإعداد والتوظيف والتدريب (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr. & Cohen, 2007).

الفعالية: بتوافر عوامل تعززها، كتوظيف الطلبة المتميزين من ذوي الخبرة كالمعلمين الملتزمين بتحسين التعليم والتعلم، والدعم المالي قبل الخدمة لتمكينهم من المشاركة في برنامج مكثف بدوام كامل، والبنية التحتية للمنطقة التعليمية الداعمة لعناصر البرنامج والدامجة لها في جداول أعمال إصلاح المدارس (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr. & Cohen, 2007).

وهي خصائص يمكن معالجتها بالتأسيس على السلوك القيادي، والذكاءات الأساسية؛ ليرتكز كل برنامج على طبيعة القيادة واحتياجاتها، كما يمكن تضمين بعضها ضمن البرامج التربوية من فئة الدرجات الجامعية الأولى ذات العلاقة بالعمل المدرسي، وخاصة فيما يتعلق بالجانبين الأدائي والعاطفي، كبرامج إعداد المعلم، وإعداد الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين.

إعداد السياق المدرسي لتبني القيادة الموزعة:

يتطلب إعداد السياق المدرسي لتبني القيادة الموزعة المرور بالخطوات الآتية (CSAS, 2021):

تقييم الاستعداد الثقافي: بتحديد مدى شمول ثقافة المدرسة وتعاونها، ومدى الثقة، والانفتاح لإشراك المعلمين بفعالية في القيادة، ومدى شعورهم بالأمان عند تبادل الملاحظات مع القادة ومع بعضهم البعض.

ب) تحديد الأنواع المختلفة للقيادة الموزعة: بتحديد الأساليب المختلفة للقيادة الموزعة، وتحديد الأنسب منها لثقافة المدرسة.

تقييم استعداد المدرسة لتنفيذ القيادة الموزعة: من خلال مقابلة المعلمين، وطرح أسئلة عملية حول كيفية عمل القيادة الموزعة بالمدرسة، وتحديد الأهداف القابلة للقياس التي يعمل فريق القيادة على تحقيقها، والعمليات التي يمكن استخدامها؛ لتحقيقها.

وضع خطة التنفيذ: بتحديد الأهداف، والأدوار، والمقاييس، والعناصر الأخرى التي تشكل خطة التنفيذ.

كما يتطلب الأمر الانتباه للعوامل الآتية لتعزيز القيادة الموزعة (Duif et el, 2013):

هيكل المدرسة School Structure: ليوفر فرصًا لمشاركة الجميع في الأدوار القيادية غير الرسمية، وصنع القرار، والتطوير المهني.

الرؤية الإستراتيجية Strategic Vision: بحيث يتم تشارك قيم الاحترام المتبادل، والثقة، والتوقعات العالية، واعتبار الأخطاء فرصًا للتعلم، وتقاسم المعرفة، وملكيتها من قبل الجميع بمن فيهم الطلبة.

التنسيق والتعاون Collaboration and Cooperation: يعمل الجميع لتحسين نتائج المدرسة وتحقيق طموحها، وحل المشكلات، وتعزيز المبادرة والأفكار

وبعد أن وقفت الدراسة على كل من طبيعة القيادة المدرسية الموزعة، فتعرفت على أبعادها، وسماتها الخاصة، إضافة إلى تحديد متطلبات تطبيقها بشكل فعال، فإنها تنتقل فيما يأتي إلى تحديد نتائج الدراسة ومقترحاتها.

الدراسات السابقة:

اطلعت الدراسة على عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت القيادة المدرسية الموزعة، فيما يأتي بعض أهمها مرتبة نحو الأحدث:

دراسة (حماد، والزكي، ٢٠١١): استهدفت الوقوف على مفهوم القيادة الموزعة ومبادئها، ومبررات الأخذ بها، ودور المعلم فيها، وأهم التحديات التي قد تعترض تطبيقها، بغرض إحداث تغييرات إيجابية في الأداء الإداري بالمدارس المصرية، واستخدمت المنهج الوصفي، بتحليل الأدبيات ذات العلاقة بما فيها دراسات ميدانية أجريت في سياقات تربوية مختلفة، واقترحت الدراسة لتطبيقها بالمدارس المصرية، تعديل بنية الهياكل المدرسية، وتعزيز الثقافة الإيجابية بالمدرسة، وتدعيم امتلاك أعضاء مجتمعها للمهارات اللازمة.

دراسة (Botha & Triegaardt, 2014): استهدفت التعرف على مدى مساهمة القيادة الموزعة الفعالة في تحسين المدرسة، واستخدمت المنهج الوصفي، بإجراء مقابلات مع عينة قصدية من ٥ مدراء لمدارس ناجحة في مقاطعة كوازولو ناتال KwaZulu-Natal province للتعرف على وجهات نظرهم حول دورها في تحسين أداء المدرسة، وأظهرت النتائج أنها فعالة، وتسهم بشكل كبير في تحسين المدرسة، وأكدت ضرورة التعريف بمبادئها لتحسين التصورات الإيجابية لدورها.

دراسة (Abdalla, 2014): هدفت إلى الوقوف على مفهوم القيادة الموزعة بين مديري المدارس ومعلميها، وتأثيرها على التعليم والتعلم، والفجوة بين التصورات

والممارسات، والكشف عن الميزات الداعمة لمديري المدارس، وتقييمهم لمدى جودة ممارستها في مدارسهم، واستخدمت المنهج الوصفي، بتطبيق استبانة ومقابلات وملاحظات شبه منتظمة، وتوصلت إلى اتفاق العينة على المفهوم، وعلى تعزيزها لعمليتي التعليم والتعلم، وأن هناك فجوة بين تصوراتهم لها وممارساتها الفعلية في مدارسهم قد ترجع بشكل مباشر لمديري المدارس كمالكين لممارسات القيادة الموزعة وسياساتها، ولا سيما العوامل المتعلقة بالتعليم والتعلم، أو لموقف أصحاب المصلحة ومجلس المدرسة في القرارات الرئيسة، أو بسبب الميزانية غير الكافية لتدريب المعلمين على متطلباتها.

دراسة (Göksoy, 2015): استهدفت الوقوف على طبيعة القيادة المدرسية الموزعة من حيث المفهوم، والمداخل، واستخدمت المنهج الوصفي، بتحليل الأدبيات ذات العلاقة، وتوصلت إلى أن للمعلمين آراءً إيجابية حول تأثيرها على جودة أداء الطلبة، وأن لها تأثيرًا حاسمًا على ظروف التعلم بالمدرسة، وأن دراساتها ومنها التجريبية ليست شاملة، حيث يركز معظمها على وصف القيادة الموزعة، بينما ناقش عدد محدود منها كيفية تنفيذها، كما توصلت إلى أنها أمر لا مفر منه للمدارس.

دراسة (المصاروة، ٢٠١٩): هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء المزار الشمالي (الأردن) للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، وتحديد أثر متغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي في تقدير المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لها، واستخدمت المنهج الوصفي، بتطبيق استبانة بثلاثة مجالات هي: الممارسات القيادية، والثقافة المدرسية، والإلهام بالرؤية، على عينة عشوائية من ٣١٧ معلم ومعلمة، وتوصلت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين كبيرة، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الموزعة تعزى لمتغيرات الدراسة.

دراسة (محمد، ٢٠٢٠): هدفت إلى التعرف على القيادة الموزعة ومداخل دراستها في الفكر المعاصر، وتحديد ملامح تطبيقاتها المدرسية بالولايات المتحدة وهونج كونج، واستخدمت المنهج المقارن، وتوصلت إلى أهمية تطبيقها بالمدارس المصرية بتدريب منسوبيها على العمل كفريق تعاوني مشارك في صنع القرار، وأنه يمكن تحقيقها من خلال: الاختيار الاستراتيجي لأعضاء الفريق، وتطوير رؤية مشتركة لإدارة الأهداف العامة، وتسهيل التعلم التنظيمي، وتقييم أداء الفريق، ومن ثم إعادة النظر فيه بشكل مستمر.

دراسة (O'Shea. 2021): هدفت إلى فهم العلاقة بين القيادة الموزعة واستخدام استراتيجيات التدريس المبتكرة، كالتنشيط المعرفي Cognitive Activation والأنشطة المنهجية المعززة Enhanced Curricular Activities ذات الأثر الإيجابي على تحسين نتائج الطلبة، واستخدمت المنهج الوصفي، بتحليل بيانات المسح الدولي للتعليم والتعلم Teaching and Learning International Survey (TALIS) لعام ٢٠١٣، المطبق على عينة ممثلة من ٧٤٣٦ من مديري المدارس الإعدادية و١١٧٨٧٦ من المعلمين في ٣٤ دولة، وتوصلت إلى أن للقيادة الموزعة تأثيرًا إيجابيًّا كبيرًا على استخدام المعلمين لممارسات التدريس المبتكرة.

دراسة (شرايحة، ٢٠٢١): هدفت إلى التعرف على القيادة الموزعة لدى مديري المدارس الخاصة في العاصمة عمَّان وعلاقتها بالميزة التنافسية من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت المنهج الوصفي، بتطبيق استبانتين: الأولى للقيادة الموزعة، والثانية للميزة التنافسية، على عينة عشوائية من ٣٨٠ معلماً ومعلمة بالمدارس الخاصة بالعاصمة،

وتوصلت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة للقيادة الموزعة مرتفعة، وأن درجة تحقيق الميزة التنافسية فيها من وجهة نظر المعلمين مرتفعة أيضًا، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين ممارستها من قبل مديري المدارس الخاصة وتحقيقها للميزة التنافسية.

دراسة (الرحيلي، ٢٠٢٢): هدفت إلى التعرف على دور القيادة الموزعة في تحقيق البراعة التنظيمية لدى قائدات مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات، والتعرف على واقع ممارستهنّ لكليهما، والكشف عن العلاقة بينهما، وعن مدى وجود اختلاف بين وجهات نظرهن حول دور القيادة الموزعة في تحقيق البراعة التنظيمية؛ واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، بتطبيق استبانة على عينة من ٣٧٣ معلمة، وتوصلت إلى أن ممارسة كل من القيادة الموزعة والبراعة التنظيمية لدى القائدات كبيرة، وأظهرت علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين تقدير المعلمات لممارسة القائدات للقيادة الموزعة ولدرجة البراعة التنظيمية لديهنّ، وأظهرت عدم وجود فروق دلالة إحصائية من وجهة نظر المعلمات باختلاف متغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة، وأوصت بتخصيص جائزة تميز للممارسات القيادية الفاعلة، وإنشاء منصة رقمية محلية للاستشارات.

دراسة (Tariq, 2022):استهدفت الوقوف على آثار القيادة الموزعة لمديري المدارس على الرضا الوظيفي للمعلمين، والالتزام التنظيمي في أفغانستان، واستخدمت المنهج الوصفي، بتطبيق استبانة على ٦٥٠ معلمًا في ٦٥ مدرسة ثانوية خاصة في كابول، وأظهرت النتائج أن للقيادة الموزعة أثرًا كبيرًا على الرضا الوظيفي للمعلمين بالمدارس الخاصة في أفغانستان، وأن الالتزام التنظيمي هو الوسيط في العلاقة بين القيادة الموزعة والرضا الوظيفي للمعلمين، وأن الخبرة العملية للمعلمين أثرت إيجابيًا على

مستوى التزامهم ورضاهم الوظيفي، بينما لم يكن للعمر تأثير كبير على المتغيرات المذكورة.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

وبعد هذا الاستعراض لأهم الدراسات السابقة ذات الصلة، يمكن ملاحظة الآتي فيما يتصل بعلاقتها بالدراسة الحالية:

من حيث الأهداف: تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة جميعها في استهداف الوقوف على ماهية القيادة المدرسية الموزعة، ومبرراتها وأهميتها وتطبيقاتها المختلفة، واختلفت معها في بعض الأبعاد: كعلاقة تصوراتها مع واقع ممارساتها (الثالثة، والتاسعة)، وعلاقتها مع أبعاد الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي (الخامسة)، وعلاقتها مع الممارسات التدريسية المبتكرة (السابعة)، وعلاقتها بالميزة التنافسية للمدارس الخاصة (الثامنة)، والالتزام التنظيمي (العاشرة)، وهي أبعاد ذات علاقة بفاعلية القيادة بصفة عامة، والقيادة الموزعة بصفة خاصة، وهي ضمن اهتمامات الدراسة الحالية.

من حيث المنهجية: تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة جميعها في اعتمادها على المنهج الوصفي، بالاعتماد على تحليل الأدبيات ذات العلاقة، بينما اختلفت مع الدراسات: الثانية والثالثة والخامسة والثامنة والتاسعة والعاشرة في اعتمادها – إضافة لتحليل الأدبيات– على تطبيق الاستبانات والملاحظة المباشرة، كما استخدمت الدراسة السادسة المنهج المقارن.

من حيث النتائج: أفادت الدراسة الحالية من نتائج الدراسات السابقة الآتي:

– أنها فاعلة في السياق المدرسي، حيث تسهم في تحسين أداء المدرسة، وتنافسيتها وابتكاريتها وبراعتها التنظيمية، والرضا الوظيفي لمنسوبيها.

– أنها تُمارس بالفعل في الدول الأوروبية، وكذلك في العديد من مدارس الدول العربية، دون أن تمثل توجها عامًا فيها.

– أنها تتطلب تعديلًا في الهياكل والثقافة المدرسية، امتلاكًا لمهارات القيادة، والمعرفة بمبادئها التوجيهية.

– أن للمعلمين آراء إيجابية حول تأثيرها على جودة أداء الطلبة، وأن لها تأثيرًا حاسمًا على ظروف التعلم بالمدرسة.

– أن الفجوة بين تصورها وممارساتها تعزى لسلوك مديري المدارس، وبقبول المعنيين، وفرص تدريب المعلمين.

– أن تمهين القيادة المدرسية بإعداد فريق العمل بالمدرسة للقيادة بشكل تعاوني ضروري لنجاح القيادة المدرسية.

– أن هناك حاجة لمزيد من الدراسات عنها، وخاصة فيما يتصل ببناء مفهوم واضح لها، بما يعزز تصوراتها، وتحسين تطبيقاتها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، بتحليل الأدبيات ذات الصلة؛ نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة وهدفها المتمثل في محاولة تطوير مفهوم للقيادة المدرسية الموزعة يبدو أكثر تماسكًا ووضوحًا، بما يعزز تطوير تطبيقاتها في السياق المجتمعي المعاصر، وهو الغاية النهائية للدراسة.

وقد تطلب ذلك اطلاع الدراسة على عدد من المصادر، كالدراسات الميدانية، التي اعتمدت على جمع المعلومات بشكل مباشر من خلال الاستبيانات، والمقابلات، ومن أمثلتها دراسات (الرحيلي، ٢٠٢٢، شرايحة، ٢٠٢١، محمد، ٢٠٢٠، المصاروة. ٢٠١٩، حماد، والزكي، ٢٠١١)، و (Abdalla, 2014, Botha

& Triegaardt, 2014, Tariq, 2022)، إضافة إلى العديد من الدراسات التحليلية والاستقرائية الأخرى، أو بطريق غير مباشر، من قبيل دراسة (O'Shea, 2021) التي اعتمدت على تحليل بيانات المسح الدولي للتعليم والتعلم Teaching and Learning International Survey (TALIS) لعام ٢٠١٣، المطبق على عينة ممثلة من ٧٤٣٦ من مديري المدارس الإعدادية و١١٧٨٧٦ من المعلمين في ٣٤ دولة.

نتائج الدراسة:

بناء على ما تقدم من تحليل، حاولت الدراسة الإجابة على سؤالها الفرعي الثالث، ونصه: "ما النتائج التي توصلت إليها الدراسة بخصوص مفهوم القيادة المدرسية الموزعة، وتطبيقها؟"، وقد توصلت للنتائج الآتية في مجموعتين:

النتائج العامة:

- القيادة المدرسية عامل مهم ومحدِد لجودة الأداء المدرسي العام؛ ولذلك تستحق اهتمامًا استثنائيًا، لإحداث تحول نوعي فيه.

- قد لا يقتصر تطوير القيادة المدرسية على جهود كمية بتحسين جودة القيادة المدرسية بوضعها الحالي، فقد يتطلب الأمر جهودًا نوعية، بالتحول إلى أنماط قيادية أكثر فاعلية، بما يتناسب مع التحولات المجتمعية، والتربوية.

- القيادة المدرسية الموزعة مناسبة للسياق المجتمعي المعاصر، والسياق التربوي المتجدد، خاصة فيما يتعلق بمحاولات التحول إلى مجتمعات التعلم، وما يتعلق به من تعقيد متزايد للمشهد التربوي، وللبيئات المدرسية، وصعوبة الوصول لشخص واحد يمكنه القيام بجميع المهام المنوطة بها بجودة مناسبة (من التوازن والعمق)، ولما لها تأثير إيجابي على المناخ التعليمي العام وأداء الطلبة.

– لم تتفق الدراسات على ماهية القيادة الموزعة، وتطبيقاتها المدرسية، وهو ما تسبب في إشكالات تتعلق بتطبيقاتها، خاصة فيما يتعلق بحدود المسئولية وما يرتبط بها من مساءلة، ومن ثَمّ من المهم بناء تصور أوضح لها، يتميز بالمرونة، ويؤكد العلاقة الحوارية بين النظرية والتطبيق، خاصةً مع ما تشير إليه الأدبيات من غياب النموذج الموحد للقيادة التوزيعية، حيث تتباين تطبيقاتها بتباين سياقات المدارس.

– التعليم قضية حساسة، لارتباطه بمستقبل الأبناء والبلاد، لذا لا يمكن المجازفة بتقديم قيادات تعليمية لا تتمتع بالكفاءة المناسبة، ولذلك من المهم تقديم قيادات مدرسية عليا تم إعدادها بشكل مسبق، تتمتع بإمكانات فكرية تمكنها من الاستغلال المنصف لكافة الموارد المدرسية المتميزة: البشرية والمادية.

– القيادة المدرسية الموزعة لا تعني بالضرورة أفقية كاملة للقيادات المتعددة داخل المدرسة، فمن المفيد جدًا، وخاصة في هذا العصر البيروقراطي، وجود قيادة عُليا (ضمن الهيكل الإداري الرسمي) تتحمل المسئولية وتقبل المساءلة بشكل إجمالي، أو توزعها بإنصاف، مع دعمها للتغيير، بالسماح بصعود تابعين بشكل غير رسمي، أو بالتفويض الرسمي، لقيادة المهام والمشاريع التعليمية المختلفة، حسب القدرات المتاحة، وبذلك تكون القيادة الرسمية تمكينية وتدعم الوكالة المتصورة لمنسوبي المدارس بـ "مناخ من الثقة" والمساندة، وتقترب بالتالي من أسلوب خدمة القيادات المدرسية الأخرى، وتدعمها لتحقيق الأهداف، باعتبارها القائد الحقيقي، وليس الشخص كما في الإدارة التقليدية.

– تتطور القيادة المدرسية الموزعة وتتقدم ممارساتها بتطور ثقافة التوزيع داخل المدرسة، لتصبح المناصب الإدارية شكلية مقارنة بالقيادة الظرفية التي تبرزها المواقف، وتدعمها القيادة الرسمية.

– أهمية مبادئ الشفافية، والاستقلالية، والمساءلة، في القيادة المدرسية الموزعة بما يسهم في نجاح تجربتها.

– أهمية الوقوف على خبرات المدارس التي تطبق القيادة الموزعة بالفعل، في المجتمعات المتنوعة، الدول العربية والأجنبية، والإفادة منها.

– أهمية تمكين منسوبي المدارس بمن فيهم الطلبة، بالتجارب والمعرفة ذات الصلة، من خلال برامج الإعداد والتدريب المناسبة، وبالوقت والتمويل، والأدوات، بما يدعم ثقتها بنفسها، وفي الجميع، للمشاركة الفاعلة في تطوير أداء المدرسة.

– أهمية توسيع فضاء الحركة لمديري المدارس، وتعزيز استقلاليتهم بما يتناسب مع نجاحاتهم.

النتائج الخاصة: تقدمها الدراسة في محورين، هما:

طبيعة القيادة المدرسية الموزعة:

– القيادة الموزعة تعرفها الدراسة بأنها: "ثقافة تنظيمية في حالة نضجها تتجسد في هياكل رسمية مرنة ومتغيرة، وفيها يقوم مجموعة من الأفراد يمتلكون من الخصائص الشخصية والمهنية المعرفية والعاطفية والأدائية متفاوتة التركيز والخبرة، والتي يمكن بناؤها أو تطويرها من خلال برامج مختصة، بالعمل معًا بغرض التأثير النوعي، لتحقيق الرؤية المدرسية المشتركة، عبر علاقات وأنشطة تحفظ بفاعلية وتوازن ثلاثية: المسؤولية، والاستقلال، والمساءلة".

– لا يمكن تأسيس القيادة الموزعة بعيدًا عن التوازن الدقيقي بين مبدئي: الاستقلالية والمساءلة، بما تتطلبه من سياسات ترتبط بالتمكين والوكالة.

– المساءلة الرسمية تكون رسمية للقيادة الرسمية ضمن الهيكل الإداري، إلا بتفويض رسمي للتابعين، وفي حالة غياب التفويض الرسمي، تكون المساءلة بشكل

غير رسمي، وبذلك تتحدد المساءلة في ضوء مدى الإسهام في النتيجة المحققة، وهو أمر يكفي لبث روح إيجابية لدى الجميع للسعي للنجاح.

- يمكن تصنيف مستويات اتخاذ القرار في القيادة الموزعة على طول سلسلة تمتد من التوجيه المباشر، وحتى الإهمال (بمعنى التفويض الكامل للسلطات).

متطلبات تطبيق القيادة المدرسية الموزعة:

- يمكن إعادة تصور الذكاءات القيادية؛ ليكون الذكاء الفكري مرتكزًا للذكاءات القيادية الأخرى (الأدائية والعاطفية)، بما يضمن الوصول لهيكل مدرسي يضمن وحدة القيادة وتوزيعها، بتوازن من المشاركة في المسؤولية، والاستقلالية في الأداء والمساءلة، مع الاتساق.

- القيادة المدرسية ذات أهمية كبيرة للنجاح، لذا يجب التحول منها كوظيفة إلى مهنة لها كفاياتها وأطرها المحددة، بما يتناسب وطبيعة العصر.

- للقيادة المدرسية الفاعلة كفايات محددة يمكن تصنيفها في مجالات متنوعة: كالمجال الفكري، وما يرتبط به من الرؤية العامة للمدرسة كمؤسسة تعليم وتعلم، وما يرتبط بها من إستراتيجيات تتعلق بالتعليم والتعلم، وتطوير المناهج، وإدارة الموارد، والنزاهة، والمساءلة، والتفاعل، والتواصل والتعاون بين المجتمعين الداخلي والخارجي للمدرسة في صنع القرار، والتفكير الناقد والإبداع والابتكار، والقدرة على حل المشكلات، وإدارة التغيير واستخدام التقنيات وريادة الأعمال، واقتناص الفرص، والمجال الأدائي: الذي يرتبط بالممارسات اليومية لكل ما سبق، من تعليم وتعلم وتقييم وإدارة تنفيذية، والمجال الانفعالي: ويضم كفايات المناخ الإيجابي والفاعلية، كالتعاطف، والتحفيز، وهي كفايات ينبغي تطويرها من خلال برامج محددة.

– برامج إعداد القيادات المدرسية وتطويرها ضرورة، بما يتفق مع عمق التجربة القيادية؛ حيث تتطلب معرفة كافية بالعلوم الاجتماعية، والإدارية، والنفسية، إضافة للمعرفة التربوية المتجددة، مع أخذ السمات الشخصية للمرشحين للعمل بها في الحسبان، بما يتناسب مع الاتجاهات العالمية.

– يتطلب تطوير القيادة الموزعة للمدرسة تقييم سياقها الداخلي والخارجي، وفق خطوات محددة، هي: تقييم الاستعداد الثقافي – تحديد الأسلوب، أو الأساليب ممكنة التطبيق – تقييم استعدادها للتنفيذ – وضع خطة التنفيذ، حيث لا يوجد نموذج موحد للقيادة الموزعة يمكن تطبيقه في كل السياقات بنجاح.

خاتمة الدراسة:

توصلت الدراسة إلى تصور للقيادة المدرسية الموزعة باعتبارها ثقافة تنظيمية أكثر منها هيكلة مدرسية، وبالتالي يمكن تطويرها في سياق الهيكلة الهرمية الحالية، ضمن سياسات تمكينية بالقدرة والتمويل والوقت لجميع منسوبي المدارس، وتحول المدرسة إلى منظمة تعلم، كما أبرزت الدراسة الحاجة لتمهين القيادة المدرسية في ضوء معايير محددة، تعزز قدرتها، في ضوء آلية متوازنة للقيادة الموزعة من المسئولية، والاستقلالية، والمساءلة المشتركة والفردية.

التوصيات والمقترحات:

حاولت الدراسة هنا الإجابة على سؤالها الفرعي الرابع، ونصه: "ما توصيات الدراسة ومقترحاتها لتطوير القيادة المدرسية في الدول العربية بالإفادة من مدحل القيادة الموزعة؟"، وقد توصلت الدراسة للتوصيات والمقترحات الآتية:

-دراسة خبرات القيادة المدرسية الموزعة بالمدارس داخل المجتمعات العربية وخارجها، والعمل على تطويرها في ضوء الفجوات التي تظهرها الممارسة، وذلك لغرض بناء نظرية متكاملة، تشتمل على خطوط عريضة يمكن الاعتماد عليها في تطوير تطبيقاتها بالدول العربية، بما يمكن من الإفادة من القدرات والكفاءات التعليمية داخل المجتمعات المدرسية وخارجها.

- الإعداد المسبق للقيادات المدرسية، فالإعداد المعرفي والخبري يدعم تصوراتها التربوية، وثقتها بنفسها، ويمكنها من رؤية الكفاءات داخل المدرسة وخارجها، بما يفيد العملية التعليمية التي يتزايد اتساع مجالها لتشمل المجتمع بأسره.

-دراسة واقع مجموعات متقاربة من المدارس، وخبراتها المتنوعة في مجال توزيع القيادة المدرسية، وسياسات التمكين، وطبيعة الاحتياجات التي تبرزها الممارسات.

-دراسة واقع المدارس وتحديد طبيعة القيادة الموزعة الأنسب، ونطاقها، من حيث الهيكل، وطبيعة الحوكمة، ومدى ديناميكية الحركة، ومرونتها.

-اعتماد ما مفهوم الاستقلالية المكتسبة لقادة المدارس، كآلية لتوسيع نطاق مسئولياتها، لتتسع مع تحقيق المزيد النجاحات.

-الإدارة المدرسية هيكل إداري رسمي، أما القيادة فتمثل الهيكل غير الرسمي فيها، وتشمل الثانية كافة منسوبي المدرسة بمن فيهم الإدارة وحتى الطلبة، ويمكن أن تتسع حركة منسوبيها لصالح أداء المدرسة ككل بدعم إيجابي ورؤية مستنيرة من الإدارة الرسمية، وذلك وفق ما تمليه المواقف، فيتقدم مدير المدرسة ويتأخر ليقدم آخرين كقادة مواقف، وبذلك تكون الفكرة هي القائدة لا الأشخاص، وهو ما يحدث عند الإيمان بالهدف.

- العمل في اتجاهين متزامنين لتطبيق القيادة المدرسية الموزعة في الدول العربية:

الأول: تطوير قيادة مدرسية موزعة تستند للهيكلة الحالية، والقيادة المدرسية القوية، أي باعتماد المدخل النازل.

الثاني: تطوير الثقافة المدرسية بما يعزز القيادة الموقفية (المدخل الصاعد)، مع بقاء قيادة عليا قوية ومرنة ومتفهمة وذات رؤية شاملة، ومتفاعلة مع سياقات التعليم والتعلم المتجددة.

-اعتماد آلية مرنة تراعي مرونة الاستجابة للأفراد في السياقات غير الرسمية للقيادة الموزعة، بما يمكن من تحديد فريق العمل، ولجانه المختصة، بمرونة وقبول، واتفاق حول المسئولية مقابل المساءلة.

-بناء برامج إعداد أكاديمية وميدانية مناسبة السياق التعليمي المعاصر، تغطي علوم الإدارة الاجتماع والنفس والتربية، وتغطي موضوعات التنمية المهنية المستدامة،

والإدارة واتخاذ القرار، وحل المشكلات، والقيادة التعليمية، وبناء القدرات، وكفايات القرن الحادي والعشرين، وتطوير المناهج الدراسية، والإشراف الإكلينيكي، والبحوث الإجرائية، وتقييم المعلمين، وتيسير المجموعات، وتحسين المدارس، والتغيير التعليمي والاستدامة والعدالة الاجتماعية بمجالاتها الثلاثة: الوعي الناقد، والمعارف والمهارات المتعلقة بالتعليم والتعلم، وإزالة الحواجز النظامية والهيكلية، أمام ونظرية تعلم الكبار وتطوره، ونظرية التعلم التحويلي، والنظرية الاجتماعية النقدية، والأنماط المختلفة للشخصية، وعلم النفس، وفلسفة التعليم والتعلم، ومداخله وآلياته ونظرياته.

-القيادات الأدائية والعاطفية، يبرزها الميدان، ويتم تطويرها من خلال برامج تنمية مختصة أثناء الخدمة.

-بناء برامج إعداد وتنمية مهنية تتسم بالمحتوى القائم على البحث، والمنهج المتماسك، والتدريب الميداني، والتعلم القائم على حل المشكلات، بهياكل تعتمد على المجموعات، والتعاون بين الجامعات والإدارات التعليمية.

- اشتمال برامج إعداد القيادة المدرسية والتنمية المستدامة على الموضوعات ذات الأهمية بشكل متجدد بما يتناسب مع متغيرات العصر، وتعقد المشهد التربوي، وبما يتناسب مع نطاق عمل القيادة المدرسية، ويمكن تحديدها من خلال دراسات أكاديمية، وميدانية تستهدف تحديد الاحتياجات.

-توفير أدوات التمكين الداخلية لتعزيز فاعلية منسوبي المدرسة، الخارجية: كالتطوير المهني الميداني داخل المدارس، وتوفير فرص التجربة والخطأ في حدود مقبولة لا تؤثر على مستقبل الطلبة، وبناء ثقافة مدرسية داعمة، وأطر متوازنة للاستقلالية، وضمان الإنصاف في المساءلة حسب نطاق العمل.

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

حماد، وحيد شاه بور، والزكي، أحمد عبد الفتاح. (٢٠١١). القيادة الموزعة: أسسها ومتطلبات تطبيقها في مدارس التعليم العام بمصر، دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية– جامعة بورسعيد، ع ١١، يونيو

الرحيلي، أسماء سليم. (٢٠٢٢). دور القيادة الموزعة في تحقيق البراعة التنظيمية لدى قائدات مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد ٦، ع ١٤.

محمد، رجب أحمد عطا. (٢٠٢٠). القيادة الموزعة للمدرسة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وهونج كونج وإمكانية الإفادة منها في مصر. المجلة التربوية، ع ٧٧، سبتمبر

المصاروة، أسامة. (٢٠١٩). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء المزار الشمالي للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد ٣٣، ع ١.

ثانيًا: المصادر والمراجع الأجنبية، والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdalla, A. Ahmed. (2014). Distributed School Leadership, Perceptions & Practices. Unpublished Master's degree Dissertation. British University in Dubai.

Alma Harris, John DeFlaminis. 2016. Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. Management in Education 2016, Vol. 30(4)

Al-Masrawa, O. (2019). The Degree of Practicing the Governmental School Principals in Al Mazar Al Shamali District their Distributed Leadership from the Perspectives of Teachers. An-Najah University Journal for Research (Human Sciences) (in Arabic), Vol. 33, No. 1.

Al-Rehili, A. (2022). The Role of Distributed Leadership in Achieving Organizational Ambidexterity among Female Leaders of Public Schools in AL-Madinah Al-Munawwarah from the Point of View of Female Teachers. Journal of Educational and Psychological Sciences (in Arabic). Vol. 6, No. 14.

Australian Government Office for Learning and Teaching. N. D.. Distributed Leadership. Retrieved from: https://learninglab.rmit.edu.au/distributedleadership/index.html

Bialik, M. & Fadel, C. 2015. Meta-Learning for the 21st Century: What Should Students Learn?. Center for Curriculum Redesign Boston, Massachusetts.

Botha, R.J. & Triegaardt, P.K. (2014) Distributed Leadership Towards' School Improvement: Case Study in South African Schools, International Journal of Educational Sciences. Vol. 7, No. 2.

Brown, Kathleen M. (2006), Leadership for Social Justice and Equity: Weaving a Transformative Framework and Pedagogy, Educational Administration Quarterly, Vol. 40, No.1 (February).

Burks, K. (2014), An Analysis of Principal Preparation Programs at Pennsylvania State Schools, An Unpublished Dissertation for the degree of Doctor of Education, Seton Hall University.

Bush, T. & Jackson, D. (2002), A Preparation for School Leadership International Perspectives, Educational Management Administration & Leadership (EMAL). Vol. 30, No. 4.

Cambridge Assessment International Education. (2017), Educational leadership, University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES).

Centre for Student Achievement Solution (CSAS). (2021). Distributive Leadership in Schools: How to Develop DL Teams. Retrieved from: https://www.studentachievementsolutions.com/distributive-leadership-in-schools-how-to-develop-dl-teams/

CISCO. 2010. Moving From Education Systems to Learning Societies. Cisco Systems.

Cruickshank, V. (2017). The Influence of School Leadership on Student Outcomes. Open Journal of Social Sciences, No. 5.

Cuofano, G. (2023). Retrieved from: https://fourweekmba.com/distributed-leadership/

Dampson, D. George, Mensah, F. & Laryea, H. (2018). Distributed Leadership an Instrument for School Improvement: The Study of Public Senior High Schools in Ghana. Journal of Education and e-Learning Research Vol. 5, No. 2,

Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr. M. T., & Cohen, C. (2007). Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs. Stanford Educational Leadership Institute.

Duif T, Harrison C, van Dartel N, et al. (2013) Distributed Leadership in Practice: A Descriptive Analysis of Distributed Leadership in European Schools. European School Heads Association and European Trade Union Committee for Education, for the European Policy Network on School Leadership.

Göksoy, S. (2015). Distributed Leadership in Educational Institutions. Journal of Education and Training Studies. Vol. 3, No. 4. July.

Goksoy, S. (2016). Analysis of the relationship between shared leadership and distributed leadership. Eurasian Journal of Educational Research, No. 65.

Gordon, Oliver, & Solis. (2016), Successful Innovations in Educational Leadership Preparation, International Journal of Educational Leadership Preparation, Vol. 11, No. 2..

Gosling, J., Bolden, R. and Petrov, G. (2009). Distributed leadership: what does it accomplish?. Leadership, 5(3)

Gutberg, J., et el. 2021. Implementing Coordinated Care Networks: The Interplay of Individual and Distributed Leadership Practices. Medical Care Research and Review 1-3.

Hammad, W. & Al-Zaki, A. (2011). Distributed Leadership: Foundations and Requirements for Application in Public Education Schools in Egypt, An Analytical Study. Journal of the Faculty of Education (in Arabic) - Port Said University, No. 11. June.

Kaliappen, N., Szymczyk, K, & Suan, Choo L. (2022). Leadership Intelligence for Leading Organizations, in Uncertainty and Complexity. Acta Polytechnica Hungarica. Vol. 19, No. 8.

Karataş, İ. Hakan. (2019). Principles of Professionalism in School Principalship. Universal Journal of Educational Research. Vol. 7, No. 2.

Kin, T. M., & Kareem, O. A. (2019). School leaders' competencies that make a difference in the era of Education 4.0: A conceptual framework. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 9(5)

Liu, D., Jemni, M., Huang, R., Wang, Y., Tlili, A., & Sharhan, S. (2021). An overview of education development in the Arab region: Insights and recommendations towards Sustainable Development Goals (SDGs). Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.

Macarie, F. Cornelia. (2007). Managerial Leadership - A Theoretical Approach. Transylvanian Review of Administrative Sciences, Jun.

Maisyaroh, et el. 2019. Implementation of Situational Leadership in Educational Organizations. 4th International Conference on Education and Management (CoEMA).

Meier, David. 2016. Situational Leadership Theory as a Foundation for a Blended Learning Framework. Journal of Education and Practice. Vol.7, No.10.

Meyer, R. (2021). EMPOWERMENT CYCLE. Retrieved from: https://www.tias.edu/en/item/empowerment-cycle

Mifsud, Denise, 2023, 'A systematic review of school distributed leadership: Exploring research purposes, concepts and approaches in

the field between 2010 and 2022', Journal of Educational Administration and History .

Minadzi, V. Mensah , & Nyame, G. (2016). Leadership Styles of Basic School Head Teachers: How Does It Influence Teachers' Classroom Performance? The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention Vol. 3. No. 4.

Mintrop, R., Zumpe, E., Jackson, K., Nucci, D., Norman, J. (2022). Designing for Deeper Learning as an Equity Approach: Schools and School Districts Serving Communities Disadvantaged by the Educational System Benefiting from Deeper Learning. Stanford, CA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Morgan, A. (2021). What is Distributed Leadership? Everything You Need to Know. Retrieved from: https://www.oneeducation.org.uk/what-is-distributed-leadership/

Muhammad, R. (2020). Distributed School Leadership in the United States of America and Hong Kong and the possibility of benefiting from it in Egypt. Educational Journal (in Arabic), No. 77. September

National College for School Leadership (NCSL). 2004. Distributed Leadership in Action: Full report.

National College for School Leadership. (2003), School Leadership: Concepts and Evidence. National College for School Leadership.

O'Shea, C. (2021). Distributed leadership and innovative teaching practices. International Journal of Educational Research Open Vol. 2.

Pashiardis, P. & Brauckmann, S. (2009), Professional development needs of school principals. Commonwealth Education Partnerships.

Peleg, S. (2012), The Role of Leadership in the Education System. Education Journal. Vol. 1, No. 1.

Pont, B. Nusche, D., Moorman, H., (2008), Improving School Leadership, Organisation For Economic Co-Operation and Development (OECD), Vol. 1: Policy and Practice.

Schleicher, A. 2015, Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing.

Schools, Students, and Teachers Network. (2022). The SSAT Leadership Framework, Retrieved from: https://webcontent.ssatuk.co.uk/wp-content/uploads/2017/11/10153400/The-SSAT-Leadership-Framework.pdf, P. 1.

Sidle, C. (2007). The Five Intelligences Of Leadership. Leader to Leader. No. 43

Slater, Charles L, J., Garduno, M, Mentz, K. (2018), Frameworks for principal preparation and leadership development: Contributions of the International Study of Principal Preparation (ISPP), Management in Education, Vol. 20, No. 10.

Smith, R., Moutoussis, M. & Bilek, E. (2021). Simulating the computational mechanisms of cognitive and behavioral psychotherapeutic interventions: insights from active inference. Scientific Reports. No. 11

Solly, B. (2018). Distributed leadership explained. Retrieved from: https://www.sec-ed.co.uk/best-practice/distributed-leadership-explained/

SRI International. (2018). Using Technology to Personalize Learning in K–12 Schools. Menlo Park, CA.: SRI International.

Tariq, A. (2022). School Principals' Distributed Leadership Style, Teachers' Job Satisfaction and Organizational Commitment in a Low-income and Underdeveloped Country. Journal of Contemporary Issues in Business and Government Vol. 28, No. 04.

The Leadership Academy. (2020). Culturally Responsive Leadership: A Framework for School & School System Leaders. The Leadership Academy.

Tingle, E., Corrales, A. & Peters, L. (2017). Leadership development programs: investing in school principals, Educational Studies.

Transforming Education. (2018). AGENCY. New Schools Venture fund.

UNESCO. (2023). Concept note for the 2024/5 Global Education Monitoring Report on leadership and education. Global Education Monitoring Report. UNESCO.

West-Burnham, John. (2010). Leadership for Personalising Learning. National College.

Yoder, N., Freed, D., & Fetters, J. (2014), Improving School Leader Preparation: Collaborative Models for Measuring Effectiveness, Centre on Great Teachers & Leaders at American Institute for Research, May.

Yukl, G. A. (2013), Leadership in Organizations, 8th ed, Pearson Education, Inc.

أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في خفض اضطراب القلق لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمنطقة الباحة

د. خالد مناحي هديب القحطاني
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الباحة

أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في خفض اضطراب الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمنطقة الباحة

د. خالد مناحي هديب القحطاني

قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الباحة

تاريخ تقديم البحث: ٠٨/ ٠٧/ ١٤٤٥ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٧/ ١١/ ١٤٤٥ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على الذكاءات المتعددة في خفض اضطراب القلق لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمنطقة الباحة، واعتمدت الدراسة على المنهج شبة التجريبي، واستخدمت الدراسة مقياس اضطراب القلق والبرنامج القائم على الذكاءات المتعددة من إعداد الباحث، وتألفت عينة الدراسة من (١٠) طلاب من ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي بمدارس التعليم الابتدائي بإدارة تعليم منطقة الباحة، وقد قُسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كلٍ منها (٥) طلاب، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس اضطراب القلق لصالح المجموعة الضابطة، كذلك وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي؛ مما يدل على فاعلية البرنامج في خفض اضطراب القلق، كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس اضطراب القلق، وأيضًا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس اضطراب القلق؛ مما يدل على ثبات أثر البرنامج التدريبي، وأوصت الدراسة توفير برامج تدريبية لمساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على خفض ما لديهم من مشاعر قلق، وتحسين ثقتهم بأنفسهم.

الكلمات المفتاحية: الذكاءات المتعددة، القلق، ذوي صعوبات التعلم.

The Effect of a Program Based on Multiple Intelligences in Reducing Anxiety Disorder among Students with Learning Disabilities in Al-Baha Region

Dr. Khalid Munahi Hudaib Alqahtani
Department of Special Education – Faculty of Education
Al-Baha university

Abstract:

The study aimed to examine the effect of a training program based on multiple intelligences in reducing anxiety disorder among students with learning disabilities in the Al-Baha region. The sample consisted of 10 fifth-grade students with learning disabilities from primary schools under the Al-Baha Education Administration. They were divided into two groups: experimental and control, each comprising 5 students. The study results revealed a statistically significant difference at the 0.01 level between the mean ranks of the scores of the control and experimental groups in the post-test of the anxiety disorder scale, favoring the experimental group. Additionally, a statistically significant difference was observed at the 0.05 level between the mean ranks of the experimental group in the pre- and post-tests, indicating the program's effectiveness in reducing anxiety disorder. However, no statistically significant difference was found between the mean ranks of the control group in the pre- and post-tests of the anxiety disorder scale. Similarly, no statistically significant difference was observed between the mean ranks of the experimental group in the post-test and follow-up test of the anxiety disorder scale, demonstrating the stability of the program's impact. The study recommended the implementation of training programs to help students with learning disabilities reduce their feelings of anxiety and improve their self-confidence.

key words: multiple intelligences, anxiety disorder, students with learning disabilities.

المقدمة:

تعد نظرية الذكاءات المتعددة من أهم النظريات لدراسة الذكاء المتعلق بالمتعلمين وعملية التدريس والتطبيق التربوي؛ فمن خلالها يتم التركيز على القدرات التي يتميز بها الطلاب، وقدمها Gardner لأول مرة من خلال كتابه إطار العقل عام (١٩٨٣) عندما رفض فكرة ذكاء واحد، مؤكدًا على وجود قدرات عقلية متعددة تجمع بين الذكاءات المتعددة، والتي أسست نظريته الحالية، والتي أطلق عليها الذكاءات المتعددة. ويرى منظرو نظرية الذكاءات المتعددة أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث في أنواع مختلفة من الذكاءات؛ بمعنى أنه بالإضافة إلى أنواع الصعوبات الأكاديمية التي قد يواجهها الأشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلم، قد نجد أن بعضهم يعاني من صعوبات مكانية، أو صعوبة في التعرف إلى الوجوه، بينما يعاني البعض الآخر من عجز حركي جسدي؛ مما يعيقهم عن أداء أوامر حركية معينة، وبعضهم يعاني من إعاقات شخصية، أو عدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين (جابر، ٢٠٠٣). ويواجه ذوو صعوبات التعلم العديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية بصورة أكبر من أقرانهم العاديين Rock., et al, (1997)، وتوثر تلك الاضطرابات على علاقتهم بأسرهم وأقرانهم، إضافة إلى تأثيرها على تحصيلهم الأكاديمي، وإذا لم يتم التدخل الوقائي والتأهيلي؛ فإن ذلك يسبب مشاعر الضيق، والتوتر، والعزلة، أما إذا تم التدخل في الطفولة المبكرة من خلال تقديم الخدمات المناسبة لعلاج تلك الاضطرابات؛ فإن ذلك يساعدهم في تحسين مستواهم الأكاديمي، وكذلك درجة تفاعلهم الاجتماعي مع المحيطين (القبالي، ٢٠٠٨)، ويعد القلق من أهم الاضطرابات التي يعاني منها ذوو صعوبات التعلم؛ حيث يتعرض الطالب للقلق خلال دراسته نتيجة لصعوبة المادة الدراسية، أو طريقة

المعلم في شرح الدرس، أو لعدم فهمه لعديد من مصطلحات المادة الدراسية؛ مما يجعله أقل كفاءة (راشد، ٢٠٠٢)، وهو ما أكده Thaler., et al (2010) حيث يعاني ذوو صعوبات التعلم من القلق الناتج عن البيئة المدرسية والأسرية، خاصة عند مقارنتهم بأقرانهم العاديين.

ومن ناحية أخرى، حظيت نظرية الذكاءات المتعددة باهتمام كبير من العلماء والباحثين بسبب قدرتها وفعاليتها في القضاء على المشكلات النفسية، والسلوكية للأطفال بشكل عام، والأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بشكل خاص، وتوفر الذكاءات المتعددة رؤية أخرى للذكاء لها أساس معرفي بيولوجي، ويعد مفهوم الذكاء أكثر اتساعًا ومرونة وقابلية للنمو نتيجة تراكم المعرفة (الشريف وآخرون، ٢٠٠٤)، والذكاء وفقًا لما أوضحه Gardner هو مجموعة من المهارات التي تمكن الطالب من حل مشكلاته، والقدرات التي تساعده على إنتاج تقدير، وقيمة في مجتمعه، مع القدرة على إضافة معرفة جديدة، فهو ليس بُعدًا واحدًا؛ بل عدة أبعاد (أحمد، ٢٠٠٣)، وتساعد نظرية الذكاءات المتعددة المعلمين في اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة لذوي صعوبات التعلم؛ حيث أشار Nolen (2003) إلى أنها تساعد المعلمين على الانتقال من الأنشطة اللغوية إلى استخدام الصور، والتأليف بين عدة ذكاءات بأنشطة مبتكرة، كما أوضح Denig (2004) أنها تقدم للمعلم إطارًا ليتعرف من خلاله على قدرات الطلاب، وكيفية التعامل معهم، وتعليميهم بالطريقة الصحيحة؛ ومن ثم يستطيع تحديد الأنشطة والخبرات التعليمية اللازمة لكل طالب، كذلك بينت دراسة المحاسنة (٢٠١٣) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. لذا نستخلص مما سبق أهمية الاعتماد على البرامج التدريبية القائمة

على الذكاءات المتعددة في خفض اضطراب القلق لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة:

ينتشر اضطرابات القلق بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، حيث اتفقت دراسات كل من Balouti, 2013; Mazzone, (Alesi., et al, 2014; 2007) على وجود مستويات عالية من اضطراب القلق لدى أطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بالمقارنة بأقرانهم العاديين؛ مما يؤثر سلبًا على أدائهم الأكاديمي، والحياتي. وقد تناولت عديد من الدراسات فاعلية البرامج التدريبية في خفض اضطراب القلق لدى ذوي صعوبات التعلم وهو ما بينته دراسات كل من (أمين، ٢٠٠٨؛ وبنهان، ٢٠١٠؛ والرشيدي، ٢٠١٤؛ وطنوس، ٢٠١٤؛ وعبدالرحمن، ٢٠١٨؛ وعبدالقادر، ٢٠١٧؛ والعكاري، ٢٠١٠؛ والليثي، ٢٠١٦)، وكذلك الدراسات الأجنبية (Burman & Evans, 200; Kendall., et al, 2008; Rostami., et al, 2014).

لذا هناك حاجة ماسة لتصميم برامج يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي وفعال في الحد من اضطراب القلق لدى ذوي صعوبات التعلم، كذلك ظهرت جوانب مشكلة الدراسة من خلال عمل الباحث في ميدان ذوي صعوبات التعلم، وملاحظته ضعف الاهتمام ببعض الجوانب النفسية، والسلوكية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؛ والتي تُعد من أهم المراحل التعليمية، واعتماد المعلمين على الأساليب التقليدية في خفض تلك الاضطرابات، التي لا تتناسب مع تلك الفئة، حيث أوضح محمود وصابر (٢٠٠٤) إلى أن ذوي صعوبات التعلم قد حصلوا على درجات مرتفعة على أبعاد القلق النفسي (الانفعالي، والفسيولوجي، والمعرفي) بالمقارنة بأقرانهم العاديين، وأوضح Manassis and Young (2000) أن ذوي

صعوبات التعلم الذين يعانون من القلق والتوتر أكثر استجابة للحزن المسموع، وقدرة أقل على التحفيز السمعي، وكثافة عاطفية منخفضة، كذلك بينت دراستي (Beauchemin., et al, 2008; Shoviachi, 2019) معاناة ذوو صعوبات التعلم من القلق بصورة مرتفعة، وأوصى القمش (٢٠١٢) بأهمية استخدام الذكاءات المتعددة مع ذوي صعوبات التعلم، والعمل على تنميتها، ودعمها في جميع القدرات، والمهارات، كذلك أوصى الكشكي وسندي (٢٠١٦) إلى أهمية تعديل برامج صعوبات التعلم والبرامج التربوية لجميع أفراد التربية الخاصة، من حيث تطبيق استراتيجيات قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة عليهم لاكتشاف نقاط قوتهم، وضعفهم.

وتأتي أهمية الاعتماد في تصميم البرامج التدريبية على الذكاءات المتعددة لخفض اضطراب القلق لدى ذوي صعوبات التعلم من خلال تنويع أساليب التعليم حيث تعتمد البرامج القائمة على الذكاءات المتعددة على استخدام أساليب تعليمية متنوعة تناسب جميع الطلاب؛ مما يساعد في تقديم المحتوى بطريقة تتماشى مع نقاط القوة الفردية لكل طالب، وهذا يؤدي إلى تحسين التفاعل، والتفاعل مع المواد التعليمية؛ مما يقلل من الإحباط والقلق، كذلك تعزيز الثقة بالنفس؛ عندما يتمكن الطلاب من التعلم بطرق تتناسب مع ذكاءاتهم الفريدة، يشعرون بالنجاح والإنجاز، وهذا الشعور بالنجاح يعزز الثقة بالنفس؛ مما يقلل من مستويات القلق لديهم، وأيضًا تقديم بيئة تعليمية داعمة؛ حيث يسهم استخدام الذكاءات المتعددة في خلق بيئة تعليمية شاملة وداعمة، حيث يتم تقدير جميع أنواع الذكاءات والمهارات، وهذا يقلل من الضغط على الطلاب للتكيف مع نمط تعليمي واحد ويعزز من راحتهم النفسية، كذلك تحفيز التعلم النشط؛ حيث يعزز برنامج الذكاءات المتعددة من

مشاركة الطلاب في العملية التعليمية من خلال الأنشطة العملية والتفاعلية. هذا النوع من التعلم النشط يساعد الطلاب على التركيز والاستمتاع بالتعلم؛ مما يقلل من الشعور بالقلق، وأيضًا تحقيق التفرد والتميز؛ حيث يسمح هذا البرنامج للطلاب باكتشاف وتطوير مواهبهم الفردية؛ مما يساهم في تحقيق التفرد والتميز. هذا بدوره يقلل من المقارنات السلبية بين الطلاب ويخفف من القلق الناجم عن الشعور بالدونية، كذلك تعزيز المهارات الاجتماعية؛ فمن خلال الأنشطة الجماعية والتعاونية، يتم تعزيز المهارات الاجتماعية لدى الطلاب. هذه المهارات تساعدهم على بناء علاقات إيجابية مع زملائهم ومعلميهم، مما يقلل من القلق الاجتماعي (García-Redondo., et al, 2019; Lei., et al, 2021).

لذا تتضح الحاجة الماسة لإعداد برنامج قائم على نظرية الذكاء المتعددة لخفض اضطراب القلق لدى ذوي صعوبات التعلم، وتتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي ما أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في خفض اضطراب القلق لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمنطقة الباحة؟

هدف الدراسة: التعرف إلى أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في خفض اضطراب القلق لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمنطقة الباحة.

فروض الدراسة: في ضوء الدراسات السابقة يقدم الباحث فروض الدراسة كالآتي:

- يوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس اضطراب القلق لصالح المجموعة الضابطة.
- يوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس اضطراب القلق لصالح القياس القبلي.
- لا يوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس اضطراب القلق.

– لا يوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس اضطراب القلق.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية:

– قد تساهم الدراسة في تعزيز المعرفة في مجال التعليم والتربية الخاصة من خلال تقييم تأثير برنامج مبني على نظرية الذكاءات المتعددة في تخفيف القلق لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

– تقدم الدراسة توجيهات عملية للمعلمين حول كيفية التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وإدارة القلق لديهم.

– يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في تطوير البرامج التعليمية والتدريبية لهذه الفئة من الطلاب إذا أثبتت فعالية البرامج المبنية على الذكاءات المتعددة في تخفيف القلق.

– من المتوقع أن يؤثر تخفيف القلق إيجابيًا على تحصيل الطلاب ومشاركتهم الفعّالة في الصف.

– قد تؤدي النتائج إلى تبني النظام التعليمي في منطقة الباحة للبرامج المبنية على الذكاءات المتعددة إذا ثبتت فعاليتها.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

– توضح الدراسة كيفية تأثير برنامج الذكاءات المتعددة في خفض القلق؛ مما يسهم في تحسين برامج التعليم الخاصة بالطلاب ذوي صعوبات التعلم.

– قد تزود الطلاب بأدوات وفنيات فعّالة لتخفيف القلق يعزز صحتهم النفسية والعاطفية.

- تقدم نتائج الدراسة توجيهات عملية للمعلمين حول تقديم الدعم اللازم للطلاب ذوي الصعوبات في التعلم.
- قد تسهم الدراسة في دعم قرارات السياسات التعليمية بتوجيه الاستثمارات نحو برامج تعليمية فعّالة.
- تدعم الدراسة الاستراتيجيات التعليمية المبكرة؛ مما يسهم في التدخل المبكر للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: وتمثلت في متغيرات الدراسة وهي: البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة، واضطراب القلق.

الحدود البشرية: عينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة.

الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية خلال العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات الدراسة بالمدارس الابتدائية التابعة لإدارة تعليم منطقة الباحة.

مصطلحات الدراسة:

أولاً البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة:

ويُعرف بأنه "مجموعة من الجلسات التدريبية المعتمدة على مجموعة من الذكاءات المتعددة وهي: الذكاء اللغوي، والمنطقي-الرياضي، والشخصي، والاجتماعي، والموسيقى، والبصري-المكاني، والجسمي-الحركي من خلال مجموعة من الفنيات القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة بهدف خفض اضطراب القلق لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية"

ثانيًا: اضطراب القلق:

ويعرفه الباحث بأنه: "حالة انفعالية غير سارة يصاحبها أعراض جسمية، وفسيولوجية ونفسية؛ تتمثل في شعور الطالب بعدم الراحة، والتوتر، والضيق، والحزن، والخوف، وعدم الأمان، والحالة المزاجية المتقلبة".

ويعرفه الباحث إجرائيًا بالدرجة التي سوف يحصل عليها الطلاب ذوو صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية على مقياس اضطراب القلق المستخدم في الدراسة الحالية من إعداد الباحث.

ثالثًا: الطلاب ذوي صعوبات التعلم:

ويعرفهم الباحث بأنهم الطلاب ذوو صعوبات التعلم الملتحقون ببرامج التعليم الابتدائي بمدارس التعليم الابتدائي بمنطقة الباحة للعام الدراسي ١٤٤٥هـ، والذين تم تشخيصهم على أنهم يعانون من صعوبات التعلم.

الإطار النظري للدراسة:

أولاً: الذكاءات المتعددة:

ذكر Gardner (2004, p.23) أن الذكاءات المتعددة تعني "القدرة على حل المشكلات، أو تخليق نتاجات ذات قيمة ضمن مواقف، أو مواقف ثقافية مختلفة". وأشار الدمرداش (٢٠٠٨، ص.٩٧) إلى أن مفهوم الذكاءات المتعددة وفق نظرية Gardner يتكون من القدرة وحل المشكلات؛ أما القدرة تشير إلى امتلاك الكفاية التي تؤهل صاحبها إلى القيام بعمل ما، ولعل القدرة هنا يقصد منها نتاج الخبرات التي مرت بالفرد، أو اكتسبها نتيجة عمليتي التعليم، والتعلم، أما حل المشكلات تعني وجود موقف غامض يعيق عملية تحقيق الفهم لدى الفرد، مما يقوده إلى استقبال المعطيات الحسية التي يتم استقبالها من خلال المسجلات الحسية، ومن

ثم معالجتها، بهدف تكوين المعنى الذي يقود إلى الفهم، وهذه البنية تشكل خبرات تسهم في مساعدة الفرد على حل ما يواجه من مشكلات، لأنه سبق أن تعرض لها فأصبحت الخبرة لديه متوافرة على شكل بناء معرفي".

وحسب الدراسة الحالية؛ فإن الباحث سيعتمد على أنواع الذكاءات المتعددة الآتية وفقًا لنظرية Gardner:

الذكاء اللغوي Linguistic Intelligence: أشار Gardner (1983) إلى أنه القدرة على امتلاك اللغة، والتمكن من استخدامها، ويطلق عليه الذكاء اللفظي، ويتضمن قدرة الطلاب على استخدام المفردات اللغوية، والتحليل اللفظي، وفهم المادة اللفظية، والمجاز، والاستعارة، والاستخدام العملي للغة؛ بهدف البلاغة أو البيان–استخدام اللغة لإقناع الآخرين بعمل شيء معين–، أو التذكر –استخدام اللغة لتذكر معلومات معينة (أمزيان، ٢٠٠٨؛ وجابر، ١٩٩٧). ويتميز الطلاب ذوو الذكاء اللغوي المرتفع بقدرتهم على بناء الجمل، وترتيبها في سياقات لغوية صحيحة، والإحساس بأصوات الكلمات، ومعانيها، والقدرة على سرد القصص، والمشاركة في المناقشات، وتهجئة الكلمات بسهولة ودقة، ولديه مفردات لغوية أكثر، مقارنة بأقرانه ممن هم في مثل عمره الزمني، وقدرته على إعادة بناء الكلمات المتقاطعة، والاستمتاع بالقراءة، والكتابة، والقدرة على تذكر الأسماء، والأماكن، والتواريخ، والحقائق (أبو حماد، ٢٠٠٧؛ وكوجك وآخرون، ٢٠٠٨).

الذكاء المنطقي– الرياضي Logical-Mathematical Intelligence: ويتمثل في قدرة الطلاب على تحديد رقم، أو عدد يطابق شيئًا في سلسة من الأشياء، أو الموضوعات، ويتميز ذوو الدرجات المرتفعة في الذكاء المنطقي الرياضي بقدرتهم على حل المشكلات، والتعامل مع الأرقام، والرموز، وإدراك العلاقات المنطقية،

وتنظيم المعلومات على أسس مختلفة، والاستمتاع بالعمليات الرياضية المعقدة (أبو حماد، ٢٠٠٧؛ وجابر، ١٩٩٧؛ وكوجك وآخرون، ٢٠٠٨).

الذكاء الشخصي Intrapersonal Intelligence: يتمثل الذكاء الشخصي في قدرة الطلاب على أن يعرفوا قدراتهم، وكيفية استخدامها على نحو أفضل؛ ويتطلب ذلك معرفة الطالب بذاته، والقدرة على التصرف المتوائم مع هذه المعرفة، وكذلك يكون لدى الطالب صورة دقيقة عن جوانب القوة والضعف في ذاته، والوعي بحالته المزاجية، والنوايا، والدوافع والرغبات، وكذلك قدرته على الضبط الذاتي، والفهم الذاتي، والاحترام الذاتي (جابر، ٢٠٠٣). ويتميز الطلاب ذوو الدرجات المرتفعة من الذكاء الشخصي بالحدس القوي، والشعور بالاستقلالية في أفكارهم، وتصرفاتهم، وقدرتهم على وصف مشاعرهم الداخلية بدقة، وتحديد أهدافهم الخاصة، والتخطيط لها، وتنفيذها بدون توجيه، أو مراقبة من الآخرين، أو دعم (العنيزات، ٢٠٠٩).

الذكاء الاجتماعي Interpersonal Intelligence: ويعني قدرة الطلاب على فهم مشاعر الآخرين، والتمييز بينها، وفهم اتجاهاتهم، ودوافعهم، والتصرف بحكمة حيالها، والتعامل بفاعلية مع الآخرين، وإدراك أمزجة الآخرين، ومقاصدهم، ودوافعهم، ويتضمن الحساسية للتعبيرات الوجهية، والصوت، والإيماءات، والقدرة على التمييز بين الأنواع المتعددة من الإيماءات، والاستجابة بفاعلية نحوها (جابر، ٢٠٠٣).

الذكاء الموسيقي Musical Intelligence: ويتمثل الذكاء الموسيقي في الحساسية لاتساق الأصوات، والألحان، والأوزان الشعرية، وتعيين طبقة الصوت، والتناغم والميزان الموسيقي لقطعة موسيقية؛ أي قدرة الطالب على التركيبات الموسيقية، والحساسية للأصوات والآلات الموسيقية، والأنغام، والفهم الحدسي الكلي

للموسيقى، أو الفهم التحليلي الرسمي لها (Hatch & Gardner, 1989)، ويتميز الطلاب ذوي الدرجات المرتفعة من الذكاء الموسيقى بامتلاك أصوات غنائية، والحديث والحركة بطريقة إيقاعية، ويستمتعون بعزف آلات النقر، أو الغناء مع المجموعات، ويغنون أغاني تعلموها من البيئة التي يعيشون فيها (أرمسترونج، ٢٠٠٦).

الذكاء البصري– المكاني Visual Spatial Intelligence: ويتمثل في قدرة الطلاب على إدراك المعلومات البصرية، والمكانية، والتفكير في حركة، ومواضع الأشياء في الفراغ، وإدراك صور، أو تخيلات ذهنية داخلية، والحساسية للألوان، والخطوط، والأشكال، والحيز، والعلاقات بين هذه العناصر، كذلك قدرتهم على التصور البصري، والتمثيل الجغرافي للأفكار ذات الطبيعة البصرية، أو المكانية، وتحديد الوجهة الذاتية (عبدالهادي، ٢٠٠٣).

الذكاء الجسمي–الحركي Bodily-Kinesthetic Intelligence: ويتمثل في قدرة الطلاب على استخدام أجسامهم ببراعة، ومعالجة الموضوعات يدويًا؛ أي يرتبط بالحركات الطبيعية، ومعرفة الجسم، ويتضمن مهارات جسمية كالتآزر، والقوة، والمرونة، والسرعة (Hatch & Gardner, 1989)، فهو خبرة وكفاءة الطالب في استخدام جسمه ككل للتعبير عن أفكاره ومشاعره مثل الرياضي والممثل (جابر، ٢٠٠٣).

ومن خلال ما سبق يتضح أن الاستناد إلى نظرية الذكاءات المتعددة في تصميم برنامج يهدف إلى خفض القلق لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم يظهر فهمًا لتنوع القدرات العقلية، ويمكن تصميم أنشطة تعليمية متنوعة تلائم احتياجات وقدرات كل طالب؛ مما يعزز تجاربهم ويخفض مستويات القلق. على سبيل المثال،

يمكن استخدام أنشطة القراءة والكتابة لتعزيز الذكاء اللغوي، وأنشطة الحساب لحل المشكلات لتعزيز الذكاء الرياضي، وأنشطة تعزز التفاعل الاجتماعي والتعاون لتعزيز الذكاء الشخصي والاجتماعي. بهذه الطريقة، يمكن للبرنامج تقديم تجارب تعليمية شاملة تدعم التعلم وتقلل القلق لدى هؤلاء الطلاب في منطقة الباحة.

تطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة مع ذوي صعوبات التعلم:

أشار جابر (٢٠٠٣) إلى عدة تطبيقات تعليمية وفقًا لنظرية الذكاءات المتعددة يُمكن استخدامها مع ذوي صعوبات التعلم وهي كالآتي:

الذكاء اللغوي: استخدام الروايات والتسجيل الصوتي للتعبير عن المفاهيم والأفكار.

الذكاء المنطقي – الرياضي: استخدام الأمثلة العملية والأنشطة الرياضية لتعزيز التفكير الرياضي.

الذكاء المكاني: استخدام الصور والرسوم البيانية لتوضيح المفاهيم وتحويل الكلمات إلى رسومات.

الذكاء الحركي: الاعتماد على الحركة لتعزيز فهم المواد، مثل استخدام الحركات الجسدية لتمثيل المفاهيم.

الذكاء الموسيقي: استخدام الموسيقى والإيقاع لتعزيز التعلم، مثل تهجئة الكلمات على الإيقاع.

الذكاء الاجتماعي: التفاعل مع الآخرين من خلال النقاشات والأنشطة الاجتماعية.

الذكاء الشخصي: تطوير الوعي الذاتي والتعبير عن المشاعر وتحديد الأهداف الشخصية.

ومن خلال ما سبق يتضح تطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة تبرز أهمية تعديل أساليب التعليم لتناسب احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ مما يعزز فهمهم ويقلل القلق. باستخدام أنشطة متنوعة تناسب نوعية الذكاء لدى كل طالب، يمكن تحفيز قدراتهم الذهنية وزيادة ثقتهم بأنفسهم. مثلاً، استخدام القصص لتنمية الذكاء اللغوي أو الأنشطة العملية والرسوم البيانية لتعزيز الذكاء المكاني، وهذا النهج يوفر بيئة تعليمية تشجع التنوع وتدعم تطوير مهارات متنوعة لدى الطلاب؛ مما يسهم في تحسين التعلم المستدام وتقليل القلق.

دور نظرية الذكاءات المتعددة في خفض اضطراب القلق لدى ذوي صعوبات التعلم:

تقدم نظرية الذكاءات المتعددة التي اقترحها هوارد جاردنر إطارًا شاملاً لفهم تنوع القدرات البشرية، ووفقًا لهذه النظرية، يمتلك الطلاب أنواعًا مختلفة من الذكاءات، وهي ليست محدودة بالذكاء اللغوي والمنطقي-الرياضي فحسب، بل تشمل أيضًا الذكاء الموسيقي، الحركي-الجسدي، المكاني، الشخصي، والبين شخصي، وغيرها، وهذا الإطار يوفر فرصًا عديدة لتطوير جوانب القوة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتقليص نقاط ضعفهم.

تطوير جوانب القوة:

- تنمية مهارات متنوعة: يمكن استغلال جوانب القوة الفردية لكل طالب من خلال تقديم أنشطة تعليمية تناسب نوع الذكاء الذي يتميز به؛ مما يعزز من ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم على التعلم. على سبيل المثال، يمكن للطلاب الذين يظهرون تفوقًا في الذكاء الموسيقي استخدام الموسيقى كأداة تعليمية لتسهيل تعلم المواضيع الأكاديمية الأخرى.

– تحفيز الاهتمام والانخراط: عن طريق استخدام استراتيجيات تعليمية تستند إلى أنواع الذكاءات المتعددة، يمكن تحفيز اهتمام الطلاب وزيادة مشاركتهم في العملية التعليمية، مما يؤدي إلى تجربة تعليمية أكثر إيجابية وفعالية.

تقليص الفجوات ونقاط الضعف:

– تقليل القلق وتحسين الصحة النفسية: توظيف الأنشطة التي تتوافق مع نقاط القوة الفطرية للطلاب يمكن أن يقلل من مستويات القلق المرتبطة بصعوبات التعلم، حيث أظهرت (Kirschner & Fornes, 2006) أن استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التعليم يعزز من تطوير المهارات الاجتماعية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما يقلل من حدة القلق الاجتماعي

– تعزيز التفاعل الاجتماعي: الذكاء البين شخصي يمكن أن يساعد الطلاب ذوي صعوبات التعلم في تطوير مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي؛ مما يقلل من مشاعر العزلة والقلق الاجتماعي، حيث أظهرت (Corti, 2014) أن برامج التدخل المستندة إلى الذكاءات المتعددة تساعد في تحسين الأداء الأكاديمي وتقليل مشاعر القلق والتوتر لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

ثانيًا: اضطراب القلق لدى ذوي صعوبات التعلم:

مفهوم القلق:

عرفه عبدالخالق (١٩٩٦، ص.٣٣٦) بأنه: "انفعال غير سار، وشعور مكدر بتهديد متوقع أو وهم مقيم، وعدم راحة واستقرار، وخبرة ذاتية تتسم بمشاعر العجز والخوف من شر مرتقب لا مبرر له موضوعيًّا، وفي الغالب ما يتعلق هذا الخوف بالمستقبل والمجهول مع استجابة معرفة لمواقف لا تتضمن خطرًا حقيقيًّا، أو استجابة لمواقف الحياة العادية، كما لو كانت ضرورات ملحة أو طارئة، ويصاحب

القلق عدة أعراض جسمية ونفسية شتى كالإحساس بالتوتر والشد والشعور بالخشية والرهبة". وعرفه عكاشة (٢٠٠٣، ص.١٣٤) بأنه: "شعور عام غامض غير سار بالتوجس والخوف والتحفز والتوتر، مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية، خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي، ويأتي في نوبات متكررة مثل الشعور بالفراغ في فم المعدة، أو المحبة والضيق في الصدر، أو الشعور بكثرة الحركة". ويرى زهران (٢٠٠٥، ص.٢٩٧) أنه: "حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث، ويصحبها خوف غامض وأعراض نفسية جسمية، وفي الغالب ما يكون عرضا لبعض الاضطرابات النفسية، إلا أن حالة القلق قد تغلب فتصبح هي نفسها اضطرابا نفسيا وهذ ما يعرف باسم عصاب القلق أو القلق العصابي، ويمكن اعتبار القلق انفعالاً مركبًا من الخوف، وتوقع التهديد والخطر. وعرفه Lewis (2011, p.1) بأنه: "خوف غامض مبهم دون مبرر موضوعي، وحالة مزاجية معممة يمكن أن تؤدي إلى مزيد من الحزن، وغلى حالة شديدة من الخوف والتوتر والتهيج، مصحوبة بأعراض جسدية، وفسيولوجية". ويرى القعدان وداود (٢٠١٥، ص.٦٩٤) أنه: "شعور بالخوف والتوتر، وإدراك متزايد بوجود تهديدات غامضة موجودة في المستقبل، ويبدأ القلق عادة باستجابة الخوف، وتتحول بعد ذلك إلى التوتر والتيقظ المستمر لإشارات الخطر، والشعور المزمن بعدم الراحة".

ويتضح مما سبق أن التعريفات المذكورة تبرز تعدد الجوانب والعوامل المتضمنة في مفهوم القلق، فالقلق يشمل مجموعة من المشاعر السلبية مثل الخوف والتوتر والتحفّز والشعور بعدم الاستقرار، مما يمكن أن ينعكس في أعراض جسدية مثل الشعور بالإرهاق وزيادة نشاط الجهاز العصبي. ويترتب القلق غالبًا عن توقعات أو مخاوف مستقبلية غير مبررة موضوعيا؛ مما يؤدي إلى استجابات نفسية وجسدية

متنوعة. هذه التعريفات تُسلّط الضوء على طبيعة القلق كحالة مزاجية شاملة، تؤثر على الجوانب النفسية والجسدية للفرد. ومفهوم القلق يعكس تجربة شخصية فردية، وعلى الرغم من أنه جزء طبيعي من الحياة، إلا أنّ القلق الشديد والمستمر يمكن أن يؤثر سلبًا على الصحة العامة والحالة المعيشية للفرد؛ مما يستدعي التدخل والاهتمام الصحي المناسب.

مظاهر القلق:

تشمل أعراض القلق الشعور بعدم الراحة، والخوف من الأشياء التي لا تستحق الخوف، والتعب المفرط، والبكاء المستمر، وتغيير عادات النوم، والشعور بالتعب المستمر، وزيادة التهيج، والارتباك، وضيق التنفس، والأفكار السلبية، وانخفاض الأداء، وفقدان الشهية، وعدم الراحة في البطن، وقيء متكرر، وحركة غير مستقرة (بالدوك، ٢٠٠٥؛ وعبدالعال، ٢٠٠٨؛ والمهدي، ٢٠٠٨). ومن أعراض القلق أيضًا لوم الذات، والإحباط، والاستجابات المتمركزة حول الذات (شعيب، ١٩٩٨)، وأشارت شاهين (٢٠١٣) إلى عدة أعراض تمثلت في وجود قلق شديد وتوقع مكروه حول اثنين أو أكثر من ظروف الحياة، ولمدة سنة أشهر أو أكثر، وتوافر ثلاثة أعراض على الأقل لدى الفرد من الأعراض الآتية: توتر العضلات، وعدم الاستقرار، وسرعة الاستثارة، وسرعة الشعور بالإجهاد، وصعوبة التركيز، واضطراب النوم.

مظاهر القلق لدى ذوي صعوبات التعلم وتأثيره على مستواهم التحصيلي والمهاري: الطلاب ذوو صعوبات التعلم غالبًا ما يعانون من مستويات مرتفعة من القلق، والذي يمكن أن يظهر من خلال عدة مظاهر: (Bauminger., et al, 2005; Firth., et al, 2010; Nelson, & Harwood, 2011)

القلق الأكاديمي: الخوف من الفشل في المهام الدراسية، وتجنب الواجبات والاختبارات خوفًا من الأداء الضعيف، الشعور بالإحباط والانسحاب من النشاطات الصفية.

القلق الاجتماعي: صعوبة في التفاعل مع الزملاء والمعلمين، والشعور بالعزلة والتهميش، والخوف من التحدث أمام الآخرين أو المشاركة في النقاشات الصفية.

القلق العاطفي: الشعور بالتوتر والضغط المستمر، انخفاض تقدير الذات والثقة بالنفس، وأعراض جسدية مثل الصداع وآلام المعدة نتيجة للقلق المستمر.

تأثير القلق على المستوى التحصيلي والمهاري: القلق يؤثر بشكل كبير على الأداء الأكاديمي والمهارات الاجتماعية. الطلاب القلقون يجدون صعوبة في التركيز؛ مما يؤدي إلى ضعف الأداء الأكاديمي. القلق الاجتماعي يمكن أن يمنعهم من المشاركة في الأنشطة الجماعية، مما يعوق تنمية مهاراتهم الاجتماعية.

دور البرامج التدريبية القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تقليص حدة القلق: البرامج التدريبية المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة تقدم نهجًا متكاملًا لتعليم الطلاب وفقًا لأنماط الذكاء المختلفة لديهم، مما يساعد في تخفيف القلق وتعزيز الثقة بالنفس، وهذه البرامج تركز على: (Corti, 2014; Kirschner, & Fornes, 2006).

توظيف نقاط القوة الفردية: من خلال التعرف على أنواع الذكاءات المتعددة لدى الطلاب واستخدامها في التعليم، يتم تعزيز جوانب القوة لديهم؛ مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم ويقلل من القلق.

أنشطة تعليمية متنوعة: تقديم مجموعة متنوعة من الأنشطة التعليمية التي تتناسب مع مختلف أنواع الذكاءات، مثل الأنشطة الموسيقية، الحركية، البصرية، والشخصية، مما يزيد من مشاركة الطلاب ويقلل من الضغط النفسي.

تطوير المهارات الاجتماعية: تعزيز الذكاء البينشخصي من خلال الأنشطة الجماعية والتفاعلية؛ مما يساعد الطلاب في بناء علاقات أفضل مع زملائهم وتقليل الشعور بالعزلة

ويمكن وصف قلق الأشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلم على أنه وجود مشاعر وعواطف مثل الانزعاج الجسدي، والإعاقات المعرفية وحل المشكلات، وهم عرضة للغضب؛ خاصة عند إجراء الاختبارات، والإفراط في الحساسية تجاه الغرباء (القبالي، ٢٠٠٣)، والأشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلم هادئون بشكل غير عادي، ومنقطعين اجتماعيًا، ولديهم القليل من الأصدقاء، وينسحبون من أقرانهم، ويخافون من العلاقات الاجتماعية (هالهان وآخرون، ٢٠٠٧).

ومن خلال ما سبق يتضح أن القلق لدى الأشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلم يتجلى بشكل متنوع ويؤثر على جوانب عدة في حياتهم. هذه الوصفات تشير إلى تجربة مشاعر القلق بشكل ملموس، وتوضح الطرق التي يمكن أن يظهر فيها هذا القلق. والانزعاج الجسدي والإعاقات المعرفية يمكن أن تكون علامات على كيفية تأثير القلق على الجسم والتفكير، والإحساس بالغضب أو التوتر خلال الاختبارات يمكن أن يكون ناتجًا عن القلق المرتبط بالأداء أو القلق من الفشل. والانعزال الاجتماعي والحذر من العلاقات الاجتماعية يشيران إلى تأثير القلق على التفاعلات الاجتماعية والعلاقات الشخصية، والانخراط الضعيف مع الآخرين والخوف من العلاقات الاجتماعية يمكن أن يعكسا نوعًا من القلق الاجتماعي. والتعامل مع القلق لدى هؤلاء الأشخاص يحتاج إلى دعم وفهم مخصص، وفهم طبيعة هذه العواطف والانخراط معها بشكل فعال يمكن أن يكون

مفتاحًا في تقديم الدعم اللازم وتحسين القدرة على التعامل مع التحديات التي قد تظهر مع صعوبات التعلم.

ثالثاً: صعوبات التعلم Learning Disabilities

صعوبات التعلم وفقًا للجنة القومية المشتركة هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تؤثر بشكل كبير على اكتساب واستخدام مهارات الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، التفكير، أو القدرة الرياضية. هذه الاضطرابات ناتجة عن اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي ويمكن أن تحدث في أي وقت خلال حياة الفرد. قد تترافق معها مشكلات في التنظيم الذاتي والتفاعل الاجتماعي، لكنها لا تعتبر صعوبات تعلم بحد ذاتها (محمد، ٢٠٠٦). ووفقًا لقانون الأفراد ذوي الإعاقات في التعليم (IDEA) صعوبات التعلم هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بفهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة، مما يؤثر على القدرة على الاستماع، التفكير، التحدث، القراءة، الكتابة، الإملاء، أو إجراء الحسابات الرياضية. تشمل هذه الاضطرابات الإعاقات التصويرية، إصابة الدماغ، اضطراب الدماغ الدني، الدسلكسيا، واضطراب التنمية في النطق. ولا تشمل صعوبات التعلم مشاكل التعلم الناتجة عن الإعاقات البصرية، السمعية، الحركية، العقلية، الاضطرابات العاطفية، أو الظروف البيئية، الثقافية، أو الاقتصادية (Individuals with disabilities education act IDEA, 2018).

لذا نستنتج أن صعوبات التعلم ليست نتيجة إعاقات فكرية أو حسية، بل هي تحديات في مهارات مثل التفكير، تكوين المفاهيم، الذاكرة، واللغة، وتؤثر هذه الصعوبات على الأداء الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي رغم القدرات الذهنية العادية، وتنبع من اختلال في معالجة الدماغ للمعلومات؛ مما يجعل التعلم والتفاعل مع المعرفة

صعبًا، يتفاوت تأثير صعوبات التعلم بين الأفراد؛ مما يتطلب فهمًا دقيقًا ودعمًا مناسبًا لتحسين الأداء التعليمي والدعم النفسي.

الدراسات السابقة:

أجرى العكاري (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين الأداء في مهارات حل المشكلة الحسابية لدى تلاميذ صعوبات تعلم الحساب في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من ذوي صعوبات تعلم الحساب في الصف الخامس الأساسي بمدينة دمشق (٣٦) تلميذاً وتلميذة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، حيث تألفت كل مجموعة من ١٨ تلميذاً وتلميذة ١٠ ذكور و٨ إناث، وتم تدريب المجموعة التجريبية باستخدام أساليب وأنشطة البرنامج التدريبي المصمم وفق نظرية الذكاءات المتعددة، أما المجموعة الضابطة فلم تتلق أي تدريب وتابعت دروسها بالطريقة التقليدية المتبعة في المدارس، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاءات المتعددة لطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومقياس مهارة حل المشكلة الحسابية، وأظهرت النتائج تفوق عينة الدراسة في الذكاءات المتعددة، كما تبين تحسن أداء عينة الدراسة في مهارات حل المشكلة الحسابية، حيث بينت النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لمهارات حل المشكلة الحسابية لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات التلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الذكاءات المتعددة لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة بنهان (٢٠١٠) إلى التحقق من فعالية البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة (ومن خلال مجموعة من الأنشطة التي قامت بإعدادها الباحثة في إطار نظرية جاردنر) لتنمية مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم، واكتشاف وتنمية الذكاءات المتعددة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طفلاً وطفلة من أطفال المرحلة الابتدائية والذين تراوحت أعمارهم ما بين (٦-٩) سنوات، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الذكاءات السبع والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الليثي (٢٠١٦) إلى قياس أثر استخدام وحدة تعليمية مقترحة قائمة على تطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة في علاج بعض صعوبات التعلم وتنمية التحصيل في مادة الرياضيات وخفض معدل القلق الرياضي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت العينة من (٣٢) تلميذًا، كمجموعة تجريبية واحدة تطبق عليها أدوات الدراسة المكونة من ثلاث اختبارات أحدها اختبار تشخيصي، والثاني اختبار تحصيلي لقياس أثر الوحدة التكاملية المقترحة قبليًّا وبعديًّا، والثالث لقياس انخفاض قلق تعلم الرياضيات، وبينت النتائج نجاح وأثر نظرية الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات تعلم الرياضيات وتنمية التحصيل وخفض معدل قلق تعلم الرياضيات.

وهدف دراسة عبدالرحمن (٢٠١٨) إلى التعرف على فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وأثره في خفض بعض المشكلات السلوكية لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية، وتمثلت أدوات الدراسة في استمارة استبانة لجمع البيانات والمعلومات، ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي

للأسرة، ومقياس الذكاء الوجداني، واستمارة تقرير حالة، واختبار الشخصية الثلاثي، والبرنامج المعد لتنمية الذكاء الوجداني، وطبقت على عينة قوامها (٥٠) طالبة من الطالبات في مرحلة الطفولة المتأخرة من (٩-١٢) عامًا، من مدرسة (٢٦٠، ٢٤٣ الابتدائية)، وبينت النتائج فاعلية البرنامج القائم على الذكاء الوجداني في خفض القلق والتوتر لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وأوصت الدراسة بالاهتمام بتقديم برامج لخفض اضطرابات القلق لدى فئات مختلفة من التلاميذ والطلاب.

وأجرى زهران (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج قائم على نظرية العبء المعرفي لعلاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، واستخدمت الدراسة المنهج شبة التجريبي، وتكونت العينة من (٣٠) تلميذًا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتمثلت الأدوات في قائمة بصعوبات الفهم القرائي، البرنامج التدريبي، واختبار صعوبات فهم المقروء، ومقياس قلق القراءة إعداد الباحثة، وأظهرت النتائج فعالية برنامج قائم على نظرية العبء المعرفي لعلاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة.

وهدفت دراسة Jokar., et al (2022) إلى التحقق من فعالية العلاج الإدراكي القائم على تدريب الانتباه في تقليل القلق الاجتماعي وزيادة تقدير الذات لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم، واعتمدت الدراسة على المنهج شبة التجريبي، وتكونت العينة من (٣٠) طالبًا ذوي صعوبات التعلم مقسمين إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة قوام كل منها (١٥)، وتمثلت الأدوات في استبانة القلق الاجتماعي، واستبانة تقدير الذات، وأظهرت النتائج أن العلاج

الإدراكي القائم على التدريب في الانتباه كان فعّالًا في تقليل القلق الاجتماعي لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم، وكان العلاج الإدراكي القائم على التدريب في الانتباه فعّالًا في زيادة تقدير الذات لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم.

وأجرى Mohagheghi., et al (2022) دراسة هدفت إلى تحديد فعالية تدريب التوكيد في تخفيف أعراض القلق لدى الأطفال الذكور في سن المدرسة الذين يعانون من صعوبات التعلم، واعتمدت الدراسة على المنهج شبة التجريبي، وتكونت العينة من (١١) من ذوو صعوبات التعلم في العمر الزمني (٨-١١) سنة مقسمين إلى (٦) مجموعة تجريبية، و(٥) مجموعة ضابطة، وتمثلت الأدوات في برنامج تدريب التوكيد، ومقياس القلق، وأظهرت النتائج أن تدريب التوكيد يمكن أن يقلل من أعراض القلق ومكوناتها لدى الأطفال الذكور في سن المدرسة الذين يعانون من اضطرابات التعلم الخاصة. وبالتالي، نستنتج أن تصميم وتنفيذ برامج تدريب مماثلة تساعد الطلاب على السعي لإقامة علاقات بين الأفراد، وتقليل إحباط الفشل الأكاديمي، والتعبير عن مشاعرهم، والتفكير في السبل الممكنة للتعامل مع المواقف القلقة، وإدارة سلوكهم السلبي، وأن يكونوا على استعداد لقبول أدوار متعددة في مرحلة البلوغ. وبالتالي، من خلال تقديم تدريب التوكيد، يمكن تجنب السلوكيات غير الفعّالة والمشاكل الصحية النفسية (خاصة أعراض القلق) في الطلاب الذين يعانون من اضطرابات التعلم الخاصة، بالإضافة إلى تجنب المشاكل المستمرة في مجالات التعليم والعمل.

التعليق على الدراسات السابقة:

من حيث أوجه الشبه والاختلاف مع الدراسة الحالية:

استهدفت الدراسات السابقة فهم وتحسين تجارب التعلم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم باستخدام مجموعة متنوعة من البرامج والنظريات، وتحليل هذه الدراسات يمكن أن يوفر إطارًا لفهم أوجه التشابه والاختلاف مع الدراسة الحالية.

المنهج وتصميم الدراسة: الدراسات السابقة تباينت في استخدامها لأنواع مختلفة من المناهج، بما في ذلك المنهج شبه التجريبي والتصميمات الأخرى.

الهدف الرئيسي للبرنامج: اختلفت الدراسات السابقة في أهدافها، فمنها ما يهدف إلى تحسين مفهوم الذات وتطوير الذكاءات المتعددة، ومنها ما يركز على تنمية مهارات معينة مثل حل المشكلات الحسابية أو التقليل من القلق.

عينة الدراسة: تتباين العينات من حيث عدد الطلاب والفئات العمرية والجنسية والبيئية؛ لذا يجب مراعاة هذه الاختلافات عند تعميم النتائج على سياق دراسة جديد.

أدوات القياس: اختلفت الدراسات السابقة في استخدامها لأدوات القياس؛ مما أدى إلى تباين في الطرق المستخدمة لتقييم تأثير البرنامج، على سبيل المثال بعض الدراسات تستخدم استبانات الذكاء والقلق بينما تستخدم دراسات أخرى اختبارات قياسية مخصصة.

النتائج والتوصيات: على الرغم من وجود نتائج إيجابية في الدراسات السابقة، إلا أن التوصيات المستنبطة قد تختلف بناءً على سياق الدراسة وهدفها الرئيسي، فمنها من يوصي بتطبيق برامج مشابهة ومنها من يشدد على الحاجة إلى مزيد من الدراسات.

وبناءً على ذلك يتبين أن البرامج والتدريبات المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة قد أظهرت فعالية في تحسين مجموعة من المهارات والجوانب النفسية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وفي المقارنة مع هذه الدراسات، يمكن تحديد مجموعة من الفوائد المشتركة للاستخدام الفعّال لنظرية الذكاءات المتعددة في برامج تعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مثل تحسين فهم الذات وتقليل القلق في مجالات محددة مثل الحساب والقراءة.

من حيث الفجوة البحثية: من خلال النظر إلى الدراسات السابقة، يمكن تحديد بعض الفجوات البحثية والتحديات التي يمكن أن تكون موضوعًا لدراسة أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في خفض اضطراب القلق لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمنطقة الباحة:

– نقص في البحوث المحلية: يمكن أن يكون هناك نقص في الدراسات التي تنظر إلى تأثير برامج قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على اضطرابات القلق لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم في منطقة الباحة أو في سياقات مشابهة في المنطقة.

– توجيه البرنامج بشكل محدد: يمكن أن تكون هناك حاجة إلى توجيه البرامج التدريبية بشكل أكثر دقة وفعالية لاستهداف تحسين مستويات القلق لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويمكن أن يتطلب التصميم الدقيق لبرنامج تدريبي أخذًا في اعتباره التحديات الفردية والاحتياجات المحددة لهؤلاء الطلاب.

– مقاربة متعددة الأبعاد: قد تكون هناك حاجة إلى دراسة مقاربات متعددة الأبعاد لفهم تأثير البرامج على مستويات القلق، بما في ذلك التأثيرات على الجوانب النفسية والاجتماعية والأكاديمية.

– تأثير البيئة المدرسية: يمكن أن يكون للبيئة المدرسية تأثير كبير على مستويات القلق لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم. يمكن أن تكون هناك حاجة إلى فحص كيف يمكن تكامل البرامج في سياق المدرسة.

– تقييم طويل الأمد: قد تكون هناك حاجة إلى النظر في تأثير البرامج على المدى الزمني الطويل، مثل تأثير البرامج على تحسين المستويات الأكاديمية والتكيف الاجتماعي على المدى الطويل.

– التكامل مع مساعدة الأسرة: يمكن أن يكون لدى الأسر دور كبير في تأثير القلق لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. يمكن أن يكون موضوع تكامل البرامج مع دعم الأسرة موضوعًا هامًا للبحث.

تلك النقاط تشير إلى أهمية إجراء دراسة بحثية تركز على تأثير برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في خفض اضطراب القلق لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمنطقة الباحة، مع التركيز على تحديد العوامل المؤثرة وتصميم برنامج فعّال يلبي احتياجات هذه الفئة من الطلاب.

أوجه الاستفادة وما تميزت به الدراسة الحالية: تعدُّ دراسة أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في خفض اضطراب القلق لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في منطقة الباحة مهمة للبحث والتطوير في مجال التربية الخاصة، وتتميز الدراسة الحالية بالآتي:

– توفير أدلة علمية: ستوفر الدراسة أدلة علمية حول فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في خفض اضطراب القلق لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم، وهذا قد يساعد في بناء أساس مستدام للتدخلات والبرامج في هذا المجال.

– تخصيص البرنامج لاحتياجات الطلاب: يمكن أن يساعد التركيز على نظرية الذكاءات المتعددة في تصميم برنامج مخصص يلبي احتياجات وقدرات الطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل فردي، وهذا يعزز التفاعل الإيجابي والتأثير الفعّال.

– تحسين مهارات التعلم: يمكن للبرنامج أن يساعد في تحسين مهارات التعلم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي يحقق تقدمًا في الأداء الأكاديمي وتعزيز الثقة بالنفس.

– تكامل العوامل النفسية والاجتماعية: من خلال مراعاة العوامل النفسية والاجتماعية في تصميم البرنامج، يمكن أن تقدم الدراسة رؤية شاملة حول كيفية تأثير البرنامج على جوانب متعددة من حياة الطلاب.

– الاستفادة من تجارب الطلاب والمعلمين: يمكن للدراسة أن تستفيد من تجارب الطلاب وآراء المعلمين بشكل مباشر؛ مما يسهم في تطوير برامج أكثر تكاملًا وفعالية في المستقبل.

– قابلية التكرار: إذا كانت الدراسة تظهر نجاحًا في تقليل اضطراب القلق بفضل برنامج قائم على الذكاءات المتعددة، فإن تكرار هذا البرنامج يمكن أن يكون نموذجًا لتصميم برامج مشابهة في مناطق أخرى ولفئات ذوي صعوبات التعلم.

– تعزيز التحفيز للتعلم: يمكن أن يسهم البرنامج في تعزيز رغبة الطلاب في التعلم والمشاركة الفعّالة في العمليات التعليمية.

باختصار: إن نجاح هذه الدراسة يمكن أن يسهم في تحسين الممارسات التعليمية والتداخلات العلاجية لدعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وقد يفتح الباب أمام مزيد من الأبحاث والتطوير في مجال ذوي صعوبات التعلم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولًا: منهج الدراسة والتصميم التجريبي: استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ حيث يعتمد على الملاحظة الدقيقة لظاهرة ما، ويتسم بقدرته على التحكم في مختلف العوامل المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها (خطاب، ٢٠٠٧)، والذي يهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي أو أكثر (المتغير المستقل) وهو البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة المستخدم في الدراسة على متغير تابع أو أكثر وهو اضطراب القلق، وتعتمد الدراسة على تصميم المجموعات المتكافئة، وذلك من خلال اختيار مجموعتين من الطلاب ذوي صعوبات التعلم متكافئتين في متغيرات الدراسة (العمر الزمني، اضطراب القلق)، ثم يطبق البرنامج التدريبي على المشاركين بالمجموعة التجريبية، ويتم قياس المتغيرات التابعة بعد تطبيق البرنامج التدريبي (درجات القياس البعدي) ثم بعد فترة متابعة ٣٠ يومًا (القياس التتبعي).

ثانيًا: مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة والبالغ عددهم (٣٤٥) تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩-١١) سنة.

ثالثًا: عينة الدراسة:

عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لأداة الدراسة: وتكونت من (٤٤) طالبًا من الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم منطقة الباحة، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠- ١١) سنة، بمتوسط عمري (١٠,٥٥) سنة وانحراف معياري.(0.504) .

العينة الأساسية: تم اختيارها بطريقة مقصودة من الطلاب الذين تم تشخيصهم بأن لديهم صعوبات تعلم، وتكونت تلك العينة من (١٠) طلاب بالصف الخامس الابتدائي بإدارة تعليم الباحة، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠-١١) سنة، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠-١١) سنة، بمتوسط عمري (١٠,٧٠) سنوات وانحراف معياري (٠,٤٨٣)، وقد قُسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية (ن= ٥ طلاب) وضابطة (ن= ٥ طلاب)، وجدول (١) يوضح المؤشرات الإحصائية للعينة النهائية.

جدول (١): المؤشرات الإحصائية للعينة النهائية من حيث العمر الزمني.

المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني
المجموعة الضابطة	٥	١٠,٦٠	٠,٥٤٨
المجموعة التجريبية	٥	١٠,٨٠	٠,٤٤٧
العينة الأساسية	١٠	١٠,٧٠	٠,٤٨٣

وتم إجراء التجانس والتكافؤ بين المجموعتين على متغيري: العمر الزمني، واضطراب القلق، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها:

أولاً: التكافؤ من حيث العمر الزمني:

قام الباحث باستخدام اختبار مان-وتني لعينتي مستقلتين Mann-Whitney للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، وتراوحت أعمار أفراد العينة بين (١٠-١١) سنة بمتوسط مقداره (١٠,٧٠) سنوات، وانحراف معياري مقداره (٠,٤٨٣)، وجدول (٢) يوضح نتائج التكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني.

جدول (٢): دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني.

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "z"	الدلالة الإحصائية
العمر الزمني	تجريبية قبلي	٥,٠٠	٢٥,٠٠	-٠,٦٥٥	(٠,٥١٣) غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	٦,٠٠	٣٠,٠٠		

يتضح من جدول (٢) أن قيمة Z بلغت (-٠,٦٥٥) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، ومن ثم لا يوجد فروق دالة بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني.

ثانيًا: التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لمقياس اضطراب القلق:

للتحقق من التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس اضطراب القلق تم استخدام اختبار "مان-ويتني" للعينات المستقلة؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي رتب مجموعتي البحث في تشتت الانتباه، وجدول (٣) يوضح نتائج اختبار "مان-ويتني".

جدول (٣) التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس اضطراب القلق.

مقياس	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
اضطراب القلق ككل	تجريبية قبلي	٥	٤,٩٠	٢٤,٥٠	٩,٥٠٠	-٠,٦٢٩	(٠,٥٣٠) غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	٥	٦,١٠	٣٠,٥٠			

ويتضح من جدول (٣) أن قيمة "z" بلغت (-٠,٦٢٩) على مستوى مقياس اضطراب القلق، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق دال احصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس

القبلي لمقياس اضطراب القلق، مما يدل على تحقق التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس اضطراب القلق.

أدوات الدراسة:

أولًا: مقياس اضطراب القلق للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر الوالدين إعداد الباحث:

الهدف من المقياس: قياس مظاهر اضطراب القلق لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر الوالدين.

مصادر إعداد المقياس: اعتمد الباحث في إعداده للمقياس على الإطار النظري في مجال اضطراب القلق، وكذلك الدراسات السابقة ذات الصلة مثل: (بنهان، ٢٠١٠؛ Burman & Evans, 2003؛ وعبدالرحمن، ٢٠١٨؛ والعكاري، ٢٠١٠؛ والليثي، ٢٠١٦)، بالإضافة إلى الرجوع لبعض المقاييس مثل: مقياس القلق إعداد Spence (1997)، مقياس القلق المتعدد الأبعاد إعداد March (1997)، مقياس القلق إعداد أمين (٢٠٠٨)، اختبار تحديد القلق والتوتر لذوي صعوبات التعلم إعداد Aldrete-Phan (2001)، مقياس قلق الأطفال (الهاجري، ٢٠٠٢)، مقياس مسح قلق الأطفال المرتبط بالاضطرابات الانفعالية إعداد Silverman (2001)، مقياس القلق لذوي صعوبات التعلم إعداد (Gallegos et al ,2012).

وصف المقياس في صورته الأولية: تكون المقياس في صورته الأولية من (٢٥) مفردة، وفي تعليمات المقياس يُطلب من ولي الأمر أن يختار إجابة واحدة من خمس بدائل على مقياس متدرج، تراوحت الإجابة على المقياس في خمس مستويات (دائمًا- غالبًا- أحيانًا- نادرًا- أبدًا) والدرجة (٥- ٤- ٣- ٢- ١) بالنسبة للمفردات الموجبة، والعكس صحيح في حالة المفردات السالبة، وعليه تصبح الدرجة

القصوى للمقياس (٢٥×٥= ١٢٥) وتمثل أعلى درجة للمقياس، وتدل على ارتفاع درجة اضطراب القلق، والدرجة الدُنيا للمقياس (٢٥×١= ٢٥) وتمثل أدنى درجة للمقياس، وتشير إلى انخفاض درجة اضطراب القلق.

التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا: صدق المقياس:

الصدق الظاهري: قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على عدد (١٠) من المحكمين من أساتذة التربية الخاصة، والتربية وعلم النفس، وطُلب منهم الحكم على ما إذا كانت المفردات تعبّر عن كل بُعد في ضوء التعريف الإجرائي له، وقد وضع الباحث محك (٩٠% فأعلى) كمحك لقبول نسبة الاتفاق على كل مفردة، وتمثلت ملاحظات السادة المحكمين في ضرورة تشكيل وتعديل بعض المفردات حتى يسهل فهمها بالشكل الصحيح، وحذف بعض المفردات وهي (٤، ٧، ٩، ١١، ١٧)، وتم إجراء هذه التعديلات، وأصبح المقياس يتكون من (٢٠) مفردة.

الصدق التمييزي: قام الباحث بحساب الصدق التمييزي على عينة بلغت (٤٤) طالبًا من الطلاب ذوي صعوبات التعلم بإدارة تعليم الباحة، وقام بتحديد أعلى (٢٧%) وكذلك أدنى (٢٧%)، وقد بلغت مجموعة أعلى الأداء (١٢) طالبًا، وكذلك مجموعة أدنى الأداء (١٢) طالبًا، ثم قام الباحث بحساب اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامتري للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، ويوضح جدول (٤) التي تم التوصل إليها:

جدول (٤) نتائج الصدق التمييزي لمقياس اضطراب القلق لذوي صعوبات التعلم.

مقياس	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	الدلالة الإحصائية
اضطراب القلق	أدنى الأداء	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٠,٠٠٠	-٤,١٦٢	(٠,٠٠٠) دالة عند ٠,٠٠١
	أعلى الأداء	١٢	١٨,٥٠	٢٢٢,٠٠			

يتضح من نتائج جدول رقم (٤) أن قيمة (Z) المحسوبة قد بلغت (-٤,١٦٢)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)؛ الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد مجموعتي أعلى وأدنى الأداء على مقياس اضطراب القلق ككل في اتجاه مجموعة أعلى الأداء؛ ما يدل على القدرة التمييزية العالية للمقياس.

ثانيًا: الاتساق الداخلي للمقياس: تم التحقق من الاتساق والتجانس الداخلي للمقياس على عينة قوامها (٤٤) طالبًا من الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم الباحة، وذلك من خلال حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٥) يوضح النتائج التي تم التوصل لها:

جدول (٥) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات ومقياس اضطراب القلق.

المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	٠,٨١٥**	١١	٠,٧٥٩**
٢	٠,٥٢٢**	١٢	٠,٧٢٩**
٣	٠,٦١١**	١٣	٠,٦٧٤**
٤	٠,٦٠٦**	١٤	٠,٤٣٣**
٥	٠,٤٦٥**	١٥	٠,٤٩٧**
٦	٠,٥٨٣**	١٦	٠,٥٨٧**
٧	٠,٥٣٧**	١٧	٠,٤٧٧**
٨	٠,٧٨٢**	١٨	٠,٦٧٤**

٩	٠,٧١٠**	١٩	٠,٣٩٢**
١٠	٠,٦٥٢**	٢٠	٠,٥٩٢**

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

ويتضح من نتائج جدول (٥) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات والدرجة الكلية لمقياس اضطراب القلق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يؤكد على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وتجانسها، وبهذا يظل عدد مفردات المقياس (٢٠) مفردة بعد إجراء الاتساق الداخلي عليه.

ثالثًا: ثبات المقياس: قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٤٤) طالبًا من الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم الباحة، ثم تم استخدام طريقة حساب الثبات باستخدام التجزئة النصفية وذلك من خلال حساب قيم معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي الاختبار (الزوجي والفردي) لكل بعد من الأبعاد والمقياس ككل، باستخدام معادلتي جتمان، ومعادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون، كما تم حساب الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج على النحو التالي.

جدول (٦) معاملات ثبات مقياس اضطراب القلق بطريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية.

مقياس اضطراب القلق	عدد المفردات	معامل التجزئة " سبيرمان-براون "		معامل جتمان	معامل ألفا-كرونباخ
		قبل التصحيح	بعد التصحيح		
	٢٠	٠,٧٦٠	٠,٨٦٤	٠,٨٦٣	٠,٩٠٨

ويتضح من خلال نتائج جدول (٦) أن معاملات ثبات طريقة ألفا-كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان-براون وجتمان مقبولة وأكبر من (٠,٦٠)؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار، وفيما يلي توضيح للصورة النهائية للمقياس:

الصورة النهائية لمقياس اضطراب القلق وكيفية تصحيح المقياس: تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٠) مفردة، وعليه تصبح الدرجة القصوى للمقياس (٢٠×٥= ١٠٠) وتمثل أعلى درجة للمقياس، وتدل على ارتفاع درجة الشعور باضطراب القلق، والدرجة الدُنيا للمقياس (٢٠×١= ٢٠) وتمثل أدنى درجة للمقياس، وتشير إلى انخفاض درجة الشعور باضطراب القلق.

ثانيًا البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة:

الهدف من البرنامج: هدف البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة إلى خفض اضطراب القلق لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس بالمرحلة الابتدائية من خلال مجموعة من الفنيات التي تعتمد على نظرية الذكاءات المتعددة.

أسس البرنامج:

الأسس العامة: وتتمثل في حق الطلاب ذوي صعوبات التعلم في التقبل دون شروط، وكذلك حقهم في الحصول على تدريب لتنمية مهاراتهم، كذلك الأسس التي قامت عليها نظرية الذكاءات المتعددة وهي: قابلية السلوك للتعديل.

الأسس النفسية والتربوية: وذلك من خلال مراعاة خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم، والفروق الفردية بينهم.

الأسس الاجتماعية: اتبع الباحث تدريب الطلاب في مجموعة؛ نتيجة لأثره الفعالة بالمقارنة بالتدريب الفردي؛ حيث يدرك الطالب أن نفس المشكلات يمكنها أن تواجه زملاءه ممن هم في مثل عمره الزمني.

الأسس الفسيولوجية والعصبية: وذلك من خلال تأكد الباحث من خلو الطلاب من الأمراض الجسمية والعضوية التي تؤثر على الناحية النفسية والحالة المزاجية للطلاب.

مصادر إعداد البرنامج: اعتمد الباحث في بناء البرنامج على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي اعتمدت على الذكاءات المتعددة في خفض الاضطرابات السلوكية والانفعالية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

الفنيات المستخدمة: اعتمد الباحث على مجموعة من الفنيات تمثلت في الحوار والمناقشة الجماعية، والتحصين التدريجي، والسيكودراما، ولعب الأدوار، والقصة، والتغذية الراجعة، والتعزيز، والنمذجة، وأسلوب حل المشكلات، والاسترخاء، والواجبات المنزلية.

محددات البرنامج: تكون البرنامج من (٢١) جلسة تدريبية بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا، وزمن الجلسة تراوحت من (٢٠-٣٠) دقيقة، وتم تنفيذ البرنامج بالفصل الدراسي الثاني.

ملخص جلسات البرنامج:

الجلسة الأولى: التعريف بالبرنامج، وهدفت إلى التعارف بين الطلاب المشاركين وبعضهم البعض، وبناء العلاقات الإيجابية بين الباحث والطلاب، واستخدمت فنيات الحوار، والمناقشة الجماعية.

الجلسة الثانية: تقبل ذاتك، وهدفت إلى مساعدة الطلاب على تقبل ذواتهم، واستخدمت فنيات الحوار والمناقشات الجماعية، والتغذية الراجعة، والتعزيز.

الجلسة الثالثة: أعرف ذكاءك، وهدفت إلى التعرف على أنواع الذكاءات المتعددة، واستخدمت فنيات الحوار والمناقشات الجماعية، والتعزيز.

الجلسة الرابعة: التعامل مع القلق، وهدفت إلى أن يتعرف الطلاب على طبيعة اضطراب القلق، واستخدمت فنيات المحاضرات والمناقشات الجماعية، التعزيز

الجلسة الخامسة والسادسة: التأمل الذاتي، وهدفت إلى أن يتعرف الطلاب على كيفية استخدام عقولهم لتحقيق التوازن النفسي عند التعرض لاضطراب القلق، واستخدمت فنيات الحوار والمناقشة الجماعية، والاسترخاء.

الجلسة السابعة والثامنة: التخلص من الأفكار السلبية، وهدفت إلى أن يتعرف الطلاب على كيفية التخلص من الأفكار السلبية، واستعادة ثقتهم بأنفسهم، واستخدمت فنيات الحوار والمناقشة الجماعية، وأسلوب حل المشكلات.

الجلسة العاشرة: مواجهة القلق، وهدفت إلى أن يتعرف الطلاب على كيفية مواجهة شعور القلق، وتعديل الأفكار الخاطئة، واستخدمت فنيات الحوار والمناقشة الجماعية، والنمذجة، والتغذية الراجعة.

الجلسة الحادية عشرة: المهارات الإيجابية، وهدفت إلى أن يكتسب الطلاب المهارات الإيجابية التي تساعدهم على مواجهة القلق، واستخدمت فنيات الحوار والمناقشة الجماعية، وأسلوب حل المشكلات، والتعزيز.

الجلسة الثانية والثالثة عشرة: تطبيقات الذكاء اللغوي لخفض اضطراب القلق، وهدفت إلى أن يتعرف الطلاب على تطبيقات الذكاء اللغوي التي تساعدهم على مواجهة القلق.

الجلسة الرابعة عشرة: تطبيقات الذكاء المنطقي الرياضي لخفض اضطراب القلق، وهدفت إلى أن يتعرف الطلاب على تطبيقات الذكاء المنطقي الرياضي التي تساعدهم على مواجهة القلق، واستخدمت فنيات المحاضرة، والمناقشة الجماعية، لعب الأدوار.

الجلسة الخامسة عشرة: تطبيقات الذكاء المكاني لخفض اضطراب القلق، وهدفت إلى أن يتعرف الطلاب على تطبيقات الذكاء المكاني التي تساعدهم على مواجهة القلق، واستخدمت فنيات المحاضرة، والمناقشة الجماعية، السيكودراما.

الجلسة السادسة عشرة: تطبيقات الذكاء الجسمي الحركي لخفض اضطراب القلق، وهدفت إلى أن يتعرف الطلاب على تطبيقات الذكاء الجسمي الحركي التي تساعدهم على مواجهة القلق، واستخدمت فنيات المحاضرة، والمناقشة الجماعية، والنمذجة، والتغذية الراجعة.

الجلسة السابعة عشرة: تطبيقات الذكاء الموسيقي لخفض اضطراب القلق، وهدفت إلى أن يتعرف الطلاب على تطبيقات الذكاء الموسيقي التي تساعدهم على مواجهة القلق، واستخدمت فنيات المحاضرة، والمناقشة الجماعية، والقصة.

الجلسة الثامنة عشرة: تطبيقات الذكاء الاجتماعي لخفض اضطراب القلق، وهدفت إلى أن يتعرف الطلاب على تطبيقات الذكاء الاجتماعي التي تساعدهم على مواجهة القلق، واستخدمت فنيات المحاضرة، والمناقشة الجماعية، التحصين التدريجي، الرسم.

الجلسة التاسعة عشرة: تطبيقات الذكاء الشخصي لخفض اضطراب القلق، وهدفت إلى أن يتعرف الطلاب على تطبيقات الذكاء الشخصي التي تساعدهم على مواجهة القلق، واستخدمت فنيات المحاضرة، والمناقشة الجماعية، وأسلوب حل المشكلات.

الجلسة العشرون: الختام والتطبيق البعدي، وهدفت إلى إنهاء الجلسات التدريبية، التطبيق البعدي لمقياس اضطراب القلق.

الأساليب الإحصائية المُستخدمة: استخدم الباحث عدة أساليب إحصائية للتحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، وكذلك حساب التكافؤ لعينة

الدراسة، واختبار صحة الفروض وهي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط الخطي لبيرسون، والتجزئة النصفية (معادلتي سبيرمان–براون، جوتمان)، ومعامل ألفا كرونباخ، واختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامتري، واختبار ويلكوكسون اللابارامتيري Wilcoxon Test، وحجم الأثر لكوهين (Cohen's d).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج التحقق من صحة الفرض الأول:

نص الفرض الأول على أنه: "يوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس اضطراب القلق لصالح المجموعة الضابطة"؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "مان–ويتني" للعينات المستقلة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس اضطراب القلق، والجدول (٧) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس اضطراب القلق.

مقياس	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	حجم الأثر (r)
اضطراب القلق	تجريبية بعدي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠	٠,٠٠٠	-٢,٦٢٧**	(٠,٨٣١) قوي
	ضابطة بعدي	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠			

(*). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠٥ (**). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠١

ويتضح من نتائج جدول (٧) تحقق الفرض الأول وصحته، حيث بلغت قيمة "Z" المحسوبة (-٢,٦٢٧) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس اضطراب القلق، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة

إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس اضطراب القلق لصالح المجموعة الضابطة، كما يلاحَظ من جدول (٧) أن قيمة حجم الأثر (r) بلغت (٠,٨٣١)، وهي قيمة كبيرة، وهذا يدل على أن البرنامج له فاعلية كبيرة في خفض اضطراب القلق لدى الطلاب المشاركين بالمجموعة التجريبية.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني:

نص هذا الفرض على أنه: "يوجد فروق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس اضطراب القلق لصالح القياس القبلي"؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس اضطراب القلق، والجدول (٨) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (٨) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس اضطراب القلق.

مقياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "z"	حجم الأثر (r)
اضطراب القلق	السالبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠	-٢,٠٢٣*	(٠,٦٤٠) قوي
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٠				

(*). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠٥ (**). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠١

ويتضح من نتائج جدول (٨) تحقق الفرض الثاني وصحته، حيث بلغت قيمة "Z" المحسوبة (-٢,٠٢٣) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس اضطراب القلق، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق

دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس اضطراب القلق، وذلك في اتجاه القياس القبلي، كما يلاحَظ أن قيمة حجم الأثر (r) بلغت (٠,٦٤٠)، وهي قيمة كبيرة؛ مما يدل على أن البرنامج له فاعلية كبيرة في خفض اضطراب القلق لدى طلاب المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث:

نص هذا الفرض على أنه: "لا يوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس اضطراب القلق"؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس اضطراب القلق، والجدول (٩) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس اضطراب القلق.

مقياس اضطراب القلق	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "z"	الدلالة الإحصائية
	السالبة	٢	٣,٠٠	٦,٠٠	-٠,٣٦٥	(٠,٧١٥) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠		
	المتساوية	١				

ويتضح من نتائج جدول (٩) تحقق الفرض الثالث وصحته، حيث بلغت قيمة "Z" المحسوبة (-٠,٣٦٥) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس اضطراب القلق، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين

متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس اضطراب القلق.

نتائج التحقق من صحة الفرض الرابع:

نص هذا الفرض على أنه: "لا يوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس اضطراب القلق"؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس اضطراب القلق، والجدول (١٠) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس اضطراب القلق.

مقياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية
اضطراب القلق	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	– ١,٨٢٦	(٠,٠٦٨) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٤	٢,٥٠	١٠,٠٠		
	المتساوية	١				

ويتضح من نتائج جدول (١٠) تحقق الفرض الرابع وصحته، حيث بلغت قيمة "Z" المحسوبة (-١,٨٢٦) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس اضطراب القلق، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس اضطراب القلق؛ مما يدل على ثبات أثر البرنامج التدريبي بعد مرور شهر من تطبيقه.

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج الفروض الأول والثاني والثالث:

يفسر الباحث وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس اضطراب القلق لصالح المجموعة الضابطة، كذلك وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس اضطراب القلق؛ بأنه يدل على أثر البرنامج في خفض اضطراب القلق، ويعزو ذلك إلى ما تتضمنه البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة من جلسات تدريبية تضمنت أنشطة وتدريبات ساهمت في خفض اضطراب القلق؛ مثل الأنشطة التي تتضمن مساعدة الطلاب على تقبل ذواتهم، حيث عرض الباحث على الطلاب صورتين إحداهما تعبر عن النظر للمستقبل بشكل إيجابي والأخرى تعبر عن النظر للمستقبل بشكل سلبي، ثم يشرح الباحث للطلاب كيف يمكنك استخدام ذكائك في التخلص من القلق، وكذلك مساعدة الطلاب على التعرف على أنواع الذكاء، وكيفية التعامل مع ما يشعرون به من قلق، وكذلك التأمل الذاتي، وتدريب الطلاب على الاسترخاء للاحتفاظ بالاتزان النفسي، ومما يدعم ذلك رضوان (٢٠٠٧) أن إحدى الاستراتيجيات الفعالة للحد من القلق هي تحويل الانتباه عن مصادر الخطر الحقيقية، مثل تحويل الانتباه عن الأعداء الخارجيين إلى المشكلات التي تزعجه، وأداء تمارين الاسترخاء الذهني والجسدي والنفسي مثل الاسترخاء الذاتي، واللجوء للأشخاص المتفهمين للأمر كالأصدقاء المقربين الذين يبث لهم الطالب همومه

ومشاكله، والأشخاص الذين يمكنهم تشجيعه ومنحه الثقة، ويمكن اعتبار وسائل الدفاع الأولية آلية مصممة للتحكم في القلق.

وأيضًا تدريب الطلاب على التخلص من الأفكار السلبية من خلال أسلوب حل المشكلات من خلال نشاط خمسة دقائق لتصور النجاح، وزيادة الثقة بالنفس، وكيفية مواجهة القلق، وتدريب الطلاب على المهارات الإيجابية التي ساعدتهم على كيفية مواجهة القلق، وتدريب الطلاب على تطبيقات الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء المكاني، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي بهدف خفض اضطراب القلق؛ ومما يدعم ذلك ما أشار إليه Hearne and Stone (1995) في أن نظرية الذكاءات المتعددة وفقًا للأنشطة التطبيقية لذوي صعوبات التعلم تساعدهم على إشباع حاجاتهم، ومراعاة الفروق الفردية في الجوانب الأكاديمية، وتساعد على التعرف على الذكاءات المرتفعة لديهم، واستثمارها في تعليمهم من خلال أنشطة تنمي تلك الذكاءات.

ويرى Christison and Kennedy (1999) أن نظرية الذكاءات المتعددة توفر طرقًا جديدة لفهم الذكاء يمكن للمعلمين استخدامها لتوجيه أنشطة الطلاب التي تتضمن أساليب تعليم وتعلم متعددة، ويمكن لاستراتيجيات التعلم التي تنقلها نظرية الذكاءات المتعددة نقل بعض الضبط من المعلمين إلى المتعلمين، من خلال منح الطلاب خيارات بالطريقة التي يتعلمون بها وإثبات تعلمهم، على سبيل المثال، من خلال التركيز على أنشطة حل المشكلات القائمة على الذكاءات المتعددة، وتشجع هذه الاستراتيجيات التعليمية المتعلمين على البناء على الكفاءات، والمعرفة، والمعلومات الموجودة من أجل تعلم محتوى ومهارات جديدة، كذلك أظهر Burman

and Evans (2003) فاعلية استخدام الأساليب والأنشطة التعليمية القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في خفض المخاوف، وتنمية مهارات القراءة لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، وأشارت الدراسة إلى أن التدريس بالطريقة التقليدية يجعل معلمي ذوي صعوبات التعلم يعتمدون على أساليب تدريس تتماشى مع الذكاء اللغوي والرياضي، ويهملون ذكاءات أخرى، قد تكون مرتفعة لدى الطالب يُمكنه الاستفاده منها، أما التدريس القائم على نظرية الذكاءات المتعددة؛ فإنه يساعد المعلمين على تنويع أساليب، وأنشطة التدريس لكي تتلائم مع جميع أنوع الذكاءات؛ بحيث يستفيد كل طالب من الذكاء المرتفع لديه.

وتتفق النتيجة الحالية مع ما أظهرته دراسة أمين (٢٠٠٨) فعالية برنامج علاجي تكاملي في خفض اضطراب حدة القلق لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وكذلك أوضح العكاري (٢٠١٠) فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذكاءات المتعددة في خفض حدة المخاوف وتحسين الأداء في مهارات حل المشكلات الحسابية لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، والليثي (٢٠١٦) التي أوضحت فعالية استخدام وحدة تعليمية قائمة على تطبيقات الذكاءات المتعددة في تحسين قدرة ذوي صعوبات التعلم على التحصيل في مادة الرياضيات، وخفض معدل القلق، كذلك عبدالرحمن (٢٠١٨) بينت فاعلية برنامج قائم على الذكاء الوجداني في خفض القلق والتوتر لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وأيضًا زهران (٢٠٢٢) التي أوضحت فعالية برنامج قائم على نظرية العبء المعرفي لعلاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

مناقشة نتائج الفرضين الرابع:

وأيضًا يفسر الباحث عدم وجود فروق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس اضطراب القلق؛ بأنه يدل على ثبات أثر البرنامج التدريبي، ويشير ذلك إلى انخفاض اضطراب القلق لدى طلاب المجموعة التجريبية؛ مما يعني أن البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة ساهم في خفض اضطراب القلق؛ حيث كان له دور فعال ظهر من خلال الفنيات والأنشطة التي استخدمها الباحث في تنفيذ جلسات البرنامج.

خاتمة الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على الذكاءات المتعددة في خفض اضطراب القلق لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمنطقة الباحة، وقد استخدم الباحث المنهج شبة التجريبي لملائمته لأهداف الدراسة، ثم قام الباحث بإعداد الإطار النظري والدراسات السابقة، واستكمال إجراءات الدراسة المتمثلة في إعداد مقياس اضطراب القلق والبرنامج القائم على الذكاءات المتعددة، ثم حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، ثم القياس القبلي، ثم تطبيق البرنامج على عينة الدراسة المكونة من (١٠) طلاب من ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي، وقد قُسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كلاً منها (٥) طلاب، ثم إجراء القياس البعدي والتتبعي، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار صحة الفروض، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس اضطراب القلق لصالح المجموعة الضابطة، كذلك وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي؛ مما يدل على فاعلية

البرنامج في خفض اضطراب القلق، كذلك عدم وجود فروق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس اضطراب القلق، وأيضًا عدم وجود فروق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس اضطراب القلق؛ مما يدل على ثبات أثر البرنامج التدريبي، ثم مناقشة النتائج، وعرض مجموعة من التوصيات والبحوث المستقبلية، ثم قائمة المراجع للدراسة.

توصيات تربوية:

- التأكيد على التعرف على الاضطرابات السلوكية والانفعالية لذوي صعوبات التعلم في وقت مبكر؛ للتدخل المبكر للحد من تفاقمها.
- ٢-توفير برامج تدريبية لمساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على خفض ما لديهم من مشاعر قلق، وتحسين ثقتهم بأنفسهم.
- توجيه أنظار الباحثين في مجال صعوبات التعلم لأهمية إجراء دراسات تدخلية لخفض الاضطرابات السلوكية والانفعالية لذوي صعوبات التعلم.
- توجيه أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم لتوفير مناخ أسري سوي خالٍ من أيّ توتر، واتباع أساليب معاملة والدية سوية.
- تخطيط وتنفيذ ندوات وورش عمل لأولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم للتعرف على كيفية التعامل الصحيح مع اضطراب القلق لدى أبنائهم.
- العمل على توفير أنشطة تدريبية تعتمد على الذكاءات المتعددة لمراعاة الفروق الفردية لذوي صعوبات التعلم، والاستفادة مما لديهم من ذكاءات أخرى.

– تعزيز الشمولية والتفاعل: تضمين أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمعلمين والمجتمع المحلي في البرنامج لزيادة الدعم والفهم لاحتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

مقترحات بحثية: في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، يقدم الباحث بعض المقترحات البحثية كالتالي:

– أثر برنامج إرشادي قائم على السيكودراما في خفض اضطراب القلق لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمنطقة الباحة.

– فاعلية برنامج تدريبي قائم على اللعب لخفض اضطراب القلق لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمنطقة الباحة.

– نمذجة العلاقات السببية بين أبعاد كل من المناخ الأسري والقلق والتحصيل الدراسي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمنطقة الباحة.

– فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذكاءات المتعددة لخفض اضطراب القلق وأثره على تقدير الذات والثقة بالنفس لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمنطقة الباحة.

– فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذكاءات المتعددة لخفض الأفكار اللاعقلانية لدى والدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمنطقة الباحة.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

أبو حماد، ناصر الدين. (٢٠٠٧). اختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية: تطبيق ميداني. عمان: دار الكتب الحديثة.

أحمد، مدثر سليم. (٢٠٠٣). *الوضع الراهن في بحوث الذكاء*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

أرمسترونج، توماس. (٢٠٠٦). الذكاءات المتعددة في غرفة الصف. ترجمة: مدارس الظهران الأهلية بالدمام، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

أمزيان، محمد. (٢٠٠٨). الذكاء اللغوي وحل المشكلات لدى عينة من الأطفال المغاربة بالتعليم الابتدائي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٩(٢)، ١١٣ – ١٣٨.

أمين، سهير محمود. (٢٠٠٨). برنامج علاجي تكاملي لتحسين صعوبات التعلم النمائية وفاعليته في خفض اضطراب القلق لدى الأطفال. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٢(٢)، ٣١٥ – ٣٨٤.

بالدوك، كارول. (٢٠٠٥). غرس الثقة بالنفس عند الأطفال. ترجمة: دار الفاروق، القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

بنهان، بديعة حبيب. (٢٠١٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (٢٧)، ١١٦-١٩٥.

جابر، جابر عبدالحميد. (١٩٩٧). الذكاء ومقاييسه. (ط١٧)، القاهرة: دار النهضة العربية.

جابر، عبدالحميد جابر. (٢٠٠٣). الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق. القاهرة: دار الفكر العربي.

خطاب، علي ماهر. (٢٠٠٤). الإحصاء الوصفي. (ط٢)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

خطاب، علي ماهر خطاب. (٢٠٠٧). القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. (ط٦)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الدمرداش، فضلون سعد. (٢٠٠٨). الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي. القاهرة: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
راشد، عدنان. (٢٠٠٢). سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية. القاهرة: دار وائل للنشر.
الرشيدي، محمد سعد. (٢٠١٤). فعالية برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (١٥١)، ١٦٧- ٢٠٧.
رضوان، سامر جميل. (٢٠٠٧). الصحة النفسية. (ط٢)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
زهران، حامد عبدالسلام. (٢٠٠٥). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: عالم الكتب.
زهران، نورا محمد أمين. (٢٠٢٢). برنامج قائم على نظرية العبء المعرفي لعلاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس – كلية التربية، ٤٦(٢)، ٣١٧ — ٤٣٣.
شاهين، عمر. (٢٠١٣). فعالية برنامجي العلاج المعرفي السلوكي وعلاقة العقل والجسم في خفض حدة أعراض ما بعد الصدمة والأعراض المصاحبة عند المراهقين في غزة دراسة قارنة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
الشريف، صلاح الدين؛ وسيد، إمام مصطفى؛ ومصطفى، علي أحمد. (٢٠٠٤). الاتجاهات الحديثة في قياس الذكاء والذاكرة البشرية. الرياض: مكتبة دار الزهراء.
شعيب، علي. (١٩٩٨). قائمة قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي، (٢٥)، ٩٢-١١٨
طنوس، عادل جورج. (٢٠١٤). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض الأعراض الاكتئابية والقلق لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.
عبدالخالق، أحمد محمد. (١٩٩٦). قياس الشخصية. الكويت: مجلس النشر العلمي.
عبدالرحمن، هدى. (٢٠١٨). برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وأثرة في خفض بعض المشكلات السلوكية لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة القاهرة، مصر.

عبدالعال، السيد محمد. (٢٠٠٨). القلق: مفهومة- تفسيره. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ١(٦٨)، ٣٨٤-٤٠٠.

عبدالقادر، أحمد محمد. (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على العلاج بالفن للحد من اضطرابات القلق وتشتت الانتباه لدى ذوي صعوبات التعلم من أطفال المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف.

عبدالهادي، حسين محمد. (٢٠٠٣). تربويات المخ البشري. عمان: دار الفكر.

العكاري، عمر محمد. (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب لتحسن مهارات حل المشكلات الحسابية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

عكاشة، أحمد. (٢٠٠٣). الطب النفسي المعاصر. (ط٢)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

العنيزات، صباح (٢٠٠٩). نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم: برنامج لتعليم مهارات القراءة والكتابة. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

القبالي، يحي أحمد. (٢٠٠٣). مدخل إلى صعوبات التعلم. عمان: دار الطريق للنشر والتوزيع.

القبالي، يحي أحمد. (٢٠٠٨). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. (ط٣). عمان: الطريق للنشر والتوزيع.

القمش، مصطفى نوري. (٢٠١٢). الذكاءات المتعددة لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، ٦(٢)، ٥٩ – ٧٥.

الكشكي، مجدة السيد؛ وسندي؛ لجين محمود. (٢٠١٦). مستوى الذكاءات المتعددة لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام بالمرحلة الابتدائية بجدة وعلاقته ببعض المتغيرات "دراسة مسحية". مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٣(١٠)، ١٦٠ – ١٩٧.

كوجك، كوثر؛ والسيد، ماجدة؛ وخضر، صلاح الدين؛ وفرماوي، محمد فرماوي؛ وعياد، أحمد؛ وأحمد، عليه؛ وفايد، بشرى. (٢٠٠٨). تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم. بيروت، لبنان: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

الليثي، خالد جمال الدين. (٢٠١٦). أثر استخدام وحدة مقترحة قائمة على تطبيقات الذكاءات المتعددة لعلاج بعض صعوبات التعلم وتنمية التحصيل في مادة الرياضيات وخفض معدل القلق الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ١٩(١٣)، ١٤٣ – ١٨٤.

المحاسنة، عبدالرحيم. (٢٠١٣). مؤشرات الذكاءات المتعددة الموجودة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس مديرية تربية الطفيلة الأساسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي. حوليات آداب عين شمس، (٤١)، ١١٧-١٦٤.

محمد، عادل عبدالله. (٢٠٠٦). قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة. القاهرة: دار الرشاد.

محمود، أمان؛ وصابر، سامية. (٢٠٠٤). بعض الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة الطفولة العربية، ٥(١٩)، ٣-٤٢.

المهدي، محمد. (٢٠٠٨). الصحة النفسية للطفل. المنصورة: دار اليقين للنشر والتوزيع.

الهاجري، أمل محمد. (٢٠٠٢). دراسة لبعض الخصائص الشخصية والانفعالية لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والعاديين بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين – مركز النشر العلمي، ٣(٤)، ٢٥٠ – ٢٥١.

هالهان، دانيال؛ وكوفمان، جيمس؛ ولويد، جدون؛ ويس، مارجريت؛ ومارتينز، إليزبيث. (٢٠٠٧). صعوبات التعلم: مفهومها- طبيعتها- التعلم العلاجي. ترجمة: محمد، عادل عبدالله، القاهرة: دار الفكر ناشرون وموزعون.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdel Hadi, Hussein Mohamed (2003). human brain education. (**in Arabic**), Amman: Dar Al-Fikr.

Abdel Qader, Ahmed Mohamed (2017). The effectiveness of a program based on art therapy to reduce anxiety disorders and distraction among primary school children with learning disabilities. (**in Arabic**), Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Beni Suef University.

Abdel-Aal, El-Sayed Mohamed (2008). Anxiety: understandable - explained. Journal of the College of Education. . (**in Arabic**), Mansoura University, 1 (68), 384-400.

Abdel-Khalek, Ahmed Mohamed (1996). Personal measurement. (**in Arabic**), Kuwait: Academic Publishing Council.

Abdulrahman, Huda (2018). A program for developing emotional intelligence and its impact on reducing some behavioral problems among a sample of people with learning disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia. (**in Arabic**), Unpublished master's thesis, Institute for Arab Research and Studies, Cairo University, Egypt.

Abu Hammad, Nasser Al-Din (2007). Intelligence tests and personality measures: field application. . (**in Arabic**), Amman: Modern Books House.

Ahmed, Mudassir Salim (2003). Current status in intelligence research. (**in Arabic**), Alexandria: The Modern University Office.

Al-Aqari, Omar Muhammad (2010). The effectiveness of a training program based on the theory of multiple intelligences among pupils with learning difficulties in improving mathematical problem-

solving skills. (**in Arabic**), Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Damascus University.

Al-Demerdash, Fadloun Saad (2008). Multiple intelligences and academic achievement. (**in Arabic**), Cairo: Dar Al-Wafa for the world of printing and publishing.

Aldrete-Phan, C. N. (2001). A comparison of stress responses of children with and without learning disabilities. Temple University.

Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2014). Depression, anxiety at school and self-esteem in children with learning disabilities. Journal of psychological abnormalities, 1-8.

Al-Hajri, Amal Muhammad (2002). A Study of Some Personal and Emotional Characteristics of a Sample of People with Learning Disabilities in Reading and Normal Students at the Primary Stage in the Kingdom of Bahrain, (**in Arabic**), Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain - Scientific Publishing Center, 3 (4), 250-251.

Al-Kishki, Majdat Al-Sayed; my support; Lujain Mahmoud (2016). The level of multiple intelligences among a sample of students with learning difficulties in general education schools in the primary stage in Jeddah and its relationship to some variables "Survey Study". (**in Arabic**), Journal of Special Education and Rehabilitation, Foundation for Special Education and Rehabilitation, 3 (10), 160-197.

Al-Laithi, Khaled Jamal Al-Din (2016). The effect of using a proposed unit based on applications of multiple intelligences to treat some learning difficulties, develop achievement in mathematics, and reduce mathematical anxiety among primary school students. (**in Arabic**), Mathematics Education Journal, Egyptian Association for Mathematics Education, 19(13), 143-184.

Al-Mahdi, Muhammad (2008). Child mental health. (**in Arabic**), Mansoura: Dar Al-Yaqin for publication and distribution.

Al-Qabbali, Yahya Ahmed (2008). Behavioral and emotional disorders. (3rd f). (**in Arabic**), Amman: Al-Tariq for publication and distribution.

Al-Qamish, Mustafa Nuri (2012). Multiple intelligences among a sample of students with learning disabilities from their point of view and its relationship to some demographic variables. (**in Arabic**), Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University, 6 (2), 59-75.

Al-Rashidi, Mohamed Saad (2014). The effectiveness of a counseling program to reduce exam anxiety and its relationship to psychological adjustment among a sample of people with learning disabilities. (**in Arabic**), Journal of Reading and Knowledge, The Egyptian Association for Reading and Knowledge, Faculty of Education, Ain Shams University, (151), 167-207.

Amin, Soheir Mahmoud (2008). An integrated treatment program to improve developmental learning difficulties and its effectiveness in reducing anxiety disorders in children. (**in Arabic**), Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, 32 (2), 315-384.

Amziane, Mohamed (2008). Linguistic intelligence and problem solving among a sample of Moroccan children in primary education. (**in Arabic**), Journal of Educational and Psychological Sciences, Faculty of Education, Ain Shams University, 9 (2), 113-138.

Armstrong, Thomas (2006). Multiple intelligences in the classroom. (**in Arabic**), Translated by: Dhahran National Schools in Dammam, Saudi Arabia: Dar Al-Kitab Al-Tarbiyyah for Publishing and Distribution.

Baldock, Carol (2005). Instilling self-confidence in children. (**in Arabic**), Translated by: Dar Al Farouk, Cairo: Dar Al Farouk for publication and distribution.

Balouti, A. (2013). Comparison of psychological-mental [25] state between children with learning disabilities and normal children. International Journal of Psychology and Behavioural Research, 2(3), 126-131.

Bauminger, N., Schorr Edelsztein, H., & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD. Journal of learning disabilities, 38(1), 45-61.

Beauchemin, J., Hutchins, T. L., & Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. Complementary health practice review, 13(1), 34-45.

Benhan, Badia Habib (2010). The effectiveness of a training program based on multiple intelligences to develop the self-concept of children with learning difficulties. (**in Arabic**), Journal of Psychological Counseling, Psychological Counseling Center, Ain Shams University, (27), 116-195.

Burman, T. N., & Evans, D. C. (2003). Improving Reading Skills through Multiple Intelligences and Increased Parental Involvement.

Christison, M. A., & Kennedy, D. (1999). Multiple Intelligences: Theory and Practice in Adult ESL. ERIC Digest.

Corti, A. (2014). The effect of multiple intelligences-based interventions on academic performance and anxiety levels in students with learning difficulties. Learning Disabilities Research & Practice, 29(4), 185-195.

Denig, S. J. (2004). Multiple intelligences and learning styles: Two complementary dimensions. Teachers College Record, 106(1), 96-111.

Firth, N., Greaves, D., & Frydenberg, E. (2010). Coping styles and strategies: A comparison of adolescent students with and without learning disabilities. Journal of learning disabilities, 43(1), 77-85.

Gallegos, J., Langley, A., & Villegas, D. (2012). Anxiety, depression, and coping skills among Mexican school children: A comparison of students with and without learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 35(1), 54-61.

García-Redondo, P., García, T., Areces, D., Núñez, J. C., & Rodríguez, C. (2019). Serious games and their effect improving attention in students with learning disabilities. International journal of environmental research and public health, 16(14), 2480.

Gardner, H. (2004). Changing Minds: The Art and Science of Changing Our Own and Other People‟ s Minds. United States of America: Harvard Business School Publishing, 23-48.

Halahan, Daniel; Kaufman, James; Lloyd, Gideon; Wes, Margaret; and Martins, Elizabeth (2007). Learning difficulties: concept - nature - remedial learning. (**in Arabic**), Translated by: Muhammad, Adel Abdullah, Cairo: Dar Al-Fikr Publishers and Distributors.

Hatch, T., & Gardner, H. (1989). Multiple intelligences go to school. Educational Researcher, 18(8), 4-9.

Hearne, D., & Stone, S. (1995). Multiple intelligences and underachievement: Lessons from individuals with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 28(7), 439-448.

Individuals with disabilities education act (IDEA) (2018). Child count and educational environments for school. IDEA.Child count and educational environments for school. IDEA.

Jaber, Abdul Hamid Jaber (2003). Multiple intelligences and the mouth: development and deepening. (**in Arabic**), Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Jaber, Jaber Abdel Hamid (1997). Intelligence and its measures. (17th edition), (**in Arabic**), Cairo: Dar Al-Nahda Al-Arabiya.

Jokar, B., Zaremohammadi, A., & Ghanbari, A. (2022). The Effectiveness of Cognitive Therapy based on Mindfulness Training on Reducing Social Anxiety and Increasing Self-esteem of Students with Learning Disabilities. International Journal of Health Studies, 6-10.

Kabali, Yahya Ahmed (2003). An introduction to learning disabilities. (**in Arabic**), Amman: Dar Al-Tariq for publication and distribution.

Kendall, P. C., Hudson, J. L., Gosch, E., Flannery-Schroeder, E., & Suveg, C. (2008). Cognitive-behavioral therapy for anxiety disordered youth: a randomized clinical trial evaluating child and family modalities. Journal of consulting and clinical psychology, 76(2), 282.

Khattab, Ali Maher (2004). Descriptive statistics. (2nd Edition), (**in Arabic**), Cairo: Anglo Egyptian Bookshop.

Khattab, Ali Maher Khattab (2007). Measurement and evaluation in psychological, educational and social sciences. (6th Edition), (**in Arabic**), Cairo: Anglo Egyptian Bookshop.

Kirschner, P. A., & Fornes, G. (2006). The impact of multiple intelligences theory on reducing social anxiety in students with

learning disabilities. Journal of Educational Psychology, 98(3), 321-330.

Kojak, Kawthar; Mr. Magda; Khidr, Saladin; Faramawy, Mohamed Faramawy; Ayad, Ahmed; And Ahmed, on him; and Fayed, Bushra (2008). Diversifying classroom teaching: A teacher's guide to improving teaching and learning. (**in Arabic**), Beirut, Lebanon: UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States.

Lei, D. Y., Cheng, J. H., Chen, C. M., Huang, K. P., & James Chou, C. (2021). Discussion of teaching with multiple intelligences to corporate employees' learning achievement and learning motivation. Frontiers in psychology, 12, 770473.

Lewis, K. M. (2011). Anxiety sensitivity and its unique relationship with panic disorder, generalized anxiety disorder, social anxiety disorder, and depression (Doctoral dissertation, Memorial University of Newfoundland).

Mahasneh, Abdul Rahim (2013). Indicators of multiple intelligences found among students with learning disabilities in basic schools of the Tafila Education Directorate and their relationship to academic achievement. (**in Arabic**), Annals of Ain Shams Arts, (41), 117-164.

Mahmoud, Aman; and Saber, Samia (2004). Some psychological and behavioral characteristics of students with learning disabilities. (**in Arabic**), Arab Childhood Journal, 5(19), 3-42.

Manassis, K., & Young, A. (2000). Perception of emotions in anxious and learning disabled children. Depression and anxiety, 12(4), 209-216.

March, J. S. (1997). Manual for the multidimensional anxiety scale for children (MASC) Multi-Health Systems. North Tonawanda, NY.

Mazzone, L., Ducci, F., Scoto, M. C., Passaniti, E., D'Arrigo, V. G., & Vitiello, B. (2007). The role of anxiety symptoms in school performance in a community sample of children and adolescents. BMC public health, 7(1), 1-6.

Mohagheghi, M., Pourmohamadreza-Tajrishi, M., Shahshahanipour, S., Movallali, G., & Vahedi, M. (2022). The effectiveness of assertiveness training on anxiety symptoms in children with special learning disabilities of school age. Archives of Rehabilitation, 22(4), 408-429.

Muhammad, Adel Abdullah (2006). Shortcomings of pre-academic skills for kindergarten children. (**in Arabic**), Cairo: Dar Al-Rashad.

Nelson, J. M., & Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. Journal of learning disabilities, 44(1), 3-17.

Nolen, J. L. (2003). MULTIPLE INTELLIGENCES IN THE CLASSROOM. Education, 124(1).

Okasha, Ahmed (2003). Contemporary Psychiatry. (2nd Edition), (**in Arabic**), Cairo: Anglo Egyptian Bookshop.

Onaizat, Sabah (2009). The theory of multiple intelligences and learning disabilities: a program for teaching reading and writing skills. (**in Arabic**), Amman: Dar Al-Fikr for publication and distribution.

Radwan, Samer Jamil (2007). Psychological health. (2nd edition), (**in Arabic**), Amman: Dar Al Masirah for publishing, distribution and printing.

Rashid, Adnan (2002). Psychology of children with learning difficulties. (**in Arabic**), Cairo: Dar Wael for publishing.

Rock, E. E., Fessler, M. A., & Church, R. P. (1997). The concomitance of learning disabilities and emotional/behavioral disorders: A conceptual model. Journal of Learning Disabilities, 30(3), 245-263.

Rostami, M., Veisi, N., Jafarian Dehkordi, F., & Alkasir, E. (2014). Social anxiety in students with learning disability: Benefits of acceptance and commitment therapy. Practice in Clinical Psychology, 2(4), 277-284.

Shaheen, Omar (2013). The effectiveness of cognitive-behavioral therapy and mind-body relationship programs in reducing post-traumatic stress and associated symptoms among adolescents in Gaza, a comparative study. (**in Arabic**), Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Islamic University of Gaza.

Sharif, Salahuddin; Sayyid, Imam Mustafa; and Mustafa, Ali Ahmed (2004). Recent trends in measuring human intelligence and memory. (**in Arabic**), Riyadh: Dar Al-Zahra Library.

Shoaib, Ali (1998). List of test anxiety among secondary school students in the Kingdom of Saudi Arabia. (**in Arabic**), Journal of the Arab Gulf Message, (25), 92-118

Shoviachi, J. (2019). Mindfulness Therapy on the Level of Social Anxiety and Self-Esteem of Elementary School Students with Learning Disorder. Middle Eastern Journal of Disability Studies, 9(0).

Silverman, W. K., Saavedra, L. M., & Pina, A. A. (2001). Test-retest reliability of anxiety symptoms and diagnoses with the Anxiety Disorders Interview Schedule for DSM-IV: child and parent versions. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40(8), 937-944.

Simon, E., & Bögels, S. M. (2009). Screening for anxiety disorders in children. European child & adolescent psychiatry, 18, 625-634.

Spence, S. H. (1997). Structure of anxiety symptoms among children: a confirmatory factor-analytic study. Journal of abnormal psychology, 106(2), 280.

Tannous, Adel George (2014). The effectiveness of a cognitive-behavioral program in reducing depressive symptoms and anxiety in a sample of students with learning disabilities. (**in Arabic**), Unpublished master's thesis, College of Graduate Studies, University of Jordan, Amman.

Thaler, N. S., Kazemi, E., & Wood, J. J. (2010). Measuring anxiety in youth with learning disabilities: Reliability and validity of the Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC). Child Psychiatry & Human Development, 41, 501-514.

Zahran, Hamid Abdel Salam (2005). Mental health and psychotherapy. (**in Arabic**), Cairo: World of Books.

Zahran, Noura Muhammad Amin (2022). A program based on the cognitive burden theory to treat reading comprehension difficulties and reduce reading anxiety among students with learning difficulties in the first cycle of basic education. (**in Arabic**), Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences, Ain Shams University - Faculty of Education, 46 (2), 317-433.

فعالية منصة إلكترونية مبنية على نموذج عمق المعرفة في تنمية مستويات العمق المعرفي في تصميم المحتوى عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني ورفع مستوى الإنجاز لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني

د. ريم بنت عبدالرحمن إبراهيم آل مبارك
قسم التعليم والتعلم – كلية التربية والتنمية البشرية
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

فاعلية منصة إلكترونية مبنية على نموذج عمق المعرفة في تنمية مستويات العمق المعرفي في تصميم المحتوى عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني ورفع مستوى الإنجاز لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني

د. ريم بنت عبدالرحمن إبراهيم آل مبارك

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

تاريخ تقديم البحث: ٢٧/ ٧/ ١٤٤٥هـ **تاريخ قبول البحث:** ٢٧/ ١١/ ١٤٤٥هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية منصة إلكترونية مبنيَّة على نموذج عمق المعرفة في تنمية مستويات العمق المعرفي (التذكر، التطبيق، التفكير الإستراتيجي، التفكير الممتد)في تصميم المحتوى عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني، ورفع مستوى الإنجاز لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني، تم تطبيق التجربة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٤هـ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من جميع طالبات دبلوم التعلُّم الإلكتروني العالي والبالغ عددهن (١٠) طالبات واللاتي يمثِّلن جميع مجتمع الدراسة، تم التعلم عن بعد من خلال منصة قوقل كلاس روم، وتمثلت أدوات القياس في قائمة بمؤشرات عمق المعرفة واختبار معرفي ومهاري واستبانة قياس مستوى الإنجاز، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية المنصة المبنية على نموذج عمق المعرفة في تنمية مستويات العمق المعرفي المرتبطة بتطبيق المفاهيم والتفكير الإستراتيجي والتفكير الممتد في تصميم المحتوى معرفياً لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلُّم الإلكتروني، كما توصلت النتائج إلى فاعلية المنصة الإلكترونية المبنية على عمق المعرفة في تنمية مستويات عمق المعرفة المرتبطة بالتفكير الإستراتيجي والممتد في الاختبار (المهاري) لتصميم المحتوى عبر نظم إدارة التعلُّم الإلكتروني لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلُّم الإلكتروني، كما أظهرت النتائج فاعلية المنصة الإلكترونية المبنية على نموذج عمق المعرفة في رفع مستوى الإنجاز لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: نموذج ويب (webb) –مستويات العمق المعرفي– التفكير الإستراتيجي –التفكير الممتد –تصميم المقررات الإلكترونية.

The Effectiveness of an Electronic Platform Based on the Depth of Knowledge Model in Enhancing Knowledge Depth in Content Design Through E-Learning Management Systems and Improving Achievement Among Female Higher Diploma Students in E-Learning

Dr. Reem bint Abdul Rahman Ibrahim Al Mubarak
Department The department of Teaching and Learning – Faculty of Education and Human Development
Princess Nourah Bint Abdulrahman university

Abstract:

The study aimed to investigate the effectiveness of an electronic platform based on the Depth of Knowledge model in developing levels of cognitive depth (remembering, application, strategic thinking, and extended thinking) in content design through e-learning management systems and enhancing the achievement levels of female students enrolled in the Higher Diploma in E-Learning program. The experiment was conducted during the first semester of the academic year 1444 AH. To achieve the study's objectives, the quasi-experimental method was employed. The study sample consisted of all 10 female students enrolled in the Higher Diploma in E-Learning program at Princess Nourah bint Abdulrahman University, representing the entire study population. The distance learning activities were carried out using the Google Classroom platform. The measurement tools included a list of Depth of Knowledge indicators, a cognitive and skill-based test, and a questionnaire to measure achievement levels. The study concluded that the platform, based on the Depth of Knowledge model, was effective in developing cognitive depth levels related to the application of concepts, strategic thinking, and extended thinking in content design (cognitive aspects) among the female students. The results also highlighted the effectiveness of the electronic platform in enhancing cognitive depth levels associated with strategic and extended thinking in the skill-based test for content design via e-learning management systems. Furthermore, the findings demonstrated the platform's effectiveness in improving the achievement levels of female students enrolled in the Higher Diploma in E-Learning program at Princess Nourah bint Abdulrahman University.

key words: WEBB model, levels of cognitive depth, strategic thinking, extended thinking, electronic course design.

المقدمة:

يُعدُّ التعليم العالي مرحلةً مهمة ومحورية في التطور المعرفي للطلاب والذي ينعكس بدوره على النمو الاقتصادي في المجتمع من خلال تعزيز الابتكار وزيادة المهارات العالية للخريجين، وتقدِّم الجامعات لطلابها برامج متنوعة تهدف إلى إعدادهم لقطاعات اقتصادية مختلفة، ومساعدتهم على امتلاك مهارات التفوق في المجال المهني ومواكبة الثورة المعرفية والتقنية التي يعيشها العالم والاستفادة من مخرجات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وقد أكدت دراسة جبران (٢٠٢٢) على ضرورة انتهاج سياسات تعليمية حديثة لتطوير التعليم العالي والانتقال من الطرق التقليدية إلى التدريس النوعي الذي يهدف إلى تنمية عمليات التفكير بمستوياتها المختلفة من خلال استحداث أدوات وأساليب تعليم وتقويم جديدة قادرة على الارتقاء بمستوى التعليم إلى مستوى الإبداع النوعي، وهذا ما أكدت عليه دراسة قبلي (٢٠٢٢) في أن جودة التعليم العالي تمثل القوة الدافعة لتطوير النظام التعليمي ليحقِّق رسالته وأهدافه، ويتمثل مقياس تحقيق الجودة بمدى إبراز كفاءة ونوعية أداء الخدمات المقدمة، ويعدُّ التعليم الإلكتروني من أهم الدعائم والعناصر التي تساهم بشكل كبير في رفع مستوى النظام التعليمي وإبراز أهميته في مجال التأهيل والإعداد.

وقد أوصت العديد من المؤتمرات -كمؤتمر التعليم العالي المنعقد في جامعة الملك خالد (٢٠١٩) والمؤتمر الدولي للتعليم المنعقد في الرياض (٢٠٢٢) - بضرورة تطوير التعليم العالي واتباع أحدث الطرق والأساليب، وذلك من خلال توظيف المستحدثات التقنية. ويُعدُّ توظيف المنصات التعليمية من نماذج تطوير التعليم العالي، فالمنصات التعليمية تساعد على مشاركة المعلومات وتسهِّل تداولها بين المستخدمين،

كما تساهم في تعليم الطلاب التعامل مع الوسائط الاجتماعية مما يوفر لهم فرصًا أفضل للعمل، فالاختيار الأمثل للمنصات التعليمية من قبل الجامعات يحقق مجالًا أوسع للتعلم (علوان، ٢٠٢٢).

المنصات الإلكترونية هي تطبيق سهل الاستخدام يمكن استخدامه لمشاركة المحتوى مع المتعلمين والمعلمين في تصميم المهام في أي مكان أو زمان (chuat et al,2022)، وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية توظيف المنصات التعليمية في التدريب والتعليم ودعم العملية التعليمية كما في دراسة (داغستاني وآخرين،٢٠٢٠) ودراسة (علوان والجريسي) ودراسة (شعلال، ٢٠٢٠) ودراسة (عسيري، ٢٠٢٢)، ويذكر (علي، ٢٠٢٢) و (وهبة، ٢٠٢٢) ضرورة تطوير المقررات ونماذج التدريس عبر المنصات الإلكترونية بما يساعد على تنمية مهارات التفكير والابتكار لدى المتعلمين من خلال تنمية مواقف تعليمية تثير دافعية المتعلمين للإنجاز وتنمى عمق معرفتهم.

وقد ظهر عمق المعرفة باعتباره اتجاهاً معاصراً في بناء المناهج الدراسية وتطويرها عام ١٩٩٧م حيث يغطي نموذج (webb) مدى متبايناً من معارف ومهارات التفكير مثل مهارات التفكير الإستراتيجي والممتد، وقد صنف نورمان ويب (webb) المعرفة في ضوء مستوى تعقد التفكير المطلوب لإنجاز المهام إلى أربعة مستويات هي استدعاء المعرفة، وتطبيق المفاهيم والمهارات والتفكير الإستراتيجي والتفكير الممتد. (webb,2005) (Hess,2006) وترجع أهمية نموذج عمق المعرفة إلى تحقيق التعلم ذي المعنى وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة في إطار مفاهيمي في البنية المعرفية للمتعلم، مما يؤدي إلى أفكار مترابطة وقدرة على التمييز والمقارنة وفهم الأفكار المتناقضة (Thomas،2017) فنظرية عمق المعرفة لا تركز على الفعل وإنما على

السياق الذي يتم فيه استخدام الفعل، وبالعمليات العقلية التي يتم ممارستها، وطلاب الدراسات العليا يحتاجون أن يطوروا فهما "عميقا" للمحتوى مما يخلق لديهم فرص المعرفة بفاعلية، وذلك ضمن بيئات معقدة، ويتحقق ذلك نتيجة تنظيم المعرفة في مستويات مختلفة من الأطر المفاهيمية تحقق لهم المرور بالتفاصيل.

ولكي يصل الطلاب إلى مستويات عمق المعرفة فهم بحاجة إلى بيئات تعلم تركز على السياقات الحقيقية للمحتوى العلمي (الفيل، ٢٠١٨)، ومن هنا يتضح ضرورة تصميم منصات تعليمية إلكترونية تساعد الطلاب على الفهم والتطبيق والتفكير في المعارف التي أصبحوا يحصلون عليها بأيسر وأسرع الطرق لكي ينقلوها إلى مواقف حياتية جديدة بما يتوافق مع تغيرات التقنية والمعرفية السريعة التي تحدث في هذا العصر.

وإذا كان تصميم المنصات التعليمية وفقاً لأحدث نماذج التعلُّم يُعدُّ مطلباً مهماً لتطوير مهارات الطلاب المعرفية والأدائية في التعليم العالي فإن هناك متغيراً لا يقل أهمية وهو الدافعية للإنجاز والذي يمثل مصدراً لإحداث تغير كبير في تحصيل المتعلمين وإتقان المهارات والمحافظة على مستويات أداء مرتفعة دون مراقبة خارجية، وذلك من خلال الأداء الجيد، ويُعدُّ وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي المرتبط بالنجاح أو الفشل (محمد وعبد الشافي، ٢٠١٧).

فالدافعية للإنجاز تلعب دوراً مهماً في رفع مستوى أداء المتعلم وإنتاجيته في مختلف المجالات، وخاصة التعلم عبر المنصات الإلكترونية؛ إذ يتطلب التعلم عبرها أن يكون لدى المتعلم مستوى عالٍ من الإنجاز حتى يتمكن من المشاركة الإيجابية والفعالة في الوصول إلى المعرفة وتحقيق الأهداف.

مشكلة الدراسة:

لقد برزت مشكلة الدراسة استجابةً لتوصيات المؤتمرات في مجال التعليم الإلكتروني كالمؤتمر الدولي الثالث لمستقبل التعليم الرقمي (٢٠٢٢)، ومؤتمر التحول الرقمي للجامعات السعودية نحو رؤية المملكة (٢٠٣٠)، والمؤتمر الدولي للتعليم والتدريب الإلكتروني لتنمية القدرات البشرية (٢٠٢٢)، والذي قدمه المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، ومؤتمر التعليم الرقمي (٢٠١٨) والذي نظمته المؤسسة العربية للتربية والعلوم، والتي أكدت على أهمية تركيز البحوث والدراسات على جودة المحتوى الإلكتروني المقدم والدراسة عن أفضل الطرق والنماذج والإستراتيجيات التعليمية لتوظيفها في تصميم البيئات التعليمية، كما دعت إلى ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم على مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني.

بالإضافة إلى ما أوصت به العديد من الدراسات كدراسة (إبراهيم، ٢٠٢١) ودراسة (سلام، ٢٠١٩) ودراسة (الفيل، ٢٠١٨) من ضرورة استخدام نماذج تدريسية قائمة على إيجابية المتعلمين لتنمية مستويات عمق المعرفة لديهم، كما أوصت دراسة (شاهين، ٢٠١٩) بضرورة توظيف مستويات العمق المعرفي في التطبيقات التربوية العديدة والمهمة، كما أكدت دراسة اللوزي ومتولي (٢٠٢١) على ضرورة توظيف تقنيات التعليم بمختلف صورها في نشر المقررات الدراسية وإعادة تنظيم محتواها بما يتماشى وطبيعة عصر المعلوماتية والاهتمام بأساليب وطرائق تنمية مستويات عمق المعرفة لدى المتعلمين. أما دراسة (حسب، ٢٠٢٠) فقد دعت إلى ضرورة تقديم المقررات الدراسية عبر التعلم الإلكتروني بطريقة تساعد المتعلمين على تنمية الدافعية للإنجاز والمهارات الأخرى. وترى دراسة غريب (٢٠١٣) أن الدافعية للإنجاز لا يمكن أن تتحقَّق في ظل تصميم المحتوى بطريقة تقليدية.

كما لاحظت الباحثة أثناء تدريس مقررات التعلم الإلكتروني للدبلوم العالي الضعف الحاصل لدى الطالبات في مجال تصميم المحتوى عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني، كما أكدت ذلك الطالبات من خلال الدراسة الاستقصائية التي أجرتها الباحثة على ٧ طالبات من طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني عام ١٤٤٣هـ في أهم الموضوعات التي تجد الطالبات الحاجة إلى دراستها بشكل أعمق وتشمل ثمانية موضوعات، فقد حصل موضوع نظم إدارة التعلم الإلكتروني على ١٠٠% في الأهمية.

وبناء على ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في التعرف على فاعلية منصة إلكترونية مبنية على نموذج عمق المعرفة في تنمية مستويات العمق المعرفي في تصميم المحتوى عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني ورفع مستوى الإنجاز لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني.

أهداف الدراسة:

- الكشف عن مؤشرات مستويات عمق المعرفة المتضمنة في المنصة الإلكترونية لتنمية مهارات تصميم المحتوى عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني.
- الكشف عن فاعلية المنصة الإلكترونية في تحقيق مستويات عمق المعرفة التالية (التذكر، التطبيق، التفكير الإستراتيجي، التفكير الممتد) في مهارات تصميم المحتوى معرفياً لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني.
- الكشف عن فاعلية المنصة الإلكترونية في تحقيق مستويات عمق المعرفة التالية (التفكير الإستراتيجي التفكير الممتد) في مهارات تصميم المحتوى مهارياً لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني.

– الكشف عن دور المنصة الإلكترونية المبنية على نموذج عمق المعرفة في رفع مستوى الإنجاز لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني.

أسئلة الدراسة:

تأسيساً على ما سبق فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية منصة إلكترونية مبنية على نموذج عمق المعرفة في تنمية مستويات العمق المعرفي في تصميم المحتوى عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني ورفع مستوى الإنجاز لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

– ما مؤشرات مستويات عمق المعرفة المتضمنة في المنصة الإلكترونية لتنمية مهارات تصميم المحتوى عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني؟

– ما فاعلية المنصة الإلكترونية في تحقيق مستويات عمق المعرفة التالية (التذكر، التطبيق، التفكير الإستراتيجي، التفكير الممتد) في مهارات تصميم المحتوى بجانبها المعرفي لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني؟

– ما فاعلية المنصة الإلكترونية في تحقيق مستويات عمق المعرفة التالية (التذكر، التطبيق، التفكير الإستراتيجي، التفكير الممتد) في مهارات تصميم المحتوى بجانبها المهاري لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني؟

– ما فاعلية منصة إلكترونية مبنية على نموذج عمق المعرفة في رفع مستوى الإنجاز لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني؟

فروض الدراسة:

الفرض الأول: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ ٠,٠١) بين متوسط درجات الاختبار المعرفي القبلي ودرجات التطبيق البعدي في تحقيق مستويات العمق المعرفي المرتبط بمهارات تصميم المحتوى بجانبها المعرفي عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني".

الفرض الثاني: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ ٠,٠١) بين متوسط درجات الاختبار المهاري القبلي ودرجات التطبيق البعدي في تحقيق مستويات العمق المعرفي المرتبط بمهارات تصميم المحتوى بجانبها المهاري عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني".

أهمية الدراسة:

- تنمية مستويات عمق المعرفة المرتبطة بمهارات تصميم المحتوى عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني.
- نشر الوعي بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات عند تصميم مهام التعلم وأنشطته لمراعاة مستويات العمق المعرفي، بحيث يتيح للمتعلمين تطبيق المفاهيم والمهارات وتنمية كلٍّ من التفكير الممتد والتفكير الإستراتيجي.
- توجيه اهتمام مصممي ومطوري بيئات التعلم الإلكترونية إلى مراعاة مؤشرات مستويات عمق المعرفة عند تصميم المحتوى الإلكتروني.
- توجيه اهتمام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لدور المنصات الإلكترونية في رفع مستوى الإنجاز لدى المتعلمين ودفعهم إلى مزيد من بذل الجهد عند التعلم مما يظهر أثره بشكل إيجابي على تطوير مهاراتهم المعرفية والأدائية.

حدود الدراسة:

حدود الدراسة الزمانية: تم تطبيق التجربة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٤هـ.

حدود الدراسة الموضوعية: تقتصر هذا الدراسة على تصميم المحتوى عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني.

حدود الدراسة المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في إحدى جامعات مدينة الرياض.

حدود الدراسة البشرية: طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني الملتحقات في الدراسة لعام ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

المنصات الإلكترونية: "بيئة افتراضية تعليمية تدعم عملية التعلم في مراحلها المتعددة بحيث تتضمن التصميم والاستخدام والإدارة والتقويم، وتتضمن المنصة عدداً من الإمكانيات والأدوات التي تيسر إضافة المصادر والأنشطة وعمل الاختبارات وتقويم مشاركة المتعلمين" (الغامدي، ٢٠١٩، ص ٢٢٥).

إجرائياً: هي بيئة رقمية تم تصميمها عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني (قوقل كلاس روم) وتوفير المحتوى التعليمي من خلالها لدعم عملية تعلم طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني، وتتميز بسهولة الاستخدام وتحقيق التفاعلية والتشاركية من خلالها للطالبات.

العمق المعرفي: "تنظيم منطقي محكم للمعارف والمهارات التي يجب أن يتمكن منها الطالب في أي مجال دراسي وفقاً لدرجة عمقها وقوتها في أربعة مستويات، تبدأ بمستوى التذكر وهو الأقل عمقاً، ثم يليها مستوى التطبيق، ثم

التفكير الإستراتيجي، وأخيرا التفكير الممتد وهو المستوى الأكثر عمقاً وقوة" (الفيل، ٢٠١٨، ص١١).

ويعرف إجرائياً بأنه: التنظيم المنطقي والمحكم للمعارف والمهارات التي وصلت إليها طالبات الدبلوم العالي في تصميم المحتوى إلكترونيا" عبر أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني في أربعة مستويات: التذكر التطبيق التفكير الإستراتيجي والتفكير الممتد.

الإنجاز: "هو حالة داخلية لدى الفرد تحفز السلوك لديه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو هدف معين" (العرفاوي، ٢٠٠٩، ص٨٩).

ويعرف إجرائياً بأنه: قدرة طالبات الدبلوم العالي على الاستمرار والمثابرة وتحمل المسؤولية والسعي لتحقيق الهدف في تعلم مهارات التصميم وإدارة المحتوى الإلكتروني، وتقاس بالدرجة التي يحصلون عليها في مقياس الإنجاز الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

نظم إدارة التعلم الإلكتروني: هي برامج تطبيقية أو تقنية معتمدة على الإنترنت تستخدم في التخطيط وتنفيذ وتقويم التعلم عبرها. وعادة يقوم نظام إدارة التعلم الإلكتروني بتزويد المعلم بطريقة لإنشاء وتقديم محتوى ومراقبة مشاركة المتعلمين وتقويم أدائهم. ويمكن أن يزود نظام إدارة التعلم المتعلمين بالصلاحيات التي تمكنهم من الاستفادة من استخدام الخصائص التفاعلية مثل مناقشة الموضوعات والاجتماعات المرئية ومنتديات النقاش (الساعي، ٢٠١٥، ص٩).

إجرائياً: هي نظم إلكترونية تستخدم في التخطيط وتنفيذ وتقويم عملية التعلم، وتتضمن نظم مفتوحة المصدر كنظام قوقل كلاس روم ونظم مغلقة المصدر كنظام البلاك بورد.

الإطار النظري للدراسة:

المنصات الإلكترونية: بيئة تعليمية تفاعلية توظف تقنية الويب وتجمع بين المحتويات والمميزات الإلكترونية وبين الشبكات الاجتماعية وتمكن المعلمين من نشر الدروس والأهداف، ووضع الواجبات وتطبيق الأنشطة التعليمية والتفاعل مع هذه المحتويات عبر تقنيات متعددة تساعد على تبادل الأفكار والآراء بين المتعلمين مع بعضهم ومع المتعلمين والمعلمين ومشاركة المحتوى بما يحقق جودة مخرجات التعلم. (بوعلاق، ٢٠١٢).

وتبرز أهمية المنصات الإلكترونية في تحقيقها مزايا عديدة، ومن أهمها تحسين مهارات المتعلمين لتحقيق الأهداف التعليمية وعلاج العديد من المشكلات والفروق الفردية وتوفير الوقت، وتطوير المهارات الرقمية للمتعلمين وتحسين اتجاهاتهم نحو بعض الموضوعات التي تبدو معقدة، بالإضافة إلى توفرها في كل مكان وزمان مما يساعد المتعلم على إدارة تعلُّمه بالطريقة التي تناسبه وبشكل ذاتي، بالإضافة إلى أنها ساعدت على تبسيط وإتقان المعلومات من خلال تجزئتها إلى وحدات صغيرة مدعومة بالوسائط المتعددة ورفعت لدى المتعلمين قيمة المسئولية والاعتماد على الذات بجعل التعلم ذاتيًا، كما أن تقييمها المستمر للعملية التعليمية ساعد على توفير معلومات مستمرة عن تقدم المتعلمين. (الطائي، ٢٠٢٠).

وتتنوع المنصات الإلكترونية بين منصات مفتوحة المصدر مثل (قوقل كلاس روم) ومنصة (مودل)، وتتميز هذه المنصات بمجانيتها وتوفرها لجميع الأفراد، أما المنصات مغلقة المصدر مثل منصة مدرستي وبلاك بورد فتتميز باقتصارها على أفراد محددين من داخل المؤسسة مما يزيد من موثوقيتها وسرية بيانتها (علوان، ٢٠٢٢)، وقد تم اختيار منصة (قوقل كلاس روم) في هذه الدراسة لعدة أسباب منها: سهولة

استخدامها ومجانتيها، فهي متاحة لجميع الأفراد سواءً داخل أو خارج المؤسسة، ويتوفر فيها جميع مزايا المنصات الأخرى كسهولة تنظيم المحتوى حسب رغبة المعلم سواء "كان بطريقة تتابعية أو هرمية أو شبكية، وفي هذه الدراسة تم اتباع التنظيم الشبكي الذي يتيح للمتعلمات دراسة المحتوى بصورة منطقية من البداية إلى النهاية، كما تستطيع المتعلمات بدء الدراسة من أي موضوع من موضوعات التعلم التي تتضمنها المنصة، ومن المزايا أيضا" توفر نظام المتابعة والاختبارات والذي يساعد على تقييم المتعلمات وتقديم التغذية الراجعة والفورية، ولكن يعاب على منصة (قوقل كلاس روم) عدم توفر فصول افتراضية فيها، وقد تم تجاوز ذلك في الدراسة الحالية من خلال مقاطع الفيديو المسجلة للمحاضرات.

تصميم المحتوى الإلكتروني: يعرف المحتوى الإلكتروني بأنه المصادر العلمية الإلكترونية التي تم إعدادها، وصياغتها وإنتاجها، ونشرها لممارسة المتعلم مهارات الدراسة، والحصول على المعلومات إلكترونياً بأساليب إبداعية وتعاونية في بيئات التعلم الإلكترونية لتحقيق التعلم إلكترونياً، واكتساب التغييرات السلوكية المناسبة للأهداف التعليمية (خليفة، ٢٠٢٠).

يُعدُّ إتقان تصميم المحتوى الإلكتروني عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني مطلباً أساسياً في هذا العصر لجميع المنتسبين للمجال، فإتقان مهارات التصميم يساعد على توفير بيئة أفضل للمتعلمين، ويعمل على خلق المناخ الذي يشجع على حدوث قدر عالٍ من التعلم والتفاعل النشط داخل الفصل (عبد العزيز، ٢٠١٢).

ونظم إدارة التعلم الإلكتروني هي برامج تطبيقية أو تقنية معتمدة على الإنترنت، تستخدم في التخطيط وتنفيذ وتقويم عملية تعلم محددة. وعادة ما يزوّد نظام إدارة التعلم المعلِّمَ بطريقة لإنشاء وتقديم محتوى ومراقبة مشاركة المتعلمين وتقويم أدائهم.

كما يوفر خصائص تفاعلية مثل مناقشة الموضوعات والاجتماعات المرئية ومنتديات النقاش (الساعي، ٢٠١٥).

العمق المعرفي: هو الفحص الناقد للأفكار والحقائق الجديدة ووضعها في البناء المعرفي وعمل روابط متعددة بينها تمكن المتعلم من الدراسة فيها عن معنى مع الاهتمام بالحجج والبراهين والمفاهيم للوصول إلى حل المشكلة (Hess,2009) وقد صُمِّم نموذج عمق المعرفة (Depth Of Knowledge) نورمان ويب، ويعتمد النموذج على أنه يمكن تصنيف جميع عناصر المعرفة إلى مجموعة من المهام تعكس مستوى مختلفًا من الإدراك اللازم لإكمال المهمة ويشمل هذا النموذج جميع أشكال المعرفة الإجرائية والتطبيقية وما إلى ذلك (Webb,2002) وعمق المعرفة يتضمن مستويات من التفكير يجب على المتعلمين إتقانها عند معالجة المعرفة (Holmes,2011) وقد ظهر عمق المعرفة باعتباره اتجاها "معاصرا" في بناء المناهج الدراسية وتطويرها عام ١٩٩٧م حيث يغطي نموذج (webb) مدى متباينا" من مهارات ومعارف التفكير مثل مهارات التفكير الممتد والتفكير الإستراتيجي، وقد صنف نورمان ويب المعرفة في ضوء مستوى تعقد التفكير المطلوب لإنجاز المهام إلى أربعة مستويات هي استدعاء المعرفة، وتطبيق المفاهيم والمهارات والتفكير الممتد والتفكير الإستراتيجي. (Hess,2009). وترجع أهمية نموذج عمق المعرفة إلى تحقيق التعلم ذي المعنى وربط المعارف الجديدة بالمعارف السابقة في إطار مفاهيمي في البنية المعرفية للمتعلم، مما يؤدي إلى أفكار مترابطة وقدرة على التمييز والمقارنة وفهم الأفكار المتناقضة (Thomas,2017) فنظرية عمق المعرفة لا تركز على الفعل، وإنما على السياق الذي يتم فيه استخدام الفعل وعلى العمليات العقلية التي يتم ممارستها، وطلاب الدراسات العليا يحتاجون أن يطوروا فهما "عميقا" للمحتوى مما يخلق لديهم فرص اكتساب

المعرفة بفاعلية، وذلك ضمن بيئات معقدة ويتحقق ذلك نتيجة تنظيم المعرفة في مستويات مختلفة من الأطر المفاهيمية مما يحقق لهم المرور بالتفاصيل. ويتكون نموذج عمق المعرفة من أربعة مستويات كما ذكرها شاهين (٢٠٢٠) هي:

المستوى الأول: التذكر وإعادة الإنتاج: في هذا المستوى يسترجع المتعلم الحقائق والتعريفات والمصطلحات أو ينفذ مهام بسيطة، وعادة ما يتضمن هذا المستوى أفعالًا ذات خطوة واحدة مثل: اذكُر، عرِّف، حدِّد، وتتمثل عناصر هذا المستوى في تحديد الأداء المتوقع من المتعلم والذي يتمثل في تنفيذ بعض الإجراءات بصورة آلية، وقد اقتصرت أنشطة هذا المستوى في الدراسة الحالية على تذكر بعض الخصائص والتعاريف والمميزات.

المستوى الثاني: تطبيق المفاهيم والمهارات: وفي هذا المستوى يقوم المتعلم باستخدام المعرفة في خطوتين، أو أكثر، أو حل المشكلات والتصنيف، أو توضيح، وتضمنت أنشطة هذا المستوى في الدراسة الحالية توضيح العلاقة بين الحقائق والخصائص أو المتغيرات، وتوضيح الأمثلة التي تنطبق أو لا تنطبق، واختيار الإجراءات وفقا" لمعايير محددة.

المستوى الثالث: التفكير الإستراتيجي: يتطلب هذا المستوى درجات أعلى من التفكير عن المستوى السابق، فالمتطلبات العقلية لهذا المستوى تسعى إلى وجود خطوات متعددة للمهمة وحاجتها إلى كثير من التفكير والتأمل، وتضمنت أنشطة هذا المستوى في الدراسة الحالية القيام بسلسلة من الخطوات أكثر من ثلاث للوصول إلى إنجاز المهمة مع القدرة على حل المشكلات التي تظهر وقت التنفيذ عند تصميم محتوى وإدارته على نظم التعلم.

المستوى الرابع: التفكير الممتد: تتطلب مهام هذا المستوى متطلبات معرفية ومهارية بالغة التعقيد من خلال عمل ارتباطات متعددة بين الأفكار في مجال واحد أو عدة مجالات، وتضمنت أنشطة هذا المستوى في الدراسة الحالية المواءمة بين المعرفة النظرية والمهارية وإعادة استخدامها في تصميم محتوى تعليمي، وقد وظفت الدراسة الحالية جميع المستويات.

وتبرز أهمية تنمية عمق المعرفة لدى المتعلمين لأثره المباشر في تطوير الإبداع حيث تشير الاتجاهات الحديثة في التعلم والتعليم إلى ضرورة إتاحة الفرصة للمتعلمين للدراسة المباشرة وغير المباشرة بما ينمي قدراتهم ومهاراتهم في الوصف والتفسير والتحليل والتمييز، وذلك من خلال الإلمام بالنظريات والمفاهيم والعمليات التي تيسر الإبداع وتولد الأفكار الجديدة وتساعد على حل المشكلات وتنمية التفكير التحليلي، وقد أكدت دراسة الفيل (٢٠١٩) على أثر نموذج عمق المعرفة بمستوياته الأربعة في تنظيم عملية التعلم وبناء الخبرات لدى المتعلمين ومساهمته في بقاء أثر التعلم ومناسبته لجميع المواد الدراسية ولجميع المجالات والموضوعات المحددة وغير المحددة البنية وتضمنه قدرات عقلية بسيطة ومركبة وتركيزه على المعرفة النشطة التي تمكن المتعلم من الربط بين الأفكار والخبرات السابقة والجديدة، وتعزيزه التعلم الذاتي وتنميته التفكير التقدمي حيث الأفكار المتنوعة والحلول المركبة.

ويذكر الفيل (٢٠١٨) أن وصول المتعلمين إلى مستويات عمق المعرفة في التعلم يتطلب تصميم بيئات تعلُّم تركز على السياقات الحقيقية للمحتوى العلمي. ومن هنا يتضح ضرورة تصميم منصات إلكترونية تعليمية تساعد المتعلمين على الفهم والتطبيق والتفكير في المعارف التي أصبحوا يحصلون عليها بأيسر وأسرع الطرق؛ لكي

ينقلوها إلى مواقف حياتية جديدة بما يتوافق مع التغيرات المعرفية والتقنية السريعة التي تحدث في هذا العصر.

وإذا كان تصميم المنصات التعليمية وفقاً لأحدث نماذج التعلم يُعدُّ مطلباً مهماً لتطوير مهارات المتعلمين المعرفية والأدائية في التعليم العالي فإن هناك متغيرا" لا يقل أهمية وهو الدافعية للإنجاز والذي يمثل مصدراً لإحداث تغير كبير في تحصيل المتعلمين وإتقان المهارات والمحافظة على مستويات أداء مرتفعة دون مراقبة خارجية، وذلك من خلال الأداء الجيد، ويُعدُّ وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي المرتبط بالنجاح أو الفشل (محمد وعبد الشافي، ٢٠١٧).

الدافعية للإنجاز: هي استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق نجاح أو بلوغ هدف يترتب عليه درجة معينة من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى معين لتميز (إبراهيم، ٢٠٠٣) كما أنها تتمثل في القوة التي تنتاب المتعلم في القيام بالعمل المطلوب بحماسة وتفانٍ والسعي إلى المنافسة لتحقيق النجاح والرضا بما ينجزه في الموقف التعليمي، والغاية التي يحققها تتمثل في إشباع حاجاته المعرفية وزيادة الرضا عن النفس وتحقيق النمو المعرفي والريادة في سلوك الإنجاز (القنى، ٢٠٢٢)، ويوجد للدافعية عدة مكونات منها: التركيز، الانتباه، الحاجة للتقدير، حب الاستطلاع، المثابرة، الخوف من الفشل، الاستمتاع بالتعلم، الطموح، الرضا عن الذات، التحدي، الرغبة في النجاح والتفوق والاستقلالية. (محمد وعبد الشافي، ٢٠١٧) (عبد الحميد، ٢٠١٧) (الشلبي، ٢٠١٤).

تظهر أهمية الدافعية للإنجاز في المجال التعليمي باعتبار أثره في دفع المتعلم إلى تحقيق الأهداف والتحصيل حيث إن استثارة دافعية المتعلمين إلى الإنجاز تساعد على

إقبالهم لممارسة التعلم بشكل فعال، وتشجعهم على المثابرة من أجل تحقيق النجاح (زلوف، ٢٠١٣).

كما يظهر دورها في إثارة اهتمامات وميول المتعلمين بما يجب تعلمه وبمحض إرادتهم والمحافظة على استمرار السلوك في دراستهم وتعلمهم من خلال تثمين الإسهامات التي يحققونها، بالإضافة إلى التعزيز المادي أو المعنوي، وتتيح بيئة المنصات الإلكترونية تحقيق ذلك من خلال إعطاء المتعلمين الحرية في التقدم حسب قدرتهم ودعم إنجازاتهم من خلال الحصول على التغذية الراجعة عند تأدية المهام، وأيضا" الدرجات التي يحصلون عليها بعد تأدية الاختبارات مباشرة، كما أن منتديات النقاش تتيح التعاون في إنجاز المهام، وتفتح المجال للمتعلمين المتميزين في مساعدة زملائهم (القنى، ٢٠٢٠) (زكي، ٢٠١٥).

ويمكن تحفيز الإنجاز لدى المتعلمين من خلال استثمار اهتمام المتعلمين بالجديد والمثير والنافع، وهذا يتحقق عند توظيف المنصة الإلكترونية وفقا "لنموذج عمق المعرفة الذي وضعه webb، وتوفير جوٍّ تنافسي منظم مع تحويله إلى جوٍّ تعاوني منفتح أحيانًا، ويتحقق ذلك من خلال درجات المتعلمات التي تظهر بشكل تلقائي عند إنجاز المهم وإكمال الاختبارات التكوينية والعبارات التشجيعية التي تقدمها أستاذة المقرر عند إنجاز بعض المهام التي تحتاج إلى متابعة، وأيضاً التعاون من خلال منتدى النقاش، وحث المتعلمات على التعلم الذاتي والنشاط الاستكشافي، وهذا ما توفره المنصة الإلكترونية حيث يعتمد أسلوب الدراسة على التعلم الذاتي الموجه مع إضافة مصادر للاطلا ع والإجابة عن الأسئلة التي قد لا تصل إلى معرفتها المتعلمات بشكل مباشر، وربط المهام بحاجاته واهتماماته، ويعد موضوع تصميم المحتوى الإلكتروني أحد الموضوعات المهمة التي يتطلب من متخصصات التعلم الإلكتروني

إتقانها، والتركيز على الجوانب التطبيقية العملية في محتوى التعلم وطرائقه، وقد تم وضع المحتوى بحيث يتناول الجانبين المعرفي والمهاري مع متابعة من أستاذة المقرر للمهام الأدائية بشكل منظم، وتقبل الفشل في المهام التعليمية وتشجيعه في البحث عن طرق وفكر جديد للإنجاز، حيث يتم توجيه المتعلمات إلى أسباب الخلل في إنجاز المهام وتشجيعهم على إعادة إنتاجها كما أن الاختبارات التكوينية تتيح للمتعلمات فرصة إعادة الاختبار حتى تحقق الدرجة الكاملة (غريب، ٢٠١٣).

الدراسات السابقة:

دراسات المنصات الإلكترونية: هناك دراسات عديدة تناولت المنصات التعليمية، منها دراسة القحطاني (Alqahtani،2019) والتي سعت إلى التعرف على أثر منصة (إدمودو) في تحصيل طلبة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وكذلك التعرف على اتجاهات الطلبة نحو استخدامها في عملية تعلمهم حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وقد أظهرت النتائج أن العينة البالغ عددها ٧٠ طالبةً وطالباً أظهرت اتجاهًا إيجابيا نحو استخدامها وتحسنًا في مهارات التعلم، أما دراسة جي وسفيان (Gay and Sofyan،2017) فقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية منصة (إدمودو) في تحسين مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية، واستخدمت الدراسة منهجًا مختلطًا كميًّا ونوعيًّا، وقد أظهرت النتائج فعالية المنصة في التحصيل من خلال مشاركتهم في الأنشطة والمناقشات عبر الإنترنت حيث عزز ذلك اهتمام الطلبة ودافعيتهم مما انعكس أثره على تحسين مهارات الكتابة، أما دراسة الغامدي (٢٠١٩) فقد سعت إلى التعرف على فاعلية نمط الدعم الفوري عبر المنصات الإلكترونية التعليمية في تنمية مهارات إنتاج عناصر التعلم الرقمي، وقد أظهرت النتائج أن مهارات إنتاج عناصر التعلم الرقمي متوفرة بدرجة ممتازة لدى عينة

الدراسة، أما دراسة علوان (٢٠٢٢) فقد هدفت إلى قياس أثر المنصات التعليمية في رفع جودة العملية التعليمية من خلال متغير المهارة الرقمية، وتم إجراء الدراسة على عينة مكونة من ٧٠٧ عضو من أعضاء هيئة التدريس بجامعة البصرة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين جودة العملية التعليمية والمنصات التعليمية، وهدفت دراسة عسيري (٢٠٢٢) إلى التعرف على دور المنصات التعليمية الإلكترونية في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلم في منصة مدرستي كنموذج، وقد أشارت النتائج إلى أثر منصة مدرستي في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلمين، أما دراسة المالكي وداغستاني (٢٠٢٢) فقد اتفقت مع دراسة عسيري في استخدام المنهج الوصفي المسحي لتعرف على دور المنصات الإلكترونية التعليمية في النمو المهني لمعلمات رياض الأطفال، والتعرف على معوقات استخدامها في العملية التعليمية على عينة بلغت (٢٠٥) معلمة، وأظهرت النتائج ممارسة المعلمات للمنصات الإلكترونية بنسبة ٨٧% عند وجود بيئة تعليمية تتسم بالمرونة، كما وافقت المعلمات على دور المنصات في تطورهم المهني من خلال نقل الخبرات بين المعلمات والتجارب وتفعيل النقاش وتبادل الخبرات المهنية.

دراسات تصميم المحتوى:

حظي تصميم المحتوى باهتمام الباحثين الذين أكدوا على أهميته وحددوا المواصفات والمعايير التي ينبغي توفرها له مثل دراسة الفالح (٢٠٠٨) ودراسة (خليفة، ٢٠٢٠) والتي أوجزت معايير جودة المحتوى الإلكتروني في إعادة الاستخدام والتوافقية وإمكانية الوصول والتطوير والسلطة الفكرية والدقة والنمذجة، أما دراسة بنى أحمد والفقي (٢٠١٥) فقد ركزت على إنتاج وإدارة محتوى إلكتروني لمقرر العلوم في المرحلة الثانوية بالأردن وأثره على دافعيتهم نحو التعلم الإلكتروني، مع تناولها للمعايير الواجب توفرها

لمحتوى أكثر فعالية. واتفقت دراسة (حمدي، ٢٠١١) مع الدراسة الحالية في تطوير مهارات عينة الدراسة في تصميم المحتوى الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من معلمي الحاسب الآلي.

دراسات عمق المعرفة:

نظراً لكون نموذج عمق المعرفة أحد النماذج الحديثة التي تركز على بناء المحتوى المهاري والمعرفي للمتعلمين بعمق مما يساعد في بقاء أثر التعلم فقد اهتمت عدة دراسات بتوظيفه في محتوى المناهج الدراسية والتقويم مثل دراسة أوليفر والمشي (Olvera&Walkup,2022) ودراسة بويلز (Boyles,2017) ودراسة كاروغوتي، فيليبس وبير (Karuguti,phillips&Berr,2017) ودراسة إيمان (٢٠١٢). وهناك دراسات تناولت العمق المعرفي كأحد أدوات التعلم الإلكتروني كدراسة الرفاعي (٢٠١٩) والتي هدفت إلى استقصاء أثر بيئة تعلم إلكترونية قائمة على نموذج التلمذة المعرفية بأساليبه الستة على تنمية إنتاج المحتوى وعمق المعرفة لدى طلاب تقنيات التعليم. ودراسة الحجري (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى قياس فاعلية إستراتيجية قائمة على المشروعات عبر الويب في تنمية عمق المعرفة. ومن الدراسات التي تناولت عمق المعرفة كمتغير يمكن تنميته دراسة سلام (٢٠١٩) التي استهدفت قياس تأثير التعلم الخبراتي في الجغرافيا على تنمية عمق المعرفة الجغرافية والدافعية العقلية لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية. ودراسة متولي (٢٠٢١) التي سعت إلى توظيف مراسي التعلم الإلكتروني في تدريس مقرر تقييم تربوي لتنمية مستويات عمق المعرفة وجدارات التقويم وتوكيد الذات، أما دراسة مرسال وغنام (٢٠٢٢) فتناولت عمق المعرفة بالتحليل في بيئات تعلم الرياضيات لكل من معلمي ومتعلمي الصف السادس، وقد أظهرت النتائج تدني مستوى عمق المعرفة في المفاهيم والمهارات والتفكير

الإستراتيجي. أما دراسة شاهين (٢٠٢٠) فقد تناولت توفر مستويات عمق المعرفة في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

دراسات الدافعية للإنجاز:

تناولت العديد من الدراسات الدافعية للإنجاز في التعلم الإلكتروني كدراسة (حسيب، ٢٠٢٠) والتي استخدمت التعلم الإلكتروني التشاركي عبر الويب لتنمية مهارة التخطيط للتدريس والدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية شعبتي التاريخ والجغرافيا، واستخدمت المنهج التجريبي ذا المجموعة الواحدة، وأظهرت نتائج الدراسة فرقًا ذا دلالة إحصائية للاختبار البعدي، أما دراسة سالم (٢٠١٦) فقد هدفت إلى معرفة موضع الضبط وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل، وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية بين موضع الضبط الداخلي ودافعية الإنجاز، وقد كانت دراسة علام (٢٠١٣) بعنوان: أثر اختلاف تصميم صفحات الويب الثابتة والتفاعلية على التحصيل والدافعية للإنجاز لدى المتعلمين المعلمين، وقد طبقت الدراسة المنهج شبه التجريبي وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق طلاب المجموعتين التجريبيتين اللتين استخدمتا صفحات الويب التفاعلية المدعمة بغرف الحوار المباشر الكتابي والصوتي – بالبريد في رفع مستوى الإنجاز.

التعليق على الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة لم تتناول جانبًا مهمًّا في المنصات التعليمية وهو نموذج تصميم المحتوى في هذه المنصات، وهو ما تهدف إليه الدراسة الحالية من خلال قياس فاعلية منصة تعليمية مبنية على نموذج عمق المعرفة الذي وضعه (webb).

الدراسات التي تناولت تصميم المحتوى ركزت على معايير تصميم المحتوى كدراسة الفالح (٢٠٠٨) ودراسة (خليفة، ٢٠٢٠) باستثناء دراسة (حمدي، ٢٠١١) والتي

اتفقت مع الدراسة الحالية في تطوير مهارات عينة الدراسة في تصميم المحتوى، ولكن اختلفت مع الدراسة الحالية في طبيعة العينة إذ ركزت عينة دراسة حمدي على معلمي الحاسب الآلي، أما الدراسة الحالية فقد استهدفت طالبات الدبلوم العالي.

الدراسات التي تناولت عمق المعرفة تنوعت في أهدافها حيث ركز بعضها على توظيفه في محتوى المناهج الدراسية والتقويم مثل دراسة أوليفر والمشي (Olvera&Walkup,202) ودراسة بويلز (Boyles,2017) ودراسة كاروغوتي، فيليبس وبير (Karuguti,phillips&Berr,2017) أما البعض الآخر فتناولت عمق المعرفة بالتحليل في بيئات تعلم الرياضيات، أما الدراسة الحالية فقد ركزت على تنمية مستويات العمق المعرفي، وذلك من خلال منصة تعليمية مبنية على نموذج عمق المعرفة الذي وضعه (webb)، أما الدراسات التي تربط بين العمق المعرفي وأدوات التعلم الإلكتروني فقد أكدت على أثر توظيف البيئات الإلكترونية في تنمية عمق المعرفة مما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية.

الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز تتفق في أن الدافعية للإنجاز تلعب دورا "مهما" في رفع مستوى أداء المتعلمين وإنتاجيتهم في مجالات مختلفة وخاصة التعلم عبر المنصات الإلكترونية إذ يتطلب التعلم عبرها أن يكون لدى المتعلمين مستوى عالٍ من الإنجاز حتى يتمكنوا من المشاركة الفعالة والإيجابية للوصول إلى المعرفة وتحقيق الأهداف، ولذلك سعت الدراسة الحالية إلى تصميم المنصة التعليمية وفقا لنماذج التعلم التي تدعم ذلك.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: على ضوء أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة لتتعرف على فاعلية المتغير المستقل المتمثل في

منصة إلكترونية مبنية على نموذج عمق المعرفة على المتغير التابع المتمثل في مستويات عمق المعرفة المرتبطة بمهارات تصميم المحتوى عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني والدافعية للإنجاز لدى طالبات الدبلوم العالي في التعليم الإلكتروني.

مجتمع الدراسة وعينته: مجتمع الدراسة جميع طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني، وشملت عينة الدراسة المسح الشامل لجميع مجتمع الدراسة من طالبات دبلوم التعلم الإلكتروني العالي بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وقد تكونت عينة الدراسة من عشر طالبات، اللاتي يمثلن مجتمع الدراسة كاملًا لعام ١٤٤٤هـ.

متغيرات الدراسة: المتغير المستقل: منصة إلكترونية قائمة على نموذج عمق المعرفة، المتغير التابع الأول: مستويات عمق المعرفة المرتبطة بمهارات تصميم المحتوى عبر أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني، المتغير التابع الثاني: الدافعية للإنجاز.

أدوات الدراسة:

قائمة بمؤشرات عمق المعرفة المتضمنة في المنصة الإلكترونية: جرى إعداد قائمة بمؤشرات عمق المعرفة الواجب توفرها في المنصة الإلكترونية والتي شملت المستويات الأربعة لنموذج (webb).

اختبار عمق المعرفة المعرفي: قامت الباحثة بإعداد جدول المواصفات للربط بين المؤشرات وأسئلة الاختبار في مستويات عمق المعرفة الأربعة ملحق رقم (٢)، وتم إعداد الاختبار المعرفي بعد الاطلاع على دراسة (الفيل، ٢٠١٩) وتم إيجاد الصدق الإحصائي وهو يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات والذي بلغ (٠,٨٤٦) وهذا يدل على صدق مرتفع، كما تم عرض الاختبار على المحكِّمين (ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس تخصص تقنيات تعلم) للتحقق من الصدق الظاهري. وتم استخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ لتقدير الثبات في إجابات أسئلة الاختبار، بلغ الثبات

العام لأسئلة الاختبار ٠,٧١٦، وهو يعتبر ثباتًا مقبولًا يُعتمد عليه في التطبيق (محمد وعبد الشافي، ٢٠١٧)، وتفاوت الثبات لعبارات المقياس من ٠,٦٢٦ إلى ٠,٧٧٩ يشير إلى وجود اتساق داخلي للمحور ككل، وقد ظهر الاختبار في صورته النهائية ملحق رقم (٤).

الاختبار المهارى لعمق المعرفة: قامت الباحثة ببناء الاختبار بناء على نظرية عمق المعرفة، والتي تتطلب من المتعلمين عمل صلات وربط الأفكار بالمحتوى أو المضمون، واختيار نهج واحد من بين البدائل، حيث توظف الطالبة المعرفة النظرية والعملية التي درستها لتحويلها إلى مشروع جديد مبني على بدائل محددة وأيضاً على الأهداف العامة للمحتوى، وقد تم إعداد بطاقة بالمهارات المطلوبة وتم تحكيمها، واحتوت البطاقة على (٤) مهارات رئيسية و(٧) مهارات فرعية. تم تقدير صدق الاختبار بعرضها على المحكمين السابق الإشارة إليهم في التحكيم على مبنية المهارات، وتكوَّن الاختبار في صورته النهائية من (٤) أسئلة رئيسة و(١٧) سؤالًا فرعيًّا ملحق رقم (٥). وقد تم التأكد من صدق نتائج الاختبار من خلال إعادة تصحيح عينة عشوائية.

مقياس الدافعية للإنجاز: تم الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث السابقة كدراسة (القبلي وجروان، ٢٠٠٩) (الفني، ٢٠٢٠) (حسب، ٢٠٢٠) التي تتناول الدافعية للإنجاز، وتم الاستفادة من مقياس الدافعية للإنجاز المعد من (الشبلي، ٢٠١٤) ولكن تم تعديل صياغة بعض عباراته مع مراعاة وضوح العبارات وملاءمتها للخصائص العقلية والنفسية والمعرفية لمجتمع الدراسة الحالي وإعادة تحكيمه، وظهر المقياس في صورته النهائية وتكوَّن من (٢٠ فقرة) ملحق رقم (٦) وتقع اختبارات المقياس على مندرج، ولتسهيل تفسير نتائج هذا المقياس استخدمت الباحثة

الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود السؤال. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق=٣، موافق إلى حد ما=٢، غير موافق=١)، وصنفت الإجابات إلى ثلاثة مستويات من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٣–١) ÷ ٣ = ٠,٦٧

للحصول على التصنيف التالي:

جدول (١): توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
موافق	2.34 – 3.00
موافق إلى حد ما	1.68 – 2.33
غير موافق	1.671.00 –

إجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة على السؤال الأول للدراسة:

– ما مؤشرات عمق المعرفة في المنصة الإلكترونية لتنمية مهارات تصميم المحتوى عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؟

استخدمت الباحثة النموذج العام للتصميم التعليمي (ADDIE) للإجابة على السؤال الأول للدراسة وللسير وفق خطواته لتيسير إحداث التعلم، ومن ثم تحقيق أهدافه، وفيما يلي عرض مراحله:

مرحلة التحليل، وتشمل هذه المرحلة الخطوات التالية:

تحديد المشكلة، وتقدير الاحتياجات: تم تحديد المشكلة في انخفاض مستويات عمق المعرفة المرتبطة بمهارات تصميم المحتوى في نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني بكلية التربية جامعة الأميرة نورة، من

خلال الدراسة الاستقصائية التي أجرتها الباحثة على عينة مكونة من سبع طالبات من طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني عام ١٤٤٣هـ حول أهم الموضوعات التي تجد الطالبات الحاجة إلى دراستها بشكل أعمق والتي تشمل ثمانية موضوعات هي (التعليم الإلكتروني، نظريات التعليم الإلكتروني، أدوات إنتاج المحتوى الإلكتروني، بيئات وشبكات التعلم، نظم إدارة التعلم الإلكتروني، قواعد البيانات الإلكترونية، الملكية الفكرية ورخص المشاع الإبداعي، المواطنة الرقمية)، فقد حصل موضوع نظم إدارة التعلم الإلكتروني على ١٠٠% في الأهمية، يليه موضوع الدراسة في قواعد البيانات الإلكترونية بنسبة ٨٠%، ثم المواطنة الرقمية بنسبة ٥٠%. وقد اتفقت جميع الطالبات على حاجتهن إلى دراسة محتوى موضوع نظم إدارة التعلم الإلكتروني بشكل أعمق لعلاقته المباشرة بمجال تخصصهم، وتم تحديد الحاجات التعليمية في الحاجة إلى رفع مستويات عمق المعرفة لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني.

تحديد الهدف العام: تنمية مستويات عمق المعرفة المرتبطة بمهارات تصميم المحتوى عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني.

تحليل خصائص طالبات مجموعة الدراسة: تمثلت خصائص طالبات مجموعة الدراسة في أنهن طالبات دراسات عليا يدرسن في تخصص التعلم الإلكتروني، ويمتلكن المهارات الأساسية للتعامل مع الحاسوب والإنترنت بما يتناسب مع احتياجات الدراسة.

تحديد مؤشرات مستويات عمق المعرفة: جرى إعداد قائمة بمؤشرات عمق المعرفة الواجب توفرها في المنصة الإلكترونية، والتي شملت المستويات الأربعة لنموذج (webb)، استعانت الباحثة بقائمة مؤشرات عمق المعرفة التي أعدها عبد الرحمن

شاهين (٢٠٢٠) حيث يندرج تحت كل مستوى من مستويات عمق المعرفة الأربعة عدد من المؤشرات، بيانها كالتالي: ستة مؤشرات للمستوى الأول، وخمسة مؤشرات للمستوى الثاني، وأربعة مؤشرات للمستوى الثالث، وأربعة مؤشرات للمستوى الرابع، وقد تم تضمين هذه المؤشرات في المنصة الإلكترونية بعد عرضها على مجموعة من المحكمين ملحق رقم (٢).

تحديد مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني وفق الخطوات الآتية:

تحديد الأهداف العامة لمهارات تصميم المحتوى عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني بجانبيها المعرفي والمهارى وتضمن:

تعريف مفهوم الإدارة الإلكترونية وأنواعها.

تعريف مفهوم نظم إدارة المحتوى الإلكتروني وكيفية تصميمه عبر نظم إدارة التعلم.

تعريف مفهوم نظم إدارة التعلم الإلكتروني ونماذجها وطرق إدارتها.

صياغة الأهداف السلوكية لكل موضوع، وبلغت ٤٤ هدفًا سلوكيًّا موزعًا على ثمانية موضوعات في أربعة دروس ملحق رقم (٣).

صياغة مفردات قائمة المهارات في صورتها الأولية من قبل الباحثة، حيث تضمنت مهارات رئيسية و١٩ مهارة فرعية بعد الرجوع إلى البحوث والدراسات في المجال.

وللتأكد من صلاحية قائمة المهارات تم عرضها على ثلاثة من المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم للتأكد من صدقها الظاهري، وإبداء آرائهم وملاحظاتهم حولها، وتم إجراء التعديلات التي اتفق المحكمون على ضرورة تعديلها، وتمثلت في تعديل صياغة بعض المهارات التي تضمنتها القائمة، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية جاهزة للاستخدام، وتكوَّنت من (٥) مهارات رئيسية تشمل: إنشاء مقرر (صف) على أحد نظم إدارة التعلم، إنشاء مجلد للمحتوى، إدراج مقطع

فيديو مسجل (لشرح أحد الدروس) عبر أحد برامج الوسائط المتعددة ورفعه على النظام، إنشاء التقييمات، تقويم المحتوى الإلكتروني و(١٧) مهارة فرعية ملحق رقم (١).

تحديد مهام التعلم وأنشطته، وقد روعي عند تصميم الأنشطة التعليمية أن تكون مرتبطة بالأهداف الإجرائية المعدة مسبقًا لقياس مستويات عمق المعرفة والمحتوى المقدم.

تحديد الموارد والمصادر التعليمية اللازمة للتعلم إلكترونيا. وقد تمثلت مصادر التعلم في النصوص والصور ومقاطع الفيديو المنتجة من قبل الباحثة، وتم رفعها على موقع المنصة.

مرحلة التصميم: تشتمل هذه المرحلة على الخطوات الآتية:

صياغة الأهداف السلوكية الإجرائية: تم صياغة الأهداف الخاصة بكل عنصر بصورة إجرائية في ضوء الأهداف العامة لمحتوى التعلم، وقد روعي في تحديد الأهداف أن تغطي مستويات عمق المعرفة الأربعة ملحق رقم (٣).

تحديد عناصر محتوى التعلم: تم تحديد عناصر محتوى التعلم من خلال مراجعة الأدبيات، والدراسات، والبحوث المرتبطة بموضوع التعلم موجودة المراجع بعد كل محتوى في مبنية المراجع فضلا عن تحليل العمل؛ لحصر المفاهيم والمهارات المناسبة للمحتوى التي تحقق أهداف التعلم. وقد تكوَّن المحتوى من أربع وحدات يندرج تحتها ثمانية دروس تغطي الأهداف التعليمية، وتناول الدرس الأول الإدارة الإلكترونية، يليه موضوع نظم إدارة التعلم الإلكتروني، والدرس الثالث نظم إدارة التعلم الإلكتروني، أما الدرس الرابع فتضمن موضوع نظم إدارة التعلم الإلكتروني مغلقة المصدر البلاك

بورد، والدرس الخامس نظم إدارة التعلم مغلقة المصدر مودل، والدرس السادس نظم إدارة التعلم الإلكتروني مفتوحة المصدر قوقل كلاس روم، والدرس السابع نظم إدارة التعلم مفتوحة المصدر نظام wiziQ، والدرس الثامن معايير تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني.

تصميم أسلوب تتابع المحتوى: تم تصميم محتوى الموقع بشكل شبكي بحيث يتيح للمتعلم حرية التنقل في الموقع واختيار التتابع الملائم له، وتم مراعاة معايير التصميم التي وضعها كل من يوسف عيادات، محمد العمري (٢٠١٤) وهي معايير تشغيل الموقع، وتصميم الشاشة، واللغة، والتصفح، والتصميم، والدقة، والحداثة.

تصميم إستراتيجية التعلم في المنصة الإلكترونية: تم تقسيم المحتوى إلى مديولات، وتم اعتماد أسلوب التعلم الفردي؛ حيث يتفاعل المتعلمون مع المحتوى التعليمي المقدم عبر المنصة الإلكترونية، ويتحكمون في اختيار تتابع دراسة الموضوعات، ويتحكمون أيضا في خطوات سيرهم في المحتوى، ولكن ضمن جدول زمني محدد بأسبوعين.

تصميم سيناريو المنصة الإلكترونية القائم على نموذج عمق المعرفة: على ضوء الأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي، تم سيناريو المنصة الإلكترونية بما يتضمنه من مصادر التعلم والأنشطة والتفاعلات، وتم مراعاة تحقيق السيناريو لأهداف موضوعات التعلم، ومناسبة مصادر التعلم التي يحتويها الموقع للتعبير عن محتوى موضوعات التعلم، ومناسبة الأنشطة لمحتوى التعلم، وكذلك تمت مراعاة تحقيق الأنشطة لمؤشرات مستويات المعرفة.

مرحلة التطوير: قامت الباحثة ببناء المنصة الإلكترونية المبنية على نموذج عمق المعرفة، وتمت مراعاة معايير التصميم التي سبق الإشارة إليها في تصميم أسلوب تتابع المحتوى. وتم رفع المحتوى على منصة قوقل كلاس روم وذلك لمجانيَّتها وسهولة

استخدامها وعملها على جميع الأجهزة، ورفعت ملفات محتوى التعلم ومهام التعلم، وأنشطة التفاعل والمشاركة.

رابط المنصة:

https://classroom.google.com/c/MTQ5NjU2NDAzODgz?cjc=kbzvg6r

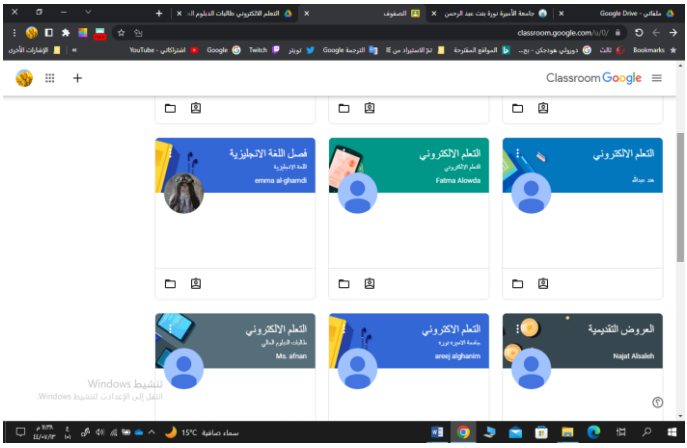
الرمز: (kbzvg6r)

وقد تكوَّن المحتوى من أربعة دروس تغطي الأهداف التعليمية، وتناول الدرس الأول الإدارة الإلكترونية، يليه الدرس الثاني تناول موضوع نظم إدارة التعلم الإلكتروني، أما الدرس الثالث فتضمن أربعة موضوعات: إدارة التعلم الإلكتروني مغلقة المصدر البلاك بورد، ونظم إدارة التعلم مغلقة المصدر مودل، ونظم إدارة التعلم الإلكتروني مفتوحة المصدر قوقل كلاس روم، ونظم إدارة التعلم مفتوحة المصدر نظام wiziQ، والدرس الرابع معايير تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني.

مرحلة التطبيق: تم تنفيذ التجربة في الفصل الدراسي الأول ولمدة أسبوعين على طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني، وكان التعلم يتم بشكل فردي، حيث تم وضع رسالة ترحيبية في المقدمة مع توضيح طرق وأساليب التفاعل في المنصة وكيفية التواصل مع أستاذة المقرر والمدة الزمنية لإنجاز المهام والاطلاع على المحتوى، وتم تقسيم المحتوى إلى أربعة مديولات كل مديول يحتوي من درسين إلى أربعة دروس، مع وجود اختبار تكويني للمحتوى المعرفي لكل درس يمكن إعادته عدة مرات، ومهمات معرفية ومهارية رئيسة يتم متابعتها من قبل أستاذة المقرر وإعطاء تغذية راجعة لها، مع وجود جدول زمني لإنجاز المهام، وقد كانت المهمة الأولى تتناول (مهمة دراسية: بعد دراستك لنظام إدارة التعلم قوقل كلاس رووم، ١- أَنشئِي صفًّا باسم (التعلم الإلكتروني) ٢- أدرجي مادة علمية واشرحي المفهوم والخصائص مع

عرض بوربوينت مصحوب بتعليق صوتي مسجل مدته (٣د) ٣- أَنشئِي اختبارًا يحتوى على ثلاثة أسئلة مع تصحيح الأسئلة، أدرجي صورًا للمهام المطلوبة - أو مقطع فيديو) أما المهمة الثانية فهي (بعد دراستك نظام إدارة التعلم wizlq، ١- أَنشئِي صفًّا ٢- أَنشئِي فصلًا افتراضيًّا) أما المهمة الثالثة فكانت (بعد دراستك لتصميم محتوى تعليمي إلكتروني ١- اكتبي أهدافًا عامة لمقررك ٢- أَنشئِي مخططًا للمقرر وكيفية البدء في المقرر والمهام والتنقل ٣- وضِّحي طرق التواصل والتفاعل في المقرر ٤- أَنشئِي أهدافًا سلوكية من ٣-٥ لكل درس ٥- إضافة تواريخ لإنجاز مهام المقرر) ويتم متابعة الطالبات وتنبيههن في حال تجاوز المدة الزمنية.

مرحلة التقويم: تم تطبيق اختبارات تكوينية بعد كل درس، بالإضافة إلى تطبيق اختبار معرفي ملحق رقم (٣) ومهاري ملحق رقم (٤) مبني على مبنية المؤشرات، وتم ربط كل مستوى من المستويات الأربعة بأسئلة الاختبار ملحق رقم (٢) للتأكد من تحقيق الأهداف ومقياس الدافعية للإنجاز، كما تم عمل مقابلة شخصية لكل طالبة لمعرفة أهم الإيجابيات والسلبيات للتجربة، وقد أكدت الطالبات أن هذا النوع من التعلم ساعدهن على إتقان المحتوى معرفياً ومهارياً وأوجد فرصًا أكبر للتعاون، وأيضاً للتحدي لإنجاز المهام. تم تطبيق الاختبار المعرفي حضوريا" وخلال مدة ٤٥ دقيقة، كما تم تطبيق الاختبار المهاري حضوريا" وخلال مدة ساعتين بعد حساب الزمن على عينة استطلاعية غير عينة الدراسة.



نماذج من مشاريع الطالبات في الاختبار المهاري لتصميم المحتوى الإلكتروني

جميع الملاحق موجودة عبر الرابط:

https://drive.google.com/drive/folders/1PmUkJb83WvRi-UgeuNLt7dnboiO9w1ng?usp=drive_link

للإجابة على السؤال الثاني للدراسة: ما فاعلية المنصة الإلكترونية في تحقيق مستويات عمق المعرفة التالية (التذكر التطبيق التفكير الإستراتيجي التفكير الممتد) في مهارات تصميم المحتوى بجانبها المعرفي لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني؟

تم اختبار صحة الفرض الأول: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ 0.01) بين متوسط درجات الاختبار المعرفي القبلي ودرجات التطبيق البعدي في تحقيق مستويات العمق المعرفي المرتبط بمهارات تصميم المحتوى بجانبها المعرفي عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ولكوكسون (Wilcoxon)، كبديل لاختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مترابطتين، وذلك

للتعرف على دلالة الفروق بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في المهارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار المعرفي. ويبين الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٢): اختبار ولكوكسون لدلالة الفروق بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في الاختبار المعرفي

المستوى	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةz	مستوى الدلالة	التعليق
التذكر	البعدي أقل من القبلي	0	0.00	0.00	2.85	0.004	دالة عند مستوى ٠,٠١
	البعدي أكبر من القبلي	10	5.50	55.00			
	البعدي يساوي القبلي	0					
تطبيق المفاهيم	البعدي أقل من القبلي	0	0.00	0.00	2.83	0.005	دالة عند مستوى ٠,٠١
	البعدي أكبر من القبلي	10	5.50	55.00			
	البعدي يساوي القبلي	0					
التفكير الإستراتيجي	البعدي أقل من القبلي	0	0.00	0.00	2.87	0.004	دالة عند مستوى ٠,٠١
	البعدي أكبر من القبلي	10	5.50	55.00			
	البعدي يساوي القبلي	0					
التفكير الممتد	البعدي أقل من القبلي	0	0.00	0.00	2.84	0.005	دالة عند مستوى ٠,٠١
	البعدي أكبر من القبلي	10	5.50	55.00			
	البعدي يساوي القبلي	0					
الدرجة الكلية للاختبار المعرفي	البعدي أقل من القبلي	0	0.00	0.00	2.81	0.005	دالة عند مستوى 0.01
	البعدي أكبر من القبلي	10	5.50	55.00			
	البعدي يساوي القبلي	0					

من الجدول رقم (٢) يتضح أن قيمة (ز) دالة عند مستوى 0.01 في المستويات (التذكر، تطبيق المفاهيم، التفكير الإسترتيجي، التفكير الممتد)، وكذلك في الدرجة

الكلية للاختبار المعرفي، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ 0.01) بين متوسط درجات الاختبار المعرفي القبلي ودرجات التطبيق البعدي في تحقيق مستويات العمق المعرفي المرتبط بمهارات تصميم المحتوى بجانبها المعرفي عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني لصالح التطبيق البعدي.

وللتعرف على فاعلية منصة إلكترونية مبنية على نموذج عمق المعرفة في تنمية مستويات العمق المعرفي بمهارات تصميم المحتوى في نظم إدارة التعلم الإلكتروني بجانبها المعرفي لدى عينة الدراسة (طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني)، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل لبلاك Blake للفرق بين متوسطي التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في درجات المهارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار المعرفي. معدلة بلاك للكسب المعدل:

$$\text{بلاك} = \frac{(\text{ب} - \text{ق})}{(\text{ع} - \text{ق})} + \frac{(\text{ب} - \text{ق})}{\text{ع}}$$

$$\text{نسبة الكسب المعدل (لبلاك)} = \frac{(\text{ب} - \text{ق})}{(\text{ع} - \text{ق})} + \frac{(\text{ب} - \text{ق})}{\text{ع}}$$

ب = متوسط البعدي /ق = متوسط القبلي/ ع = الدرجة العظمى للاختبار

ويبين الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٣): متوسطَا التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية نسبة الكسب المعدل لدرجات مستويات الاختبار المعرفي

المستوى	درجة الاختبار	التطبيق قبلي		التطبيق بعدي		نسبة الكسب المعدل
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
التذكر	5	0.90	0.88	3.00	0.82	0.93
تطبيق المفاهيم	5	1.30	1.06	4.60	1.17	1.55
التفكير الإستراتيجي	5	0.00	0.00	4.40	0.84	1.76
التفكير الممتد	5	0.00	0.00	4.00	0.82	1.60
الدرجة الكلية للاختبار المعرفي	20	2.20	0.79	16.00	1.89	1.47

يوضح الجدول رقم (٣) أن نسبة الكسب المعدل للتذكر قد بلغت ٠,٩٣ وهي أقل من الحد الفاصل (١,٢٠) وبذلك يتضح عدم فاعلية المنصة في تحقيق مستوى عمق المعرفة في التذكر، وقد يعود ذلك إلى اختلاف الطريقة التي اعتادت عليهن الطالبات في الشرح والمذاكرة، إلا أن نسبة الكسب لكلٍّ من تطبيق المفاهيم قد بلغت ١,٥٥ والتفكير الإستراتيجي قد بلغت ١,٧٦ والتفكير الممتد قد بلغت ١,٦٠ وهي أكبر من الحد الفاصل (١,٢٠)، وبذلك يتضح فاعلية المنصة الإلكترونية في تحقيق مستويات عمق المعرفة التالية (تطبيق المفاهيم وتطبيق التفكير الإستراتيجي والتفكير

الممتد) ورغم ذلك نجد أن نسبة الكسب المعدل لبلاك Blake للدرجة الكلية للاختبار المعرفي قد بلغت (١,٤٧)، وهي أكبر من الحد الفاصل (١,٢٠) الذي حدده بلاك، مما يشير إلى فاعلية المنصة الإلكترونية المبنية على نموذج عمق المعرفة في تنمية مستويات العمق المعرفي بمهارات تصميم المحتوى في نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى عينة الدراسة (طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن). وبذلك نرفض الفرض الصفري " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ 0.01) بين درجات الاختبار المعرفي القبلي ودرجات التطبيق البعدي في تنمية مستويات العمق المعرفي المرتبط بمهارات تصميم المحتوى عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني.

للإجابة على السؤال الثالث للدراسة: ما فاعلية المنصة الإلكترونية في تحقيق مستويات عمق المعرفة التالية (التفكير الإستراتيجي التفكير الممتد) في مهارات تصميم المحتوى في المجال المهاري لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني؟

تم اختبار الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ 0.01) بين متوسط درجات الاختبار المهارى القبلي ودرجات التطبيق البعدي في تحقيق مستويات العمق المعرفي المرتبط بمهارات تصميم المحتوى بجانبها المهاري عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني "

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ولكوكسون (Wilcoxon)، كبديل لاختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مترابطتين، وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي

للمجموعة التجريبية في المهارات الفرعية والدرجة الكلية. ويبين الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٤): اختبار ولكوكسون لدلالة الفروق بين درجات التطبيق القبلي

درجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في الاختبار المهاري

المستوى	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةz	مستوى الدلالة	التعليق
التفكير الإستراتيجي	البعدي أقل من القبلي	0	0.00	0.00	2.85	0.004	دالة عند مستوى 0.01
	البعدي أكبر من القبلي	10	5.50	55.00			
	البعدي يساوي القبلي	0					
التفكير الممتد	البعدي أقل من القبلي	0	0.00	0.00	2.97	0.003	دالة عند مستوى 0.01
	البعدي أكبر من القبلي	10	5.50	55.00			
	البعدي يساوي القبلي	0					
الدرجة الكلية للاختبار المهاري	البعدي أقل من القبلي	0	0.00	0.00	2.84	0.004	دالة عند مستوى 0.01
	البعدي أكبر من القبلي	10	5.50	55.00			
	البعدي يساوي القبلي	0					

يوضح الجدول رقم (٤) أن قيم (ز) دالة عند مستوى 0.01 في المستويات: (التفكير الإستراتيجي، التفكير الممتد)، وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار المهاري، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية (عند مستوى ≤ 0.01) بين متوسط درجات الاختبار المهارى القبلي ودرجات التطبيق البعدي في تحقيق مستويات العمق المعرفي المرتبط بمهارات تصميم المحتوى بجانبها المهاري عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني لصالح التطبيق البعدي.

وللتعرف على فاعلية منصة إلكترونية مبنية على نموذج عمق المعرفة في تنمية مستويات العمق المعرفي بمهارات تصميم المحتوى في نظم إدارة التعلم الإلكتروني بجانبها المهاري لدى عينة الدراسة (طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن)، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل لبلاك

Blake للفرق بين متوسطي التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في درجات المهارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار المهاري.

وبين الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٥): متوسطَا التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية نسبة الكسب المعدل لدرجات مستويات الاختبار المهاري

المستوى	درجة الاختبار	التطبيق قبلي		التطبيق بعدي		نسبة الكسب المعدل
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
التفكير الإستراتيجي	5	0.00	0.00	4.85	1.29	1.94
التفكير الممتد	5	0.00	0.00	3.70	0.79	1.48
الدرجة الكلية للاختبار المهاري	10	0.00	0.00	8.55	1.69	1.71

يوضح الجدول رقم (٥) أن نسبة الكسب المعدل للتفكير الإستراتيجي قد بلغت ١,٩٤ وللتفكير الممتد قد بلغت ١,٤٨، وهي أكبر من الحد الفاصل (١,٢٠) الذي حدده بلاك، كما أن نسبة الكسب المعدل لبلاك Blake للدرجة الكلية للاختبار المهاري قد بلغت (١,٧١)، وهي أكبر من الحد الفاصل (١,٢٠) الذي حدده بلاك، مما يشير إلى فاعلية المنصة الإلكترونية المبنية على نموذج عمق المعرفة في تنمية مستويات العمق المهاري بمهارات تصميم المحتوى في نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى عينة الدراسة (طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن). وبذلك نرفض الفرض الصفري "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ 0.01) بين درجات الاختبار المعرفي القبلي ودرجات

التطبيق البعدي في تنمية مستويات العمق المعرفي المرتبط بمهارات تصميم المحتوى عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني.

للإجابة على السؤال الرابع للدراسة: ما فاعلية منصة إلكترونية مبنية على نموذج عمق المعرفة في الدافعية للإنجاز لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني؟

جدول (٦): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة على العبارات التي تقيس دافعية الإنجاز لديهم

م	العبارات		موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	أستمر بالدراسة عبر المنصة حتى أنتهي.	ت	٧	٣		٢,٧٠	٠,٤٨	٣	موافق
		%	٧٠,٠	٣٠,٠					
٢	تقسيم المحتوى إلى دروس عبر المنصة ساعدني على الإنجاز.	ت	٧	٣		٢,٧٠	٠,٤٨	٣	موافق
		%	٧٠,٠	٣٠,٠					
٣	تقسيم المحتوى إلى دروس عبر المنصة أفقدني الصبر للإنجاز.	ت	٢	١	٧	١,٥٠	٠,٨٥	١٤	غير موافق
		%	٢٠,٠	١٠,٠	٧٠,٠				
٤	أحب الدراسة على المنصة لأنها تتطلب جهدًا أقل من الحضوري.	ت	٦	٣	١	٢,٥٠	٠,٧١	٧	موافق
		%	٦٠,٠	٣٠,٠	١٠,٠				
٥	أشعر بالملل والتعب بعد مدة قصيرة من الدراسة عبر المنصة.	ت	١	١	٨	١,٣٠	٠,٦٧	١٧	غير موافق
		%	١٠,٠	١٠,٠	٨٠,٠				
٦	أشغل نفسي بعمل آخر عند الدراسة عبر المنصة لأن محتوى الدروس صعب.	ت		١	٩	١,١٠	٠,٣٢	١٩	غير موافق
		%		١٠,٠	٩٠,٠				
٧	أحب الدراسة عبر المنصة لأنه يمكن تجاوز بعض الدروس التي أتقنها.	ت	٣	٥	٢	٢,١٠	٠,٧٤	١١	موافق إلى حد ما
		%	٣٠,٠	٥٠,٠	٢٠,٠				
٨	أصر على إتمام الدراسة على المنصة حتى مع صعوبة بعض الموضوعات.	ت	٥	٤	١	٢,٤٠	٠,٧٠	٨	موافق
		%	٥٠,٠	٤٠,٠	١٠,٠				
٩	أتوقف عن إتمام الدراسة على المنصة إذا واجهتني مشكلات وصعوبات.	ت	١	١	٨	١,٣٠	٠,٦٧	١٧	غير موافق
		%	١٠,٠	١٠,٠	٨٠,٠				

م	العبارات		موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١٠	أتحمل الأعباء والمشكلات التي تواجهني أثناء الدراسة عبر المنصة.	ت	٤	٦		٢,٤٠	٠,٥٢	٨	موافق
		%	٤٠,٠	٦٠,٠					
١١	أتجنب تحمل المسؤوليات عند العمل على المنصة	ت		١	٩	١,١٠	٠,٣٢	١٩	غير موافق
		%		١٠,٠	٩٠,٠				
١٢	أمتلك العزم والتصميم على إنجاز المهام في المنصة.	ت	٧	٣		٢,٧٠	٠,٤٨	٣	موافق
		%	٧٠,٠	٣٠,٠					
١٣	أبذل جهدا "قليلا" في تحقيق هدف ذي قيمة.	ت	١	٢	٧	١,٤٠	٠,٧٠	١٦	غير موافق
		%	١٠,٠	٢٠,٠	٧٠,٠				
١٤	أدرس ساعات إضافية لإتمام العمل الذي يعطى لي عبر المنصة.	ت	٤	٥	١	٢,٣٠	٠,٦٧	١٠	موافق إلى حد ما
		%	٤٠,٠	٥٠,٠	١٠,٠				
١٥	أقوم بتأجيل الدراسة على المنصة من وقت لآخر.	ت		٥	٥	١,٥٠	٠,٥٣	١٤	غير موافق
		%		٥٠,٠	٥٠,٠				
١٦	أنجز الأعمال والمهام المكلف بها على المنصة بشكل صحيح.	ت	٧	٣		٢,٧٠	٠,٤٨	٣	موافق
		%	٧٠,٠	٣٠,٠					
١٧	أقوم بعمل الأشياء قبل التفكير بها جدياً.	ت	١	٤	٥	١,٦٠	٠,٧٠	١٣	غير موافق
		%	١٠,٠	٤٠,٠	٥٠,٠				
١٨	أتجنب تحدي الآخرين في عملي على مهمة ما.	ت	٢	٦	٢	٢,٠٠	٠,٦٧	١٢	موافق إلى حد ما
		%	٢٠,٠	٦٠,٠	٢٠,٠				
١٩	أقوم بعمل كل ما يطلب مني من مهام على المنصة مهما كانت درجة صعوبته.	ت	٨	٢		٢,٨٠	٠,٤٢	٢	موافق
		%	٨٠,٠	٢٠,٠					
٢٠	أسعى للنجاح لأنه يحقق لي الاحترام.	ت	٩	١		٢,٩٠	٠,٣٢	١	موافق
		%	٩٠,٠	١٠,٠					
المتوسط* العام						**٢,٥٧**	**٠,١٨**		**موافق**

* المتوسط الحسابي من ٣ درجات

أظهرت نتائج الدراسة وجود دافعية عالية لدى الطالبات على الإنجاز عند استخدام المنصة الإلكترونية حيث أجابت (٨) طالبات على عبارة (أقوم بعمل كل ما يطلب مني من مهام على المنصة مهما كانت درجة صعوبته) بالموافقة، وهن يمثلن أكثر من ثلثي العينة، كما حصلت عبارة (أستمر بالدراسة عبر المنصة حتى أنتهي)، وعبارة (تقسيم المحتوى إلى دروس عبر المنصة ساعدني على الإنجاز)، وعبارة (أنجز الأعمال والمهام المكلف بها على المنصة بشكل صحيح) على (٧) موفقات، وهذا يدل على فاعلية تصميم المنصات وفقاً لنموذج عمق المعرفة في رفع الدافعية للإنجاز، كما حصلت عبارة: (أحب الدراسة على المنصة؛ لأنها تتطلب جهدًا أقل من الحضوري)، وعبارة: (أتحمل الأعباء والمشكلات التي تواجهني أثناء الدراسة عبر المنصة) على (٦) موفقات، وهو أعلى من نصف أفراد العينة، وهو يدل على معدل عالٍ لدى الطالبات في الشعور بالمسئولية، ودور التصميم المبني على نموذج عمق المعرفة في تطويره. كما حصلت عبارة: (أدرس ساعات إضافية لإتمام العمل الذي يعطى لي عبر المنصة) على (٥) استجابات موافق إلى حد ما، وهذا يدل على أن الجهد المبذول من خلال المنصة يعد متوسطًا ويمكن تحقيقه، ويدعم ذلك ما ورد في عبارة: (أحب الدراسة عبر المنصة؛ لأنه يمكن تجاوز بعض الدروس التي أتقنها).

الخاتمة:

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس فاعلية منصة إلكترونية مبنية على نموذج عمق المعرفة في تنمية مستويات العمق المعرفي في تصميم المحتوى عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني ورفع مستوى الإنجاز لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني من خلال الإجابة على أربعة أسئلة في إجراءات الدراسة؛ إذ استخدمت الباحثة النموذج العام للتصميم التعليمي (ADDIE) للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، وللسير وفق خطواته لتيسير إحداث التعلم.

النتائج وتفسيرها:

١- فاعلية المنصة الإلكترونية المبنية على عمق المعرفة في تنمية مستويات العمق المعرفي المرتبطة بتطبيق المفاهيم والتفكير الإستراتيجي والتفكير الممتد في تصميم المحتوى بجانبه المعرفي لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني، وقد تعزى هذه النتيجة إلى بناء محتوى المنصة الإلكترونية على مؤشرات مستويات عمق المعرفة حيث مكن الطالبات من تنظيم المعرفة لديهن، وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة في إطار مفاهيمي في البنية المعرفية، مما أدى إلى القدرة على التمييز والمقارنة وربط الأفكار، كما أعطى الطالبات الحرية في التفاعل مع المحتوى المتضمن في المنصة، وقد ساعد ذلك الطالبات على استيعاب المعارف المرتبطة بتصميم المحتوى عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني والتفكير بها بالإضافة إلى استخدام التنظيم الشبكي للموقع الذي أتاح بناء علاقة واضحة بين المتغيرات الخاصة بالمحتوى والربط بينها، فمن خلاله تمكنت كل طالبة من دراسة المحتوى بتتبع الذي تريد، كما أن وجود أكثر من طريقه لأداء الأنشطة المرتبطة بموضوعات التعلم أدى إلى تطوير التفكير الإستراتيجي لدى الطالبات، كما أن تفاعل الطالبات معا" أثناء أداء الأنشطة ساعد على تطوير

عمليات التفكير العليا مثل التركيب والتقويم، والذي من شأنه تنمية التفكير الممتد لديهم، وهذا ساعد على تنمية العمق المعرفي لديهم، كما أن بيئة التعلم ركزت على سياقات حقيقية للمحتوى المقدم من خلال المنصة، فقد أدى إلى وصول الطالبات إلى مستويات عمق المعرفة الأعلى، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كلٍّ من (اللوزي ومتولى، ٢٠٢١) (شحاته، ٢٠١٩) (الرفاعي، ٢٠١٩) (إبراهيم، ٢٠١٧) والتي أثبتت إمكانية تنمية مستويات عمق المعرفة للطلاب من خلال توظيف المستحدثات الإلكترونية في دراسة المحتوى التعليمي.

٢- فاعلية المنصة الإلكترونية المبنية على عمق المعرفة في تنمية مستويات عمق المعرفة المرتبطة بالتفكير الإستراتيجي والممتد في الاختبار المهارى لتصميم المحتوى عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، وقد تعزى هذه النتيجة إلى بناء محتوى المنصة الإلكترونية على نموذج (webb) مما مكن الطالبات من ربط المعرفة النظرية بالمعرفة الأدائية وإعادة صياغتها في (مشاريع) وتطبيقات أدائية مبنية على الإطار المفاهيمي للوصول إلى مستويات عمق المعرفة الأعلى، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (الغنام، ٢٠٢٢) و(حسن، ٢٠١٨) في أهمية توفير المهمات التعليمية والأنشطة الأدائية والمهارية والتمارين التفاعلية للمساعدة في تنمية مستويات عمق المعرفة، وهذا ما يحققه استخدام المنصات التعليمية إذ توفر للطالبات أداء المهمات بأشكال عديدة ووقت مفتوح يتيح التكرار والإعادة عدة مرات للوصول إلى الإتقان، مما يساعد على الربط بين المفاهيم المعرفية وتطبيقاتها المهارية للوصول إلى تفكير الإستراتيجي والممتد

٣- فاعلية المنصة الإلكترونية المبنية على نموذج عمق المعرفة في رفع مستوى الإنجاز لدى طالبات الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن،

ويعزى ذلك إلى أن تصميم المنصة الإلكترونية باستخدام التنظيم الشبكي مكَّن كل طالبة من دراسة المحتوى بالتتبع الذي تريده، ووفق قدرتها، كما أن وجود أكثر من طريقه لأداء الأنشطة المرتبطة بموضوعات التعلم ووجود تغذية راجعة وفورية ومتابعة الأستاذة وإعطاء الملاحظات ساعد على رفع مستوى الإنجاز لديهن لاكتساب المزيد من المعرفة، وذلك يتفق مع نتائج دراسة كلٍّ" من (حسب، ٢٠٢٢) (الشحات، ٢٠١٩) (أبو خليفة، ٢٠١٤) من أن المنصات الإلكترونية تساعد على خلق الكثير من فرص الإنجاز عند تصميم محتواها على نماذج تحفز الدراسة والتعمق في المعرفة كنموذج (webb).

التوصيات:

- تصميم المنصات التعليمية الإلكترونية وفق نموذج عمق المعرفة وخاصة في الموضوعات الهامة والتي تتطلب التعمق في المحتوى.
- تضمين المقررات الإلكترونية عند تصميمها مستويات العمق المعرفي وخاصة في برامج الدراسات العليا والدبلوم العالي، مع تحقيق التوازن والتتابع والتكامل بين المستويات للرفع من قدرات المتعلمين في التعلم والربط بين المعلومات لديهم.
- تصميم المقررات الإلكترونية عبر المنصات الإلكترونية بطريقة تساعد على تنمية الدافعية للإنجاز من خلال إثارة اهتمامات وميول المتعلمين وتثمين إسهاماتهم ودعم إنجازاتهم التي يحصل عليها المتعلمون، بالإضافة على التعزيز المادي أو المعنوي.

المقترحات:

- إجراء بحوث تتناول فاعلية المنصات الإلكترونية المبنية على نموذج عمق المعرفة ومستوياته في تنمية التفكير الابتكاري لدى المتعلمين في الدراسات العليا.

- إجراء بحوث تتناول تطبيقات تقنية أخرى مبنية على نموذج عمق المعرفة ومستوياته في تنمية المهارات المعرفية والمهارية لدى المتعلمين في الدراسات العليا.
- إجراء بحوث تتناول فاعلية نموذج عمق المعرفة على الاتجاه نحو التعلم باستخدام المستحدثات التقنية الرقمية المختلفة.
- تحليل محتوى مقررات دبلوم التعلم الإلكتروني في ضوء مستويات عمق المعرفة في الدراسات العليا.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم، ايمان علي أحمد. (٢٠٢١). وحدة تدريسية في القضايا الأخلاقية مبنية على توظيف التراث الثقافي غير المادي لتنمية مستويات عمق المعرفة والانهماك القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الدراسة العلمي في التربية،٢٢ (٩)، ٢٣٢-٢٦٨

إبراهيم، عاصم محمد. (٢٠١٧). أثر تدريس العلوم باستخدام وحدات التعلم الرقمية في تنمية مستويات عمق المعرفة العلمية والثقة بالقدرة على تعلم العلوم لدى طلاب الصف الثاني متوسط. المجلة التربوية جامعة الكويت، ٣٢ (٩٩)، ١٢٥٠١٤٥

أبو خليفة، ابتسام. (٢٠١٤). أثر التعلم المبرمج بمساعدة الحاسوب في تدريس الإحصاء على التحصيل ودافعية الإنجاز لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب. مجلة التراث جامعة زيان عاشور بالجفلة،١٤، ٧٧-٩٣

بنى احمد، فادي عبد الرحيم والفقي، ممدوح سالم. (٢٠١٥). إنتاج وإدارة محتوى الكتروني لمادة العلوم بالمرحلة الثانوية بالأردن وأثره على دافعيتهم نحو التعلم الإلكتروني. مجلة القراءة والمعرفة—الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (١٦٧)،٢١٦-١٩٩

بوعلاق، سمية وماضوي، مريم (٢٠٢١). الابتكار البيداغوجي عبر منصات التعلم الإلكتروني. جامعة ام البواقي

تاريخ الاطلاع ٣-٢-٢٠٢١ الموقع

http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/handle/123456789/10951

جبران، عبد الحميد محمد. (٢٠٢٢). تطوير التعليم في مؤسسات التعليم العالي: الانتقال إلى تدريس النوعي. المجلة الدولية لضمان الجودة. جامعة الزرقاء، (٤٩) ،٤٦-٥٧

خميس، عطية محمد. (٢٠٠٣). عمليات تكنولوجيا التعليم. القاهرة.

حسب، علياء عباس. (٢٠٢٠). استخدمت التعلم الإلكتروني التشاركي عبر الويب لتنمية مهارة التخطيط للتدريس والدافعية للإنجاز لدى طلاب شعبتي التاريخ والجغرافيا بكلية التربية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية،٨٥، ٤٧-١١

الحجري، حنان السيد عبد الرحمن. (٢٠٢٢). فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات عبر الويب في تنمية عمق المعرفة لتأمينات الأشخاص ومهارات التفاوض لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية،٦(١٦)،٣٠٨-٣٩٠

حمدي، رنا محفوظ محمد. (٢٠١١). أثر توظيف بيئة تعلم الكتروني شخصية في تنمية مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني لدى المعملي الحاسب الآلي واتجاهاتهم نحوها. مؤتمر ومعرض الإسكندرية الدولي للتكنولوجيا والمحتوى والكتاب: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، (٥٦)، ٢١٧-١٧٥

خليفة، زينب محمد حسن. (٢٠٢٠). جودة المحتوى الإلكتروني. مجلة دراسات في التعليم الجامعي. جامعة عين شمس. كلية التربية. مركز تطوير التعليم الجامعي، (٤٨) ،٤٥١-٤٣٩

الرفاعي وليد يسري. (٢٠١٩). بيئة تعلم إلكترونية مبنية على نموذج التلمذة المعرفية لطلاب تقنيات التعليم ذوي التبسيط والتعقيد المعرفي وأثرها على تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي وعمق المعرفة. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، (٤٨)، ٧٦٥-٨٥٧

زكي، سهير محمود سرحان. (٢٠١٥). الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة غزة.

الساعي، احمد جاسم. (٢٠١٥). فاعلية استخدام نظام البلاك بورد في العملية التعليمية من وجهتي نظر طلبة جامعة قطر وأعضاء هيئتها التدريسية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة،٤(٩)،١١١-١٣٥

سالم، هبة الله. (٢٠١٦). موضع الضبط وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية. جامعة القاهرة، (٥٢)، ٤٥٠-٤٢٩

سلام، باسم محمد صبري. (٢٠١٩). تأثير التعلم الخبراتي في الجغرافيا على تنمية عمق المعرفة الجغرافية والدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط، ٣٥(٨٩)، ٢٣٣-١٨٩

السويدان، امل عبد الفتاح. عبد الحميد، أسماء صبحي، وشيمي، نادر سعيد (٢٠١٧) معايير تصميم المحتوى الإلكتروني القائم على دعامات التعلم البنائية. مجلة العلوم التربوية.٣٨ (٢٥)، ١-٧٨

حسن، شيماء محمد. (٢٠١٨). استراتيجية مقترحة في ضوء نظرية فيجوتسكى لتنمية عمق المعرفة الرياضية ومسؤولية تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات،٢١ (١٠)،١٢٧-١٧٧

شحاته، إيهاب السيد. (٢٠١٩). وحدة مقترحة في الرياضيات مبنية على المنطق الفازي لتنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الجامعية. مجلة تربويات الرياضيات،٢٢(٦)،٢٢-٤٩

الشحات، سعد عثمان (٢٠١٦). أثر اختلاف نمطي التفاعل الإلكتروني (المتزامن/غير المتزامن) في التعلم عبر الويب على تحصيل طلاب كلية التربية بدمياط ودافعيتهم للإنجاز الدراسي واتجاهاتهم نحو المقرر. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ٣، ٢٠٣-٣٥٢

عبد العزيز، معتصم محمد. (٢٠١٢). مدى ممارسة الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة لمهارات التدريس من وجهة نظر المعلمين المتعاونين، مجلة جامعة الأقصى. (٥٤).٥٨-٧٤

الشلبي، عبد الله خلفان. (٢٠١٤). تقنين مقياس دافعية الإنجاز للمراهقين. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية،٣(٦).٣٢١-٣٩١

شاهين، عبد الرحمن يوسف. (٢٠٢٢) مدى توفر مستويات العمق المعرفي في كتاب الاحياء للمرحلة الثانوية-نظام المقررات- في المملكة العربية السعودية دراسة تحليلية. المجلة العلمية بكلية التربية جامعة أسيوط،٢٦(١).٤١٨-٤٥٦

الطائي، ابتهال أسمر. (٢٠٢٠) آثار استعمال منصات التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات من وجهة نظر أساتذة كلية التربية للعلوم والصرافة. مجلة جامعة بابل، ٢٨(٦)،٥٠-٩

عبد الحميد، محمد زيدان. (٢٠١٧). أثر التفاعل بين نمط عرض المحتوى التعليمي تدريجي- كلي وبيئة الإبحار للكتاب الإلكتروني التفاعلي في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز في العلوم، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٨٣)، ٢١٣-٣١٥

علام، إسلام جابر. (٢٠١٣). أثر اختلاف تصميم صفحات الويب الثابتة والتفاعلية على التحصيل والدافعية للإنجاز لدى المتعلمين المعلمين.. مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم،٢٣ (١) ،٩٩-١٤٩

علوان، شذى محمد. (٢٠٢٢). أثر استخدام المنصات التعليمية في تحسين جودة العملية التعليمية: المهارة الرقمية متغير تفاعليا": دراسة استطلاعية لآراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية جامعة البصرة. مجلة العلوم الاقتصادية. جامعة البصرة، ٩، ٥٢-٢٧

عسيري، منال. (٢٠٢٢). المنصات التعليمية الإلكترونية ودورها في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلم: منصة مدرستي انموذج. المجلة العربية للتربية النوعية. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (٢٢) ٤٣٧-٤٦٤

الغامدي، هيفاء عبد الله. (٢٠١٩). فاعلية نمط الدعم الإلكتروني الفوري عبر المنصات التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات إنتاج عناصر التعلم الرقمي. مجلة كلية التربية، ٣٥ (٦)،٢٤١-٢٢٠

غريب، عبد الكريم. (٢٠١٣). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي كمؤشر على تحقيق جودة المنتج التربوي. مجلة عالم التربية، (٢٢-٢٣)، ٢٨٠-٢٦٩

الغانم، سحر ماهر. (٢٠٢٢). مستويات عمق المعرفة الرياضية في بيئات تعلم الرياضيات دراسة تحليلية مقارنة. مجلة الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ،٢٥ (٤)، ١٩٧-٢٦٧

الفالح، مريم. (٢٠٠٨). معايير تصميم وإنتاج برامج التعليم الالكتروني. مجلة كلية التربية،٤ (٣٢)، ٢٠٥-٢٢٧

الفيل، حلمي محمد. (٢٠١٩) متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية تأصيل وتوطين: مكتبة الانجلو

الفيل، حلمي محمد. (٢٠١٨). برنامج مقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو (SBL) في التدريس وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. مجلة كلية التربية. جامعة المنوفية،٣٣ (٢)، ٢-٦٦

قبلي، عبد السلام. (٢٠٢٢). متطلبات نجاح التعليم الإلكتروني لتحقيق جودة التعليم العالي في الجزائر. مجلة جامعة محمد خيضر بسكر،١١(٢)،٣٥١-٣٢٩

اللوزي، أرزاق محمد عطية ومتولى، شيماء بهيج. (٢٠٢١). توظيف مراسي التعلم الإلكتروني في تدريس مقرر تقييم تربوي لتنمية مستويات عمق المعرفة وجدارات التقويم وتوكيد الذات المهنية للطالب المعلم بكلية الاقتصاد المنزلي. المجلة التربوية. جامعة سوهاج كلية التربية، ٨٢ ،٤٠٦-٣١٣

المالكي، هيفاء وداغستاني، بلقيس. (٢٠٢٠). دور المنصات التعليمية الإلكترونية في النمو المهني لمعلمات الطفولة المبكرة: دراسة تقويمية. المجلة التربوية، (٧٣)، ١١٥٦-١١٢٧

محمد، حنفي إسماعيل وعبد الشافي، محمد. (٢٠١٧). الإحصاء التربوي في المناهج: مكتبة الانجلو المصرية

المؤتمر الدولي الثالث لمستقبل التعليم الرقمي (٢٠٢٢ من ٢١—٢٢ أكتوبر). المملكة العربية السعودية توصيات المؤتمر الدولي التعليم والتدريب الإلكتروني لتنمية القدرات البشرية (٢٠٢٢ من ٢٤-٢٧ يناير) والذي يقدمه المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، المملكة العربية السعودية

المؤتمر الدولي للتعليم العالي (١٤٤٠من ١٠-١٣) المنعقد في جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية

المؤتمر الدولي للتعليم (٢٠٢٢ من ٨-١١ مايو) قدمته وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

مؤتمر التعليم الرقمي (٢٠١٨) والذي نظمته المؤسسة العربية للتربية والعلوم. تاريخ الاطلاع ٦-٨-٢٠٢١ الموقع:

http://aiesa.org/2019/01/09/%D8%AA%D9%88%D8%B5%D9%8A%D8%A7%D8%AA-

مؤتمر التحول الرقمي للجامعات السعودية نحو رؤية المملكة (٢٠١٩ من ٣١-يناير) والذي نظمته جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية

اليوسف. رامي محمود. (٢٠١٦). الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة دراسات العلوم التربوية،١٥،٢٤-٢٨

ثانيا: المصادر المراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abu Khalifa, Ibtisam. (2014). The impact of computer-assisted programmed learning in teaching statistics on achievement and achievement motivation among students of the Faculty of Educational Sciences and Arts. Heritage Journal. Zayan Ashour University in Jafla. Algeria (In Arabic). (14). 77-93

Al-Faleh, Maryam. (2008). Standards for the design and production of e-learning programs. College of Education Journal (In Arabic). Ain-Shams University. College of Education. 4 (32). 205-227

ALfil, Helmy Mohamed. (2019) Modern educational variables on the Arab environment, rooting and localization (In Arabic). Anglo Library: Egypt

Al-Lwazi, Arzak Muhammad Attia and Mutually, Shaima Bahij. (2021). Employing e-learning anchors in teaching an educational evaluation course to develop levels of depth of knowledge, evaluation walls, and professional self-affirmation for the student teacher at the College of Home Economics. Educational Journal. Sohag University, Faculty of Education. (In Arabic). 82 .406 -313

Al-Saei, Ahmed Jassim. (2015). The effectiveness of using the Blackboard system in the educational process from the viewpoints of Qatar University students and faculty members. Specialized International Educational Journal. (In Arabic). 4 (9). 111-135

Al-Shahat, Saad Othman (2016). The impact of the different types of electronic interaction (synchronous/asynchronous) in learning via the web on the achievement of students of the Faculty of Education in Damietta, their motivation for academic achievement, and their attitudes towards the course. Arab research journal in the fields of specific education. 3. 203-352

Al-Ghamdi, Haifa Abdullah. (2019). The effectiveness of the immediate electronic support pattern through electronic educational platforms in developing the skills of producing digital learning elements.

Journal of the Faculty of Education, Assiut University - Faculty of Education, No. (In Arabic). 35.(6), 241-220

Al-Taie, Ibtihal Asmar. (2020) The effects of using e-learning platforms in teaching mathematics from the viewpoint of professors at the College of Education for Science and Exchange. Babylon University Journal. (In Arabic). 28 (6).9-50

Allam, Islam Gaber. (2013). The effect of different designs of static and interactive web pages on achievement and motivation for achievement among student teachers. Journal of Educational Technology, Egyptian Society for Educational Technology. (In Arabic). 23 (1), 99-149

Alwan, Shatha Mohammed. (2022). The Impact of Using Educational Platforms on Improving the Quality of the Educational Process: Digital Skill is an Interactive Variable: An Exploratory Study of the Opinions of a Sample of Faculty Members, University of Basra. Journal of Economic Sciences. University of Basra. (In Arabic). 9. 52-27

Al-Maliki, Haifa and Dagestani, Balqis. (2020). The role of electronic educational platforms in the professional development of early childhood teachers: an evaluation study. Educational Journal. (In Arabic). Sohag University - Faculty of Education. 73 1156-1127

http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/handle/123456789/10951

ALqahtani, A. (2019). The use of Edmodo: its impact on learning and students attitudes toward it. journal of Information Technology Education,(18) ,319-330

Biggs, J and Tang C. (2011): Teaching for Quality Learning at University, (McGraw-Hill and Open University Press, Maidenhead)

Biggs, J (2003): Aligning Teaching and Assessment to Curriculum Objectives, (Imaginative Curriculum Project, LTSN Generic Centre)

Brooks, J. and Brooks, M. (1993). In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms, ASCD)

Cobb, P. (2002) Theories of knowledge and instructional design: a response to Colliver. Teaching and Learning in Medicine, 14 (1), 52-55.

Chung, L. M. Y., Fong, S., S. M.& Ma, A. W. W. (2018) Integration of behavioral feedback in web-based systems nutrition learning among university students.

Journal of Computer Assisted Learning. (34).450-457. https://doi.org/10.1111/jcal.12249

Gay, E. & Sofyan, N. (2017). The Effectiveness of Using Edmodo in Enhancing Students' Outcomes in Advance Writing Course of the Fifth Semester at FIP - UMMU. EURASIA. Journal of English Education JEE, 2(1), 1-11.

Gey, E.& Sofyan ,N.(2017).The Effectiveness of Using Edmodo in Enhancing Students Outcomes on Advanced Writing Course of the Fifth Semester at FIP-UMMU.EURASIA .journal of Education JEE.2(1).1-11

Gharib, Abdul Karim. (2013). Achievement motivation and its relationship to academic achievement as an indicator of achieving the quality of the educational product. Education World Journal. (In Arabic) .(23-22). 280-269

Hess, K.K., jones, B.S.,Carlock, D., &Waikup, J. R.(2009).Cognitive RIGOR:Blending the Strengths of Bloom's Taxonomy and Webb's Depth of knowledge to Enhance Classroom-Level processes.Online Submission.

Holmes.S(2011).Teacher Preparedness for teaching and Assessing Depth of Knowledge

Retrieved Feb 24.2022. From

https://aquila.usm.edu/do/search/?q=Teacher%20Preparedness%20for%20teaching%20and%20Assessing%20Depth%20of%20Knowledge&start=0&context=6472060&facet

Ibrahim, Eman Ali Ahmed. (2021). A teaching unit in ethical issues based on employing the intangible cultural heritage to develop levels of depth of knowledge and reading engagement among secondary school students. Journal of Scientific Research in Education. (In Arabic). 22 (9). 232-268

Ibrahim, Asim Muhammad. (2017). The effect of teaching science using digital learning units on developing levels of depth of scientific knowledge and confidence in the ability to learn science for second-grade students. Educational Journal. Kuwait University. (In Arabic). 32 (99). 125-145

Karuguti, W. M., Philips, J., & Barr, H. (2017). Analyzing the cognitive rigor of interprofessional curriculum using the Depth of Knowledge framework. Journal of interprofessional care,31(4). 529-532

Karvounidis, T., Chimos, K, Bersimis, S.& Douligeris, C (2014) Evaluating Web 2.0 technologies in higher education using students' perceptions and performance. Journal of Computer Assisted Learning. 6(30).577-596. https://doi.org/10.1111/jcal.12069

Shehata, Ehab El-Sayed. (2019). A proposed unit in mathematics based on logical reasoning to develop levels of depth of knowledge and decision-making skills of undergraduate students. Mathematics Education Journal. (In Arabic). 22(6) .22-49

Smith, C. D. (2008). Design-Focused Evaluation. Assessment & Evaluation in Higher Education, 33(6). 631-645

Miri Barak, Shani Ziv (2013). Wandering: A Web-based platform for the creation of location-based interactive. (62). 159-170. ISSN 0360-1315.
https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131512002436

Olvera, Gerlinde W.: Walkup, John R (2010). Questioning Strategies for Teaching Cognitively Rigorous Curricula, ED518988, https://eric.ed.gov/?q=%22Depth+of+knowledge%22&id=ED518988

Thomas, J. (2017). Noticing and Knowledge: Exploring Theoretical Connections Between Professional Noticing and Mathematical Knowledge for Teaching, The Mathematics Educator,26(2).3-25

Webb. N. (2002). Depth-of-knowledge Levels for Four Content Areas

Retrieved https://mathed.umbc.edu/wp-content/uploads/sites/524/2022/08/Webb_2002_DOK_Levels.pdf

Webb. N. (2005).Report: Alignment Analysis of Science Standards and Assessments, Michihan:https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1745-3992.2007.00091.x

Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
His High Excellency, President of the University

Deputy Chief Administrator
Dr. Nayef bin Mohammed Al-Otaibi
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