ردمد: ١٦٥٨-٨٠٤٥

المجلة السعودية للعلوم التربوية

دورية علمية محكمة

تصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
جامعة الملك سعود

العدد (٥) الرياض (شوال١٤٤١هـ/يونيو ٢٠٢٠م)

بسم الله الرحمن الرحيم

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

المجلة السعودية للعلوم التربوية

دورية علمية محكمة

العدد(5) الرياض ردمد: 8045 – 1658 شوال 1441هـ/ يونيو 2020م

المجلة السعودية للعلوم التربوية

الهيئة الاستشارية

أ.د. علي بن سعد القرني

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ.د. فهد بن سليمان الشايع

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ.د. فوزية بنت محمد أبا الخيل

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن (السعودية)

أ.د. عبد السلام بن محمد الجوفي

جامعة صنعاء (اليمن)

د. صالح بن حمد العساف

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)

❁ ❁ ❁

رئيس التحرير

أ. د. راشد بن حسين العبدالكريم

جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

مدير التحرير

د. أحمد بن حسن البدور

جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. محمد بن عبدالله النذير

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ.د. إبراهيم بن عبدالله الحميدان

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ.د. ماهر بن محمد العرفج

جامعة الملك فيصل (السعودية)

أ.د. عبدالمحسن بن محمد السميح

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)

أ.د. صالح بن يحيى الزهراني

جامعة جدة (السعودية)

أ.د. ناصر صلاح الدين منصور

جامعة اكستر ببريطانيا (المملكة المتحدة)

د. إبراهيم بن عبدالله الحنو

جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

سكرتير التحرير

د. حمود بن سعيد السليمي

❁ ❁

© 1441هـ/ 2020م, الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

- جميع الحقوق محفوظة.

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

- توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان الآتي:

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

هاتف: 4677017 فاكس: 4674664

Jes.gesten@ksu.edu.sa

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

مجلة دورية محكّمة

تصدر ثلاث مرات في العام الجامعي (فبراير – يونيو - أكتوبر)

تنشر المجلة البحوث والمراجعات العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو الإنجليزية بحيث تشمل، البحوث التي تتميز بالأصالة والابتكار، كما تستعرض مع النقد بعض الكتب المنتقاة.

❁ ❁ ❁

الرؤية – الرسالة – الأهداف

الرؤية:

مجلة متخصصة تعمل على نشر المعرفة التربوية المتميزة.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً تربوياً محلياً وعربياً ودولياً من خلال نشر البحوث التربوية الأصيلة والمتميزة ومد جسور الاتصال مع المتخصصين والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

1) **المساهمة في تطوير العلوم التربوية وتطبيقاتها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.**
2) **نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.**
3) **نشر الأبحاث التي تسهم في التطوير في مجالي التربية والتعليم.**
4) **توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً وعالمياً.**
5) **عرض تجارب عالمية متمثلة بما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالتربية.**

❁ ❁ ❁

حقائق وتواريخ

صدر أول عدد بعنوان "رسالة التربية وعلم النفس"	**شعبان 1410هـ/ مارس 1990م**
تغير اسم المجلة إلى "المجلة السعودية للعلوم التربوية"	**27- جمادى الأولى - 1439هـ/ 12- مارس- 2018م**
عدد البحوث المنشورة حتى آخر عدد (العدد 5) شوال 1441هـ/ يونيو 2020م	**33 بحثاً**
عدد البحوث قيد النشر	**~ 3**

❁ ❁ ❁

أولاً: الخصائص العامة للدورية:

1. تلتزم الدورية في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي الذي يقوم عليه المجتمع السعودي، وكذلك معايير النشر العالمية والاخلاقية المعتبرة عالمياً.
2. لغة النشر في الدورية هي اللغة العربية، ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يزيد عن (250) كلمة باللغة العربية.
3. تهتم الدورية بالبحوث التي تعالج المشكلات التربوية.
4. تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تسهم في توسيع آفاق المعرفة في المجال التربوي.
5. تنشر الدورية مراجعات الكتب التي تدور حول مجالات التربية والتي يرى أنها ذات قيمة علمية.
6. تصدر الدورية ثلاث مرات في العام، الاصدار الأول خلال شهر فبراير، والثاني خلال شهر يونيو والثالث خلال شهر أكتوبر.

ثانياً: أهداف الدورية:

تهدف الدورية إلى تحقيق ما يأتي:

1. تأسيس فكر تربوي فاعل يأخذ في الاعتبار المعطيات الثقافية.
2. الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم وتعريف المهتمين بكل ما يستجد في الميدان التربوي.
3. تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.

ثالثاً: قواعد النشر في الدورية:

1. تنشر الدورية الأبحاث الأصيلة التي تناقش قضايا وموضوعات التربية.
2. تنشر الدورية البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تنشر في جهة أخرى.
3. الحد الأعلى لعدد كلمات البحث 8000 كلمة مطبوعة على الحاسب الآلي وفق مواصفات المجلات العلمية التابعة لجامعة الملك سعود.
4. إرسال نسخة إلكترونية من البحث المراد نشره إلى البريد : Jes.gesten@KSU.EDU.SA مع ملخص قصير باللغتين العربية والإنجليزية. لا يتجاوز (200) كلمة، يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ومنهجه ونتائجه والكلمات المفتاحية.
5. الالتزام بنظام APA الاصدار السادس في الكتابة والتوثيق.
6. كتابة متن البحث على شكل عمودين عدا الملخص باللغة العربية أو الانجليزية.
7. يزود الباحث بمستلة من بحثه ونسخة من الدورية التي نشر فيها بحثه.
8. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهميته للتحكيم، أو رفضه.
9. لا يتم نشر البحث في الدورية إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكّمين.
10. هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجيزت للنشر أم لم تجز.
11. يتم استقبال البحوث للنشر خلال العام الجامعي فقط (من شهر اغسطس حتى نهاية شهر ابريل من كل عام).

رابعاً: التحكيم:

1. يرسل البحث إلى اثنين من المختصين في مجال البحث أو الدراسة لتحكيمه دون ذكر اسم الباحث.
2. في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقرير المحكمين يرسل البحث إلى محكم ثالث.
3. يقدم المحكم تقريراً مفصلاً عن مدى إجازته للبحث من عدمها.

خامساً: هيئة التحرير:

تتولى هيئة التحرير المهمات الآتية:

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

افتتاحية العدد

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه الطيبين، أما بعد:

إلى القراء والباحثين الكرام نقدم لكم العدد الخامس من المجلة السعودية للعلوم التربوية، لنضيف لميدان البحث العلمي عدداً من الأبحاث التي تسهم في الرفع من مجال البحث العلمي التربوي.

وقد اشتمل هذا العدد على ستة بحوث في مجالات تربوية متنوعة، يأتي في مقدمتها دراسة واقع البحث العالمي المعاصر في التعليم الديني: دراسة تحليلية للبحوث المحكمة في مجلتين دوليتين، أما البحث الثاني فقد تناول فاعلية استخدام السرد القصصي الرقمي على تنمية فهم المسموع لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وكان البحث الثالث عبارة عن دراسة أثر بيئة تعلم إلكترونية تكيفية على التحصيل والدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة بمحافظة القريات بالمملكة العربية السعودية. ويتحدَّث البحث الرابع عن أثر نشاطات تعليمية قائمة على القصة القصيرة والقصة القصيرة جدًّا في تنمية مهارات قراءة النصوص السردية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. أما البحث الخامس فتناول تصور مقترح لبرامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة.

وسعى البحث السادس إلى معرفة درجة امتلاك جامعة جدة لبعض القدرات التنافسية وعلاقتها بالعوامل المؤثرة على جذب الطلبة..

أخيراً فإن هيئة تحرير المجلة تأمل في أن يجد القراء والباحثون والمهتمون من هذا العدد ما ينال رضاهم وإستحسانهم، آملين أن نتلقى ملاحظاتهم ومقترحاتهم الهادفة لتحسين مستوى المجلة وتطويرها كوعاء علمي ومعرفي يسهم في تطوير العلوم التربوية.

والله الهادي إلى سواء السبيل، ، ،

رئيس هيئة التحرير

أ.د. راشد بن حسين العبدالكريم

المحتويات

الموضوع	الصفحة
واقع البحث العالمي المعاصر في التعليم الديني: دراسة تحليلية للبحوث المحكمة في مجلتين دوليتين. عبدالعزيز بن عبدالله بن طالب	**1**
فاعلية استخدام السرد القصصي الرقمي على تنمية فهم المسموع لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة. شيماء بنت أحمد محمد هزازي، لينا بنت أحمد خليل الفراني	**25**
أثر بيئة تعلم إلكترونية تكيفية على التحصيل والدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة بمحافظة القريات بالمملكة العربية السعودية. ذياب بن مقبل هارب الشراري، محمد بن حسن رجب خلاف	**45**
أثر نشاطات تعليمية قائمة على القصة القصيرة والقصة القصيرة جدًّا في تنمية مهارات قراءة النصوص السردية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. عبدالعزيز بن محمد بن مانع الشمري	**63**
تصور مقترح لبرامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. وفاء بنت محمد الدغرير	**83**
درجة امتلاك جامعة جدة لبعض القدرات التنافسية وعلاقتها بالعوامل المؤثرة على جذب الطلبة. عبد الله بن ضيف الله الحارثي	**103**

واقع البحث العالمي المعاصر في التعليم الديني: دراسة تحليلية للبحوث المحكمة في مجلتين دوليتين

عبدالعزيز بن عبدالله بن طالب

كلية التربية – جامعة الملك سعود

قدم للنشر 1441/4/22هـ - وقبل 8/ 7/1441هـ

المستخلص: سعت هذه الدراسة لاستكشاف واقع البحث العلمي العالمي المعاصر في مجال التعليم الديني من حيث موضوعاته واهتماماته، عبر تحليل 270 بحثاً محكماً منشوراً في مجلتي "التعليم الديني" و"المجلة البريطانية للتعليم الديني" لآخر خمسة أعوام (2015-2019). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) وتضمنت خمسة محاور كان أولها استمارة تحليل لبحوث المجلتين من حيث عدد الباحثين وجنسهم، وانتسابهم الوظيفي، ودولهم، والمرحلة الدراسية، والمنهج البحثي، والدين المرتبط بالبحث، وموضوعه الرئيس، كما تضمنت الدراسة أربعة محاور أخرى لاستجلاء التركيز البحثي في الأعداد الخاصة والمؤتمرات، والكلمات المفتاحية، بالإضافة لرصد البحوث ذات الاستشهادات العالية، وكذلك البحوث المرتبطة بالإسلام. وأوضحت بيانات الدراسة وجود نمو ملحوظ في عدد البحوث، كما كشفت نتائجها عن نيل الموضوعات الثقافية والاجتماعية والروحية النصيب الأكبر من اهتمامات الباحثين، ويليها موضوعات النماذج والطرق التدريسية، وأوضحت النتائج أيضاً استخدام أكثر من نصف الباحثين للأسلوب البحثي غير التجريبي، وأن واحداً من كل 10 بحوث في المجلتين مرتبط بالإسلام. وأوصت الدراسة باطلاع الباحثين ومشاركتهم في مثل هذه المجلات الدولية والمؤتمرات المرتبطة بها بما يؤدي للتعاون ومشاركة الخبرات والتجارب، والاستفادة من المناسب من موضوعات البحوث ومنهجيتها وأدواتها في تطوير البحث العلمي في التعليم الديني في المملكة والعالم العربي، كما اقترحت إنشاء مركز متخصص يعنى بتطوير البحث العلمي في هذا المجال، ويتعاون مع المراكز والجهات البحثية المماثلة حول العالم.

الكلمات المفتاحية: التعليم الديني، البحث العلمي، تحليل المحتوى، التربية الإسلامية.

مقدمة

يُعد البحث العلمي أحد أهم العناصر التي تعوّل عليها الدول لتحقيق النمو الاقتصادي والتنموي، فالدول المتقدمة اقتصادياً والمستقرة سياسياً تُهيمن على المراتب الأولى في المؤشرات الدولية للبحث العلمي والنشر وكذلك في عدد الجامعات المتميزة، مما يُوضح الارتباط الوثيق بين الاهتمام بالمعرفة والعناية بالبحث العلمي ومستوى التقدم العلمي والحضاري وما يرتبط بذلك من نمو اقتصادي ورخاء (بن طالب، 2018)، وإن أحد مؤشرات الاهتمام بالبحث العلمي الاطلاعَ على واقعه ومعرفة موضوعاته ومستجداته عالمياً، والمشاركة في المؤتمرات والملتقيات الدولية المتخصصة، ودراسة التجارب والممارسات العالمية للاستفادة منها.

ويكتسب البحث العلمي في مجال التعليم الديني أهمية خاصة، فالتعليم الديني "يمكن أن يمثل الأساس الذي قامت عليه سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية من بداية التعليم النظامي حتى اليوم" (العيسى، 2010: 24)، والعلوم الدينية هي أحد المكونات الرئيسة في جميع مراحل التعليم العام في المملكة، وقد شمل الاهتمام بها البحوث المتعلقة بتطويرها وتحسين مناهجها وأساليبها، ومع عدم وجود مركز تميز بحثي أو وطني متخصص في العلوم الشرعية أو الدينية في المملكة –بحسب اطلاع الباحث– فإن البحوث في هذا التخصص نالت اهتماماً كبيراً من الباحثين.

وعلى سبيل المثال فقد نشر في جامعة واحدة هي جامعة الملك سعود وحتى نهاية الفصل الدراسي الأول لعام 1440/1439هـ 177 رسالة ماجستير ودكتوراه مرتبطة بمناهج وتدريس العلوم الإسلامية (بن طالب،2020)، كما نشرت مئات الرسائل العلمية في الجامعات السعودية الأخرى سواء في المناهج وطرق التدريس أو في أقسام التربية الإسلامية، وبالإضافة إلى الرسائل العلمية، فقد نشرت بحوث هذا المجال في العديد من المجلات التربوية المحلية والعربية.

ومع كل هذه البحوث والرسائل العلمية، فإن بعض المهتمين بعمليات الإصلاح والتطوير التربوي يشير إلى عدم وجود أثر مباشر لنتائجها وتوصياتها في الواقع والممارسات التعليمية، وأن البحث العلمي التربوي عموماً لا يرتبط بمشكلات المجتمع الملحة وقضاياه الأساسية، وهذا الموضوع يحتاج لدراسات عميقة ليس هذا موقع استقرائها، ولا يعتقد الباحث هنا أن أسبابه تقتصر على البحث التربوي، إلا أن الاهتمام بتحسين وتطوير الممارسات البحثية سيسهم في تعظيم دور البحث التربوي وتحقيقه النتائج والفوائد المرجوة منه.

وإن الاطلاع على واقع البحث العلمي العالمي في جميع التخصصات والحقول المعرفية، ومعرفة موضوعاته واهتماماته ومستجداته وطرقه وأساليبه العلمية والبحثية للتعامل معها ودراستها هو أحد أساليب التطوير والتحسين، فالحكمة ضالة المؤمن، كما أن العالم أصبح قرية صغيرة تتشابك فيه القضايا والمشكلات، ولم يعد بالإمكان البقاء بمعزل عن التأثر به.

وبسبب العولمة وسهولة التواصل في العقود الأخيرة، وشيوع اللغة الإنجليزية لغة عالمية للبحث العلمي، ونمو برامج الدراسة في الخارج واستقطاب الطلبة والباحثين لدى الدول المتقدمة أصبحت العديد من المراكز والجهات البحثية فيها –أي الدول المتقدمة– ذات طابع عالمي غير محلي، فالملاحظ أن أعضاء الجمعيات العلمية في هذه الدول يكونون عادة من جنسيات مختلفة، والمؤتمرات التي تنظم فيها يحضرها الباحثون والمتخصصون من جميع أنحاء العالم، أما المجلات العلمية فيتنافس الباحثون من جميع الدول للنشر فيها، كونها أحد أهم مصادر المعرفة بما ينشر فيها من بحوث علمية محكمة تعكس الاهتمامات العلمية والمستجدات والقضايا الملحة في التخصص.

ومع الأهمية الكبيرة لهذا النوع من الدراسات للاطلاع على البحث العالمي المعاصر ومعرفة موضوعاته واهتماماته، فإن الباحث لم يقف إلا على دراسات قليلة باللغة العربية تناولت ذلك، منها دراسة المحيسن والبلوي (2015) والتي هدفت إلى التعرف على التوجهات البحثية العالمية في تعليم العلوم في ضوء المستحدثات العلمية والتقنية والتربوية وذلك باستخدام استمارة تحليل محتوى لخمس مجلات عالمية متخصصة في تعلم وتعليم العلوم، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن المنهج الوصفي هو أكثر مناهج البحث استخداماً وبعده يأتي المنهج التجريبي، ثم المنهج شبه التجريبي كما أوضحت النتائج أن الولايات المتحدة الأمريكية هي الدولة الأكثر تكراراً لأماكن إجراء البحوث.

أما أكثر التخصصات تكراراً في عناوين البحوث فهو تخصص العلوم العامة، وأكثر المراحل الدراسية تكراراً هي المرحلة الابتدائية، أما أكثر المجالات تكراراً فهو مجال المفاهيم، ثم مجال تقنيات التعليم ثم اللغة والقراءة والمناقشات، ثم الاستقصاء ثم أسلوب التعلم غير الرسمي ثم النماذج والنمذجة. وقد قدمت الدراسة عدداً من التوصيات منها الاستفادة من التوجهات الحديثة التي يركز عليها في العالم المتقدم في تطوير البحث العلمي في مجال تعلم وتعليم العلوم في العالم العربي.

ومنها أيضاً دراسة الغامدي (2013) التي هدفت إلى معرفة التوجهات البحثية العالمية في تعليم الرياضيات وتعلمها كما وردت في عينة من المجلات العالمية المتخصصة خلال الفترة بين عامي 2006 و2010، ومن ثم وضع خريطة بحثية لمجالات وأولويات البحث في تعليم الرياضيات وتعلمها في المملكة العربية السعودية.

وقد استخدم الباحث استمارة تحليل محتوى لتحليل البحوث وعددها 50 بحثاً، وكشفت نتائج دراسته عن ستة مجالات رئيسة مرتبة حسب تكرارها هي: استراتيجيات تدريس الرياضيات، والتفكير الرياضي ومكوناته، والمحتوى العلمي، والتنمية المهنية، ثم مجال العمليات الرياضية، كما أمكن التوصل إلى عدد من أولويات البحث، وأخيراً تطوير مناهج الرياضيات المدرسية، وقد اختتمت الدراسة بعدد من التوصيات والتي تضمنت ضرورة الاهتمام بالبحوث التطبيقية في مجال تعليم الرياضيات مع التركيز على بعض المجالات العامة على المستوى المحلي ومن أهمها: تعليم الرياضيات ومجالات الحس الرياضي، وتعليم الرياضيات والتفكير الرياضي.

وفيما يتعلق بالبحث العالمي المعاصر في مجال الكشف عن الموهوبين، قام البخيت (2012) بدراسة وصفية للبحوث العالمية المنشورة في عدد من المجلات المتخصصة خلال الفترة 2004-2009 باستخدام المنهج الببليومتري إذ حلل الباحث 157 دراسة شكلت نسبة 15.54% من الإنتاج البحثي العالمي من خلال تحليل مؤشرات كمية كحجم الإنتاج العلمي وتوزيعه الزمني والمجلات الأكثر نشراً ونوع الموهبة المكتشفة والموضوعات المتناولة والقضايا والمناهج والأدوات والمراحل الدراسية وبيانات المؤلفين.

وقد خلصت الدراسة إلى أن مجال الكشف عن الموهوبين تتنوع فيه فئات الموهبة ويضم نماذج كثيرة وقضايا متعددة مما يتطلب من الباحثين ضرورة الاهتمام المستمر بالتطوير المهني والاطلاع على المستجدات الحديثة في هذا المجال.

أما بالنسبة للدراسات الأجنبية في هذا المجال فهي كثيرة إذ يهتم الباحثون بدراسات التحليل ومعرفة الموضوعات والاهتمامات ونتائج البحوث الحديثة للبناء عليها في تطوير البحث العلمي، وسيقتصر الباحث هنا على الدراسات ذات العلاقة بالتعليم الديني أو الأخلاقي فمن ذلك دراسة لي وتايلور Lee & Taylor (2013) عن التوجهات البحثية في التربية الأخلاقية خلال 40 عاماً، وقد اقتصرت عينة الدراسة على مجلة واحدة فقط هي مجلة التربية الأخلاقية The Journal of Moral Education، وقد شملت الدراسة تحليل محتوى 945 بحثاً منشوراً من عام 1971 وحتى عام 2011.

وقد كشفت الدراسة عن موضوعات مهمة وعن مجالات لم تحظ بالاهتمام الكافي في مجال التربية الأخلاقية، وأشارت الدراسة إلى الإسهام الكبير لهذه المجلة – والتي تعد أشهر الدوريات العالمية متعددة التخصصات في هذا المجال- في نشر الدراسات التربوية في مجال النظرية والممارسة وتطوير السياقات الاجتماعية والثقافية في مجال التربية الأخلاقية.

ومن الدراسات التحليلية المنشورة والمرتبطة بالمجلتين عينة هذه الدراسة ما قام به الباحثون إنجليش وآخرون English et al، فقد نفذوا ثلاث دراسات متتابعة تناولت الأولى (2003) تحليل المحتوى وإسهامات الباحثين في المجلة البريطانية للتعليم الديني The British Journal of Religious Education للفترة 1992 وحتى 2002، وشمل ذلك 150 بحثاً ضمن ثلاثة اتجاهات رئيسة: نظرية ونوعية وكمية مع تقديم بعض البيانات الكمية عن الباحثين ووجهاتهم العلمية وخلفياتهم.

وقد أوضح الباحثون أنه ومع تاريخ المجلة الطويل الممتد من عام 1934 فإنه لم تجر أي دراسة تحليلية مشابهة مسبقاً، وقد حدد الباحثون ستة موضوعات رئيسة تناولتها بحوث المجلة وهي: النظرية التربوية، النماذج وطرق التدريس، الأخلاق والقيم، الإدارة والسياسات التربوية، القضايا الثقافية والاجتماعية والروحية، والتقاليد وقد نالت هذه الموضوعات النسب الآتية على التوالي: 11.5%، 25%، 2.6%، 20.5%، 32.6%، 7.7% وقد نال الباحثون البريطانيون النسبة الأعلى في النشر في هذه المجلة (64.1%).

أما الدراسة الثانية (2005أ) فقد تناولت مجلة التعليم الديني Religious Education للفترة 1993 وحتى 2002 وهي أيضاً دراسة أولى من نوعها، وشملت 325 بحثاً ضمن نفس الاتجاهات الرئيسة السابقة، وفيما يتعلق بالموضوعات الرئيسة فقد حظيت بالنسب الآتية: النظرية التربوية (15.7%)، النماذج وطرق التدريس (27.7%)، الأخلاق والقيم (3.4%)، الإدارة والسياسات التربوية (1.2%)، القضايا الثقافية والاجتماعية والروحية (26.8%)، والتقاليد (23.4%)، وقد نال الباحثون من أمريكا النسبة الأعلى في النشر (86.2%%) في هذه المجلة.

تناولت الدراسة الثالثة (2005ب) مقارنة بين المجلتين: المجلة البريطانية للتعليم الديني The British Journal of Religious Education ومجلة التعليم الديني Religious Education ومناقشة النتائج التي توصلت لها الدراسة فيما يتعلق بالمجلتين كانخفاض البحوث المشتركة مقابل الفردية، وانخفاض مشاركة بعض الباحثين في كلتا المجلتين إذ يميلون للتعامل مع مجلة واحدة، والانخفاض النسبي لمشاركة الباحثات وخصوصاً في المجلة البريطانية للتعليم الديني (24.4%)، وانخفاض مساهمة طلاب الدراسات العليا وأيضاً قلة البحوث النوعية، وانتهت هذه الدراسة بتقديم بعض المقترحات لمعالجة هذه الجوانب.

تتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات الثلاث جميعاً من ناحية معايير تحليل محتوى بحوث المجلتين والمقارنة بينهما إلا أن التركيز في الدراسة الحالية اقتصر على مدة خمسة أعوام إذ إن فترة خمسة أعوام تعد في نظر الباحث كافية لاستكشاف الواقع المعاصر للبحث العلمي في المجال المحدد، وهو ما يكتفى فيه عادة بثلاثة أو خمسة أعوام أخيرة كما رأينا في بعض الدراسات المشار إليها سابقاً كدراسة الغامدي (2013) والبخيت (2012).

الأهمية:

تنبع أهمية هذه الدراسة، وهي الأولى من نوعها بحسب اطلاع الباحث، من أهمية العلوم الدينية نفسها، كما تقدم إيضاحه في المقدمة، كما تتضح أهميتها في اطلاع الباحثين المتخصصين وطلاب الدراسات العليا على واقع البحث العلمي المعاصر في مجال التعليم الديني والاستفادة من ذلك في تطوير البحث العلمي محلياً وعربياً وتنويع موضوعاته

واهتماماته، والنظر في استخدام أساليب وأدوات بحثية جديدة في البحوث التربوية، كما أن المؤمل أن هذه الدراسة ستحفز الباحثين في بعض التخصصات الأخرى كالدراسات الاجتماعية واللغات والفنون وغيرها لتنفيذ دراسات مماثلة لمعرفة واقع واهتمامات البحث العلمي العالمي المعاصر في هذه التخصصات.

وفي ضوء الاهتمام المتزايد بالبحث العلمي في المملكة والحرص على تقدم الجامعات السعودية في مراتب التصنيف وتضمين رؤية المملكة 2030 أهدافاً تتعلق بذلك، فإن هذه الدراسة تكتسب أهمية خاصة إذ إن المؤمل أن تعريفها باثنتين من المجلات الدولية في هذا المجال التخصصي وتعريفها بمجالات موضوعات البحوث المعاصرة واهتماماتها سيشجع الباحثين على النشر فيهما وكذلك في غيرهما من المجلات الدولية المتميزة مما ينعكس على تصنيف الجامعات في مستوى البحث العلمي والنشر.

كما أن النشر في المجلات العالمية يؤدي عادة إلى التعرف على الباحثين المتخصصين في هذا المجال من أنحاء العالم، ويقود إلى التعاون العلمي والبحثي فيما بينهم، والاستفادة من الخبرات المشتركة للإسهام في تنفيذ برامج الإصلاح التربوي ومعالجة المشكلات التعليمية.

المنهجية والإجراءات:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي لتحليل محتوى البحوث العلمية في المجلتين المحددتين، وكما يوضح الشكل رقم 1، فقد أجريت الدراسة وفق عمليات متتابعة من الفرز والجمع والتحليل والتفسير، ففي البداية رجع الباحث للأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوعات والخصائص فيما يتعلق بالتعليم الديني، وتلك المرتبطة ببعض التخصصات الأخرى للإفادة منها في أسلوب البحث المناسب، ثم أجرى مسحاً شاملاً للمجلات الدولية في مجال التعليم الديني والمدرجة في قاعدة الاستشهادات المرجعية سكوبس Scopus إذ أمكن تحديد 16 مجلة ذات ارتباط بالتعليم الديني ضمن المجلات المصنفة تحت موضوع الدراسات الدينية.

وبعد الرجوع لهذه المجلات وقع الاختيار على مجلتين فقط من هذه المجلات واحدة أمريكية والأخرى بريطانية لسمعتهما المتميزة وسياسة النشر الصارمة فيهما ولطبيعتهما العالمية إذ تشمل الموضوعات المتناولة جميع الأديان ولا تقتصر على دين واحد أو طائفة محددة، ولمشاركة الباحثين فيهما من جميع أنحاء العالم ومن جميع الأديان والخلفيات بلا استثناء، ولتاريخهما الطويل في النشر والممتد لنحو 115 عاماً لواحدة منهما، و 85 عاماً للثانية، كما أن كلاً منهما تنتمي لثقافة ومدرسة مختلفة ولها تأثيرها الكبير سواء في محيطها أو خارجه.

وبالإضافة إلى ذلك فقد اطلع الباحث على دراسة إنجليش وآخرين English et al (2005ب) والتي اقتصرت في تحليلها على بحوث هاتين المجلتين، كما تقدم إيضاحه، وبررت ذلك بجملة مبررات تتضمن ما سبق، وتؤكد على تميز هاتين المجلتين بالتركيز البحثي على التعليم الديني بخلاف المجلات الأخرى والتي تضم جوانب بحثية أخرى، والفقرات الآتية تتضمن نبذة مختصرة عن هاتين المجلتين.

مجلة التعليم الديني Religious Education (رقم التسلسل المعياري الدولي لها ISSN هو 0034-4087 وللنسخة الإلكترونية 1547-3201) تصدر عن جمعية التعليم الديني بالولايات المتحدة الأمريكية والتي يعود تاريخ إنشائها إلى عام 1903، وبهذا فهي أقدم الجمعيات المتخصصة في العالم في هذا المجال، وتضم الأساتذة والممارسين والباحثين في مجال التعليم الديني في أمريكا وحول العالم إذ إن مهامها الرئيسة إتاحة الفرصة لاستكشاف وتطوير الممارسات المترابطة للتعليم الديني في مجال البحث العلمي والتدريس والمنح والقيادة في المؤسسات الأكاديمية والمجتمعات الدينية وفي إطار أوسع على مستوى المجتمع العالمي ككل. وللجمعية مؤتمر سنوي ينظم عادة في شهر نوفمبر (تشرين الثاني) من كل عام.

ومجلة التعليم الديني هي المجلة الرسمية لهذه الجمعية، ويصدر منها سنوياً خمسة أعداد إذ تنشر البحوث العلمية ومراجعات الكتب والمقالات النقدية وغيرها، ويرأس تحريرها حالياً الدكتورة: جويس آن ميركر Joyce Ann Mercer من جامعة ييل Yale University .

أما المجلة البريطانية للتعليم الديني British Journal of Religious Education (رقم التسلسل المعياري الدولي لها ISSN هو 0141-6200 وللنسخة الإلكترونية 1740-7931) فيعود تاريخها إلى عام 1934، إذ صدرت آنذاك تحت مسمى التعليم في الدين، وهي المجلة الرائدة في بريطانيا لنشر البحوث الدولية في مجال الدين والتعليم والمناقشات العلمية للقضايا المتعلقة بالدين والتعليم على الصعيد الدولي.

تشجع المجلة البحوث التي تسهم في إلقاء الضوء على العلاقة بين الدين والتعليم في جميع مراحل البيئات التعليمية الرسمية وغير الرسمية سواء على النطاق المحلي (البريطاني) أو الدولي. يصدر لهذه المجلة حالياً 4 أعداد سنوياً ويتولى رئاسة تحريرها الدكتور: جوليان ستيرن Julian Stern الأستاذ بجامعة يورك سانت جون York St John University ببريطانيا، وبالإضافة إلى هيئة التحرير البريطانية للمجلة يوجد لها مجلس استشاري دولي يضم أساتذة من خلفيات دينية متنوعة من أكثر من 20 دولة.

كلتا المجلتين مكشفة في العديد من قواعد البيانات الببيلوجرافية المتخصصة في العلوم الاجتماعية والإنسانية، كما أن كلتا المجلتين مدرجة ضمن قاعدة الاستشهادات المرجعية سكوبس Scopus الصادرة عن شركة إيلزفير Elsevier وكذلك قاعدة الاستشهادات المرجعية للآداب والإنسانيات Arts & Humanities Citation Index الصادرة عن شركة كليرفي Clarivate ، وبالإضافة إلى ذلك فإن المجلة البريطانية للتعليم الديني مدرجة في قاعدة الاستشهادات المرجعية للعلوم الاجتماعية Social science citation index SSCI الصادرة لنفس الشركة.

وفي رأي الباحث فإن وجود هاتين المجلتين في دولتين يُعد البحث العلمي أولوية كبرى فيهما، ولغتهما الأم هي الإنجليزية، وبسبب كون توجه المجلتين غير متحيز لدين أو طائفة كما في سياسة النشر المعلنة في موقعيهما، وتنوع فريق هيئة التحرير فيهما إذ يضم أساتذة من عدد من الدول وينتمون لعدد من الأديان بما في ذلك الإسلام، بالإضافة لوجود مؤتمرات ولقاءات سنوية أو كل سنتين مرتبطة بهما، وبسبب التاريخ العملي الممتد لمدة طويلة، فقد أسهم ذلك كله في شهرة المجلتين، وما تتحليان به من سمعة متميزة أدت إلى حرص الباحثين من شتى الأديان والطوائف على نشر بحوثهم فيهما.

ولتحقيق فهم أفضل للواقع البحثي المعاصر في مجال التعليم الديني، جمع الباحث بيانات الدراسة وفق خمسة محاور متنوعة لتقديم تصور شامل للقارئ والباحث العربي في مجال التعليم الديني، وهذه المحاور هي:

أولاً: البيانات الوصفية للبحوث باستخدام التكرارات والنسب المئوية.

ثانيًا: الأعداد الخاصة وموضوعات المؤتمرات.

ثالثاً: الكلمات المفتاحية.

رابعاً: البحوث ذات الاستشهادات العالية.

خامساً: البحوث المرتبطة بالإسلام بشكل مباشر.

وفيما يتعلق بالخطوة (أولاً) وبعد النظر في الدراسات السابقة وخصوصاً دراسة English et al (2005ب)، استخدم الباحث أداة التحليل نفسها المستخدمة في هذه الدراسة مع تعديلات يسيرة بما يناسب الفئة المستهدفة من الدراسة الحالية، كحذف ما يتعلق بعدد ونسبة تكرار أسماء

الباحثين والجامعات المشاركة كونها تستغرق مساحة كبيرة ولا تهم القارئ العربي كثيراً، وكضم فقرتين معاً في بعض الجداول. وللإجابة عن النقاط المحددة في استمارة التحليل رجع الباحث لصفحة البحث في موقع تايلور وفرانسيس Taylor & Francis والمتضمنة عنوان البحث ومستخلصه ونبذة عن مؤلفه أو مؤلفيه.

شكل 1: وصف عام لإجراءات تنفيذ الدراسة

بعد تحديد واختيار هاتين المجلتين، وبالاعتماد على موقع مجموعة تايلور وفرانسيس Taylor & Francis والذي يوفر البحوث المنشورة فيهما، رُصدت البحوث العلمية في كلتا المجلتين منذ عام 2015 وحتى 2019، وبحسب موقع المكتبة الرقمية السعودية (وزارة التعليم، 2019)، فإن قاعدة بيانات هذه المجموعة "تقدم الدخول المباشر إلى أفضل المجالات العالمية من العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية والعلوم السلوكية وبناء البيئات والعلوم التقنية الطبية والقانون، ولدى تايلور اند فرانسيس أكثر من 30000 عنوان من مجالات عامة مختلفة إلى مختارات من مجالات مختلفة." والجدول رقم 1 يوضح عدد الأعداد، وعدد البحوث لكل عام من الأعوام المحددة حسب البيانات المستخرجة من موقع المجموعة المشار إليها أعلاه خلال فترة تطبيق الدراسة (2019/11).

جدول 1

عدد الأعداد لكل مجلة والبحوث لكل عدد للأعوام من 2015 وحتى 2019

المجلة/العام		2015	2016	2017	2018	2019	المجموع
مجلة التعليم الديني	الأعداد	5	5	5	5	5	25
	عدد البحوث	25	26	37	30	37	155
المجلة البريطانية للتعليم	الأعداد	3	3	3	3	4	16
الديني	عدد البحوث	18	19	17	29	32	115

اقتُصِر في التحليل على البحوث فقط واستُبعِدت مراجعات الكتب والتي بلغت 51 و52 في مجلتي التعليم الديني والمجلة البريطانية للتعليم الديني على التوالي وذلك خلال الأعوام الخمسة محل الدراسة، كما استُبعِدت مقدمات المحررين والتقارير المتنوعة بما في ذلك تقارير المنتدى، وتقارير الدول وغيرها.

ولتسهيل جمع البيانات، استخدم الباحث نسخة من استمارة التحليل لكل عام من الأعوام المحددة لكل مجلة أي بمجموع 10 نسخ من استمارة التحليل، بعد ذلك، جُمعت البيانات لكل عام ثم جمعت للأعوام الخمسة للمجلة المحددة للانتهاء منها في ملخص واحد، أي نسختان: واحدة لمجلة

التعليم الديني والأخرى للمجلة البريطانية للتعليم الديني ليتم تلخيصها لاحقاً في نسخة أخيرة ثم تضمينها في فقرة النتائج.

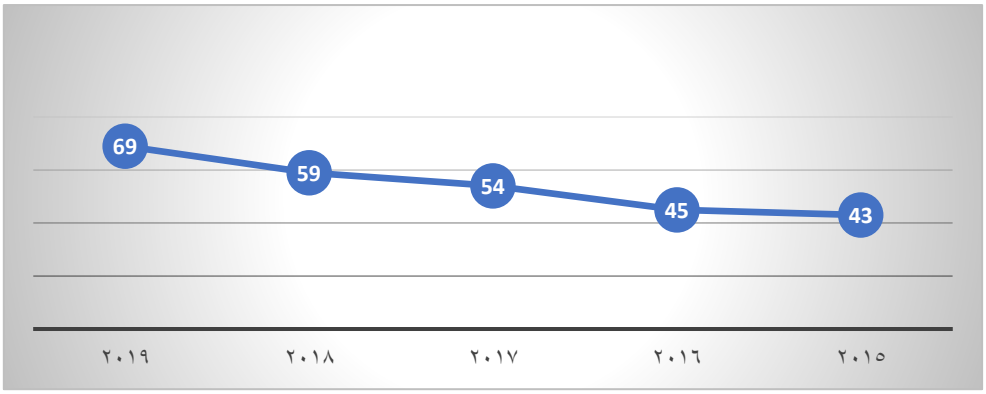
قاس الباحث ثبات أداة الدراسة عن طريق إعادة تحليل بحوث المجلتين لعام 2015 بعد نحو شهر من التحليل الأول لحساب نسبة الاتفاق بين التحليلين باستخدام معادلة هولستي Holsti، وقد شكلت بحوث عام 2015 في كلتا المجلتين نسبة 15.65% من عينة الدراسة، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين التحليلين 93.6% وهي نسبة مرتفعة تشير إلى ثبات عالي.

وقد كانت هذه الدراسة في البداية مقتصرة على محور واحد كما هو الحال في العديد من الدراسات السابقة، إلا أن الباحث رأى لاحقاً إضافة المحاور الأربعة التالية تباعاً للإسهام في مزيد من الإيضاح لواقع البحث العلمي والاهتمامات الحالية للباحثين وكذلك تقديم نبذة عن البحوث التي نالت اهتماماً أكبر بالاستشهاد بها وكذلك عن موضوعات البحوث المرتبطة بالدين الإسلامي.

ومع هذه المحاور جميعها والتي هدفت لتكوين صورة واضحة ودقيقة، تظل هذه الدراسة محدودة من جوانب عدة، إذ إنها اقتصرت على مجلتين فقط لمحاولة وصف واقع مجال علمي واسع ومتشعب، كما أنها اعتمدت على عناوين البحوث ومستخلصاتها للإجابة عن نقاط التحليل، بافتراض أن المستخلصات توفر وصفاً وافياً وشاملاً لمحتويات البحوث، كما أنها اقتصرت على موضوعات المؤتمرات السنوية ولم تتطرق لبحوث المؤتمرات بالتفصيل، وأخيراً، فقد حُللت البيانات بما في ذلك تصنيف كل بحث ضمن اتجاه موضوعي محدد وفق رؤية الباحث واجتهاده، وهنا يؤكد الباحث أيضاً أن هذا البحث لا يهدف للمقارنة بين هاتين المجلتين، أو تفضيل إحداهما على الأخرى أو تفضيلهما على غيرهما من المجلات، وإنما يروم أساساً اطلاع القارئ والباحث العربي على الواقع البحثي العالمي والموضوعات البحثية المعاصرة في مجال التعليم الديني وفق المحاور المحددة في هذه الدراسة، مما نرجو أن يسهم في تطوير البحث العلمي في مجال العلوم الدينية وتوسيع آفاقه سواء فيما يتعلق بالأفكار والموضوعات البحثية أو طرق البحث وأدواته مما تقدم الإشارة له.

النتائج:

قبل عرض النتائج ضمن المحاور الخمسة المحددة مسبقاً في منهجية الدراسة، يشير الباحث هنا إلى نمو ملحوظ في أعداد البحوث في كلتا المجلتين، فبالنسبة لمجلة التعليم الديني، وكما أبان الجدول رقم 1 كان مجموع بحوثها في عامي 2015 و2016 واحداً وخمسين بحثاً ، وأصبح مجموعها في العامين الأخيرين (2018 و2019) 67 بحثاً، أما بالنسبة للمجلة البريطانية للتعليم الديني فبعد أن كانت تنشر 18 و19 بحثاً في عامي 2015 و 2016 على التوالي، أصبحت تنشر في العامين الأخيرين (2018 و 2019) 29 و 32 بحثاً، كما أنها أصبحت تنشر 4 أعداد في العام الواحد بدءاً من عام 2019، بدلاً من 3 أعداد، والشكل الآتي (رقم 2) يوضح حجم النمو في مجموع أعداد البحوث في كلتا المجلتين من 43 بحثاً فقط في عام 2015 إلى 69 بحثاً في عام 2019 أي بنسبة نمو بنحو 38%.



شكل 2: النمو في مجموع أعداد البحوث في كلتا المجلتين خلال فترة الدراسة 2015–2019

وفيما يأتي عرض لنتائج الدراسة مرتبة بحسب المحاور الخمسة الموضحة مسبقاً في منهجية الدراسة، فقد استخدمت التكرارات والنسب المئوية لإيضاح البيانات الكمية المرتبطة بهذه المحاور ، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: البيانات الوصفية للبحوث:

أوضحت بيانات الدراسة أن البحوث الفردية حصلت على النسبة الأعلى في كلتا المجلتين إذ إن بحثين من كل 3 بحوث منشورة فيهما هي بحوث فردية، وإنَّ نصيب البحوث الفردية في مجلة التعليم الديني أعلى من نظيرتها البريطانية، فقد بلغت نسبة النشر لهما في كلتا المجلتين 74.19% و 66.67% على التوالي، ويلي ذلك البحوث التي يشترك فيها باحثان، وهنا تفوقت المجلة البريطانية بحصول هذا النوع من البحوث التعاونية على نسبة 28.70% مقابل 17.42% ، والجدول رقم 2 يوضح أعداد البحوث الفردية والمشتركة لمؤلفين أو أكثر في كلتا المجلتين، علماً بأن المقصود بمجلة (أ) مجلة التعليم الديني (الأمريكية)، أما مجلة (ب) فهي المجلة البريطانية للتعليم الديني، وذلك في هذا الجدول، والجداول اللاحقة.

جدول 2

توزيع البحوث العلمية بحسب عدد الباحثين

عدد الباحثين/المجلة	مجلة (أ)		مجلة (ب)		المجموع	
	المجموع	النسبة	المجموع	النسبة	المجموع	النسبة
عمل فردي	115	%74.19	65	%56.52	180	%66.67
مؤلفان اثنان	27	%17.42	33	%28.70	60	%22.22
3 مؤلفين	12	%7.74	12	%10.43	24	%8.89
4 أو 5 مؤلفين	1	%0.65	5	%4.35	6	%2.22
مجموع	155	%100	115	%100	270	%100

أما فيما يتعلق بجنس الباحث الرئيس، فقد كشفت بيانات الدراسة أن غالبية الباحثين ذكور، وذلك في كلتا المجلتين وبنسبة متقاربة بينهما، إذ بلغت نسبة الباحثين في كلتا المجلتين 58.06% و60.00% على التوالي، والجدول رقم 3 يوضح توزيع البحوث في كلتا المجلتين، وكذلك المجموع الكلي والنسبة العامة فيما يتعلق بجنس الباحثين.

جدول 3

توزيع البحوث العلمية بحسب جنس الباحث الرئيس

جنس الباحث/المجلة	مجلة (أ)		مجلة (ب)		المجموع	
	المجموع	النسبة	**مجموع**	النسبة	**المجموع**	النسبة
ذكر	90	%58.06	69	%60.00	159	%58.89
أنثى	65	%41.94	46	%40.00	111	%41.11
المجموع	155	%100	115	%100	270	%100

فيما يتعلق بالانتساب الوظيفي للباحثين المشاركين في هاتين المجلتين خلال الفترة المحددة، كشفت بيانات الدراسة أن الغالبية العظمى هم أعضاء هيئة تدريس منتسبين لجامعات ومراكز بحثية، وذلك بنسبة 77.42% و78.15% على التوالي، والجدول رقم 4 يوضح تفاصيل الأسماء الوظيفية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، مسمى أخرى) ومجموع البحوث في كل منها ونسبتها إلى المجموع الكلي، ويدخل في توصيف (أخرى) المحاضرون أو الباحثون ونحوها من المسميات الوظيفية.

جدول 4

توزيع البحوث العلمية بحسب الانتساب الوظيفي للباحثين

الانتساب الوظيفي/المجلة	**مجلة (أ)**		**مجلة (ب)**		**المجموع**	
	المجموع	**النسبة**	**المجموع**	**النسبة**	**المجموع**	**النسبة**
(عضو تدريس) أستاذ	29	%18.71	20	%17.39	49	%18.15
(عضو تدريس) أستاذ مشارك	17	%10.97	16	%13.91	33	%12.22
(عضو تدريس) أستاذ مساعد	33	%21.29	9	%7.83	42	%15.56
(عضو تدريس) أخرى	41	%26.45	46	%40.00	87	%32.22
طالب دراسات عليا	20	%12.90	10	%8.70	30	%11.11
أخرى	15	%9.68	14	%12.17	29	%10.74
المجموع	155	%100	115	%100	270	%100

بالنسبة للتوزيع الجغرافي للدول التي شارك باحثوها في هاتين المجلتين، أوضحت بيانات الدراسة فيما يتعلق بمجلة التعليم الديني أن معظم باحثيها ينتمون لجامعات أو جهات بحثية في أمريكا الشمالية بنسبة 59.35%، والغالبية العظمى منهم ينتمون لجامعات أو جهات أمريكية (83 باحثاً)، والبقية وعددهم (9) ينتمون لجامعات أو جهات كندية، وهذا شيء متوقع لوجود جمعية التعليم الديني في أمريكا وممارستها أعمالها هناك منذ 117 عاماً وارتباط الباحثين هناك بها.

وفي المقابل شكل الباحثون المنتمون إلى جامعات أو جهات بريطانية نسبة تقارب 27% في مجموع الباحثين، في حين كانت الغالبية (47.83%) لباحثين من الدول الأوروبية الأخرى، بينما كانت نسبتهم في مجلة التعليم الديني 15.48% فقط، ولعل ذلك يعزى للواقع الجغرافي والتأثير المتوقع لعقد المؤتمرات واللقاءات السنوية، إذ تعقد اللقاءات

السنوية لجمعية التعليم الديني في أمريكا وكندا، في حين تعقد الندوة الدولية للتعليم الديني والقيم لقاءاتها كل سنتين في بريطانيا أو إحدى الدول الأوروبية.

وفيما يتعلق بالدول الآسيوية، فهي حاضرة في كلتا المجلتين، وإن كان حضورها في مجلة التعليم الديني أوضح، إذ بلغت نسبته 18.06% مقابل 10.43% في المجلة البريطانية للتعليم الديني، أما في أستراليا ونيوزيلندا فالنسبة تميل لصالح المجلة البريطانية للتعليم الديني، فقد بلغت مشاركات الباحثين من هاتين الدولتين (والغالبية العظمى منهما من أستراليا) 8.7% مقابل 3.87% لمجلة التعليم الديني، والجدول رقم 5 يوضح توزيع البحوث العلمية بحسب المنطقة الجغرافية للجامعات والجهات البحثية بناء على انتماءات الباحثين العلمية وليس جنسياتهم.

جدول 5

توزيع البحوث العلمية بحسب التوزيع الجغرافي (دول/قارات) التي تنتمي لها جامعة الباحث أو جهة عمله

الدولة أو القارة/المجلة	مجلة (أ)		مجلة (ب)		المجموع	
	المجموع	النسبة	المجموع	النسبة	المجموع	النسبة
بريطانيا	4	%2.58	31	%26.96	35	%12.96
بقية أوروبا	24	%15.48	55	%47.83	79	%29.26
أمريكا الشمالية	92	%59.35	4	%3.48	96	%35.56
أستراليا ونيوزيلندا	6	%3.87	10	%8.70	16	%5.93
آسيا	28	%18.06	12	%10.43	40	%14.81
أفريقيا	1	%0.65	2	%1.74	3	%1.11
أمريكا الجنوبية	0	%0	1	%0.87	1	%0.37
المجموع	155	%100	115	%100	270	%100

أما بالنسبة للمرحلة المستهدفة في البحوث العلمية، فقد كانت غالبية البحوث في مجلة التعليم الديني غير مرتبطة بمرحلة محددة، وإنما مرتبطة بالتعليم بشكل عام وذلك بنسبة 58.71% ، ويلي ذلك البحوث المرتبطة بمرحلة التعليم العام بنسبة 30.32%، ثم المرتبطة بالتعليم العالي بنسبة 8.39%، مع ملاحظة وجود 3 بحوث مرتبطة بالمرحلة التمهيدية احتسبت هنا تحت بند (أخرى)، وأما بالنسبة للمجلة البريطانية للتعليم الديني فقد كانت غالبية البحوث فيها مرتبطة بمرحلة التعليم العام، وذلك بنسبة 82.61%، ويلي ذلك البحوث العامة غير المحددة بنسبة 13.04% ، ثم البحوث المرتبطة بمرحلة التعليم العالي والتي كانت نسبتها 4.35%. والجدول رقم 6 يوضح توزيع البحوث العلمية بحسب المرحلة الدراسية: مرحلة التعليم العام، أو العالي، أو أخرى كالمرحلة التمهيدية، أو بند غير محدد.

جدول 6

توزيع البحوث العلمية بحسب المرحلة الدراسية

المرحلة/المجلة	مجلة (أ)		مجلة (ب)		المجموع	
	المجموع	النسبة	المجموع	النسبة	المجموع	النسبة
التعليم العام	47	%30.32	95	%82.61	142	%52.59
التعليم العالي	13	%8.39	5	%4.35	18	%6.67
أخرى	4	%2.58	0	%0	4	%1.48

المرحلة/المجلة	مجلة (أ)		مجلة (ب)		المجموع	
	المجموع	النسبة	المجموع	النسبة	المجموع	النسبة
غير محدد	91	%58.71	15	%13.04	106	%39.26
المجموع	155	%100	115	%100	270	%100

فيما يتعلق بتوزيع البحوث العلمية بحسب المنهج البحثي المستخدم، وكما يوضح جدول رقم 7، فقد أوضحت بيانات الدراسة تنوع المناهج البحثية التي استخدمها الباحثون إلا أن الغالبية العظمى في مجلة التعليم الديني استخدمت المنهج غير التجريبي، وذلك بنسبة 71.61%، في حين حصلت البحوث التجريبية على نسبة 28.39%، وقد استخدم أكثرها المنهج النوعي بنسبة 16.13%، ثم الكمي بنسبة 8.39%، ثم المزجي "وهو منهج يتضمن بيانات كمية ونوعية ودمجهما من خلال استخدام تصاميم بحثية متمايزة، وربما تحمل مسلمات فلسفية وأطراً نظرية متمايزة هي الأخرى" (Creswell، 2018، 43) بنسبة 3.87%.

أما في المجلة البريطانية للتعليم الديني فقد كانت نسبة البحوث التجريبية أعلى بكثير، إذ بلغت 60%، وقد استخدم معظمها المنهج النوعي (32.17%)، ثم المنهج الكمي (16.52%)، ثم المزجي (11.30%)، ويلاحظ في البحوث التي استخدمت المنهج غير التجريبي أن بعضها استخدم بعض البيانات التجريبية بشكل محدود.

جدول 7

توزيع البحوث العلمية بحسب المنهجية البحثية

نوع البحث/المجلة	مجلة (أ)		مجلة (ب)		المجموع	
	المجموع	النسبة	المجموع	النسبة	المجموع	النسبة
بحث تجريبي (نوعي)	25	%16.13	37	%32.17	62	%22.96
بحث تجريبي (كمي)	13	%8.39	19	%16.52	32	%11.85
بحث تجريبي (مزجي)	6	%3.87	13	%11.30	19	%7.04
بحث غير تجريبي	111	%71.61	46	%40.00	157	%58.15
المجموع	155	%100	115	%100	270	%100

أما بالنسبة للدين محل التركيز في هذه البحوث، فقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن الغالبية العظمى من البحوث في هاتين المجلتين تناولت الموضوعات بشكل عام في إطار التعليم الديني وبدون التركيز على دين محدد، أو أنها تناولت أكثر من دين محدد بالدراسة، وقد بلغت نسبة هذه البحوث في مجلة التعليم الديني، والمجلة البريطانية للتعليم الديني 47.74% و55.65% على التوالي.

وأما البحوث التي ركزت على دين محدد فقد شكلت النسبة الباقية، وقد بلغت في الديانات الثلاث: الإسلام والمسيحية واليهودية في مجلة التعليم الديني 7.74% و33.55% و10.97%، أما في المجلة البريطانية للتعليم الديني فقد بلغت النسب 12.17% و30.43% و1.74%. ولعل زيادة عدد البحوث المرتبطة بالإسلام في المجلة البريطانية بشكل أكبر من المجلة الأمريكية يعود لكثرة الباحثين المشاركين من الدول الأوروبية والذين بلغت نسبتهم 47.83% كما تقدم إيضاحه (جدول رقم 5) وعدد منهم فيما يظهر مسلمون، والجدول رقم 8 يوضح توزيع البحوث العلمية بحسب التركيز الأساس للدين المرتبط بالبحث.

جدول 8

توزيع البحوث العلمية بحسب التركيز الأساسي للدين المرتبط بالبحث

الدين/المجلة	مجلة (أ)		مجلة (ب)		المجموع	
	المجموع	النسبة	المجموع	النسبة	المجموع	النسبة
الإسلام	12	%7.74	14	%12.17	26	%9.63
المسيحية	52	%33.55	35	%30.43	87	%32.22
اليهودية	17	%10.97	2	%1.74	19	%7.04
عام أو متعدد الأديان	74	%47.74	64	%55.65	138	%51.11
المجموع	155	%100	115	%100	270	%100

فيما يتعلق بالقضايا والموضوعات الأساسية في بحوث هاتين المجلتين، فقد قُسمت بحسب أداة الدراسة إلى 7 أقسام رئيسة هي النظرية التربوية، النماذج العملية والطرق التدريسية، الأخلاق والقيم، الإدارة والسياسات التربوية، القضايا الثقافية والاجتماعية والروحية، دراسة النصوص المقدسة، التاريخ والتقاليد، والملاحظ هنا وجود بعض التفاوت بين المجلتين، فقد نالت القضايا الثقافية والاجتماعية والروحية النصيب الأكبر في اهتمامات الباحثين في مجلة التعليم الديني، وذلك بنسبة 32.9% ، ويليها الموضوعات المتعلقة بالنماذج العملية والطرق التدريسية، وذلك بنسبة 23.87%، في حين كان الاهتمام بالدرجة الأولى في المجلة البريطانية للتعليم الديني للقضايا والموضوعات المرتبطة بالإدارة والسياسات التربوية، وذلك بنسبة 27.83%، ويليها مباشرة القضايا الثقافية والاجتماعية والروحية بنسبة 25.22%، كما يلاحظ أن البحوث المرتبطة بالقيم والأخلاق تشكل نسبة متساوية تقريباً، وتزيد عن 10% بقليل في كلتا المجلتين.

وكما يوضح الجدول رقم 9 فإن نسب عدد البحوث العلمية تبدو متقاربة بين المجلتين في خمسة من الموضوعات الرئيسة عدا القضايا والموضوعات المرتبطة بالإدارة والسياسات التربوية وكذلك التاريخ والتقاليد.

جدول 9

الموضوعات الرئيسة في البحوث العلمية

الموضوع الرئيس/المجلة	مجلة (أ)		مجلة (ب)		المجموع	
	المجموع	النسبة	المجموع	النسبة	المجموع	النسبة
النظرية التربوية	16	%10.32	11	%9.57	27	%10.00
النماذج والطرق	37	%23.87	21	%18.26	58	%21.48
الأخلاق والقيم	16	%10.32	12	%10.43	28	%10.37
الإدارة والسياسات التربوية	15	%9.68	32	%27.83	47	%17.41
القضايا الثقافية والاجتماعية والروحية	51	%32.90	29	%25.22	80	%29.63
دراسة النصوص المقدسة	4	%2.58	4	%3.48	8	%2.96
التاريخ والتقاليد	16	%10.32	6	%5.22	22	%8.15
المجموع	155	%100	115	%100	270	%100

ثانيا: الأعداد الخاصة وموضوعات المؤتمرات:

تُعد الأعداد الخاصة أحد المؤشرات على الاهتمامات البحثية بموضوعات معينة ترى هيئة التحرير بالمجلة أهميتها إذ يُدعى الباحثون من جميع أنحاء العالم لتقديم مقترحاتهم البحثية، وتقوم المجلة في العادة بوضع الإطار العام للموضوع محل الاهتمام وإيضاح أهميته وبيان كيفية تقديم المقترحات ووضع إطار زمني يمتد عادة نحو عام كامل ما بين تقديم المقترحات والموافقة على نشر البحوث في عدد المجلة المخصص لذلك. ولأهمية هذه الأعداد الخاصة وعلاقتها بموضوع هذه الدراسة، ومع أنها ضُمنت في الخطوة (أولاً) فإن الباحث رأى إلقاء الضوء على موضوعات الأعداد الخاصة بشكل منفصل لأهمية ذلك في إيضاح الموضوعات التي حظيت باهتمام كبير.

نشر في مجلة التعليم الديني خلال الأعوام 2015 وحتى 2019 عدد خاص واحد فقط، وقد كان ذلك في عام 2017 (مجلد 112، العدد الأول) إذ تناول موضوع الخلفية العرقية والعنصرية ومناهضتها ودور التعليم الديني في ذلك، وشارك فيه 7 باحثين تناولوا موضوع العنصرية ودور التعليم الديني في التخفيف من حدتها، ومع تخصيص عدد لهذا الموضوع إلا أنه يتم أحياناً تناول موضوع العنصرية في بحوث مستقلة في أعداد المجلة الأخرى، وهذا في رأي الباحث، يعود للتنوع الكبير في المجتمع الأمريكي والنقاش المستمر حول هذا الموضوع.

وأما فيما يتعلق بالمجلة البريطانية للتعليم الديني، فقد نشر فيها في الفترة نفسها محل الدراسة، عددان خاصان الأول منهما نشر بشكل مشترك مع مجلة ألمانية في عام 2016 (مجلد 38، العدد الثاني)، والآخر في عام 2017 (مجلد 39، العدد الأول)، وقد تناول الأول موضوع المهنة والتمهين والاحتراف في التعليم الديني، في حين تناول الثاني موضوع الحيادية والتجرد في التعليم الديني، وقد حظي هذان العددان بمشاركة العديد من الباحثين لإثراء هذين الموضوعين، إذ شارك في الأول 10 باحثين تناولوا الجوانب التاريخية والتأصيلية لموضوع التمهين، واستعرضوا بعض التجارب الدولية فيما يتعلق بالنظرية والممارسات في تمهين التعليم الديني، أما الموضوع الثاني فشارك فيه 8 باحثين، تناولوا جوانب موضوع الحيادية والتجرد، واستعرضوا تجارب دول بريطانيا وألمانيا والنرويج وفرنسا وسويسرا وكندا. كما يوجد حالياً (وقت إجراء هذه الدراسة) دعوة للباحثين لتقديم مقترحاتهم للمشاركة بالبحوث في عدد خاص ينشر في آخر العام 2020 عن موضوع تحرير مناهج التعليم الديني: وجهات النظر الدولية في النظرية والبحث والممارسات.

وفيما يتعلق بالمؤتمرات واللقاءات السنوية، وكما تقدم إيضاحه فإن مجلة التعليم الديني تصدر عن جمعية التعليم الديني بالولايات المتحدة الأمريكية، وهذه الجمعية تعقد لقاء سنوياً ينظم عادة في إحدى المدن الأمريكية كما أنه يعقد في إحدى المدن الكندية كل عدة أعوام، وقد تناولت هذه اللقاءات السنوية موضوعات مثل التعايش (2019)، والعنصرية (2018)، والتعلم (2017)، ومستقبل التعليم (2016)، وقوة الخيال في التعليم الديني (2015).

وأما بالنسبة للمجلة البريطانية للتعليم الديني فهي مرتبطة بالندوة الدولية للتعليم الديني والقيم، والأمين العام لهذه الندوة هو رئيس تحرير المجلة نفسه، وتنظم هذه الندوة لقاءاتها مرة كل سنتين، وقد تناولت اللقاءات التي أجريت خلال الأعوام 2015 – 2019 موضوعات التعليم الأخلاقي (2018)، والقيم وحقوق الإنسان (2016)، وارتباطاتهما بالتعليم الديني.

ثالثاً: الكلمات المفتاحية:

بالنسبة للمجلة البريطانية للتعليم الديني فإن بحوثها تصّدر ببعض الكلمات المفتاحية، وقد أوضحت بيانات الدراسة أن أكثر الكلمات المفتاحية تكراراً في الأعداد ال 115 للمجلة في الأعوام 2015–2019 هي كلمة "التعليم الديني" فقد

تكررت 37 مرة، ويليها بفارق كبير كلمتا "علم أصول التدريس" و "الدين" إذ تكررتا 7 مرات، ثم الكلمتان "التعددية الثقافية" و "المواطنة" فقد تكررتا 6 مرات، كما تكررت الكلمتان "التعليم الديني الإسلامي" و "المدارس الدينية" 5 مرات، وتكررت كلمات: "المسيحية"، و" تعليم المواطنة" و"التأويل" و "النزاهة" 4 مرات، أما الكلمات التي تكررت 3 مرات فهي: "اتجاهات" و "المنهج" و "التعليم العالي" و "التعليم الإسلامي" و "التنوع الديني" و "الدراسات الدينية" و"الاحتراف" و "السياسة" و "الحياد" و "الكتاب المقدس" و"المعلمون" و "الإرهاب".

وأما فيما يتعلق بمجلة التعليم الديني، فلا يتوفر في بحوثها كلمات مفتاحية حسب سياسة النشر فيها، وقد استعان الباحث بموقع www.textfixer.com الذي يقدم أدوات مساعدة لتنظيم وفرز البيانات، للحصول على قائمة بأكثر الكلمات تكراراً في العناوين ومستخلصات البحوث ال 155 محل هذه الدراسة (تكررت 40 مرة على الأقل) بعد استبعاد حروف الجر والعطف، للتوصل إلى القائمة الآتية: ديني، تعليم، بحث، مدارس، دراسة، معلمون، تعلم، كاثوليكي، إيمان، طلاب، روحي، دين، تدريس، مسيحي، تربوي، أبيض.

رابعاً: البحوث ذات الاستشهادات العالية:

يضم هذا المحور قائمة بالبحوث التي نالت اهتماماً أكبر من الباحثين، وقد حدد الباحث ذلك من خلال حصر البحوث التي استشهد بها في بحوث أخرى بعدد 7 استشهادات فأكثر للبحوث المنشورة في المجلتين خلال عامي 2015 و2016، أو 5 استشهادات فأكثر للبحوث الحديثة المنشورة في أحد الأعوام 2017، 2018 أو 2019، والجدول رقم 10 يضم قائمة بهذه البحوث بناء على ما استُخلص بتاريخ 2019/11/15.

جدول 10

عناوين البحوث ذات الاستشهادات العالية وأسماء مؤلفيها في المجلتين

عنوان البحث	المؤلف	المجلة	عام النشر	عدد الاستشهادات
مناقشة الإرهاب: دليل مستوحى من التلاميذ لتنفيذ السياسة البريطانية لمكافحة الإرهاب في فصول التعليم الديني في إنجلترا.	كوارتماين ، أ. Quartermaine, A.	ب	2016	16
تدريس التعليم الديني الشامل بحيادية من وجهة النظر البريطانية.	جاكسون ، ر. ، إيفرتون ، ج. Jackson, R., Everington, J.	ب	2017	12
التنوع الديني في المدارس الابتدائية: تأملات من جمهورية إيرلندا.	فاس، د ، ودارمودي، م ، وسوكولوسكا، ب Faas, D., Darmody, M., Sokolowska, B.	ب	2016	10
الضرر المعنوي، وإصلاح الروح، وإيجاد مكان للإحسان.	نتال ، سي جيه ، وينينجز ، ك. Antal, C.J., Winings, K.	أ	2015	8
المعلمون المحايدون في التعليم الديني: وجهات نظر من النرويج.	سكي ، ج. Skeie, G.	ب	2017	9
التعليم الديني من شخص لآخر: حضور العلاقات.	جيجر ، م. دبليو. .Geiger, M.W	أ	2015	7
نموذج للتعليم الإسلامي من تركيا: مدارس الإمام الخطيب.	اشلاماجي ، انا ، كايمككان ، ار. Aşlamacı, İ., Kaymakcan, R.	ب	2017	7
التعليم الديني في اليونان: منهج جديد وقضية قديمة.	كوكوناراس لياغيس ، م.	ب	2015	7

عنوان البحث	المؤلف	المجلة	عام النشر	عدد الاستشهادات
الإعداد للعالم المتنوع: تصورات أولياء الأمور والمسؤولين بشأن التعليم التكاملي المتنوع للعالم في السياق الفنلندي.	Koukounaras Liagkis, M. آهس، ف.، بولتر، s.، كاليونيمي، A. Åhs, V., Poulter, S., Kallioniemi, A.	ب	2019	6
دراسة مقارنه لكيفية تدريس الترابط الاجتماعي في التربية الدينية الإسلامية في فنلندا وإيرلندا.	رسانين، انا، ساي، ي. Rissanen, I., Sai, Y.	ب	2018	5
العلاقات الناشئة بين التعليم الديني وتعليم المواطنة: وجهات نظر المعلمين والمعضلات السياسية في قبرص.	زمبيلاس، م و لوكيدس، إل. Zembylas, M., Loukaidis, L.	ب	2018	5
التعليم الديني في روسيا: دراسة تحليلية نقدية ومقارنة.	بلينكوفا، ا.، فرمير، ب. Blinkova, A., Vermeer, P.	ب	2018	5
مزايا استخدام "النظرة العالمية" في التعليم الديني.	فان در كوجي، ج. س. / دي ريوتر/ د. ج.، وميدما، س. van der Kooij, J.C., de Ruyter, D.J., Miedema, S.	أ	2017	5

خامساً: البحوث المرتبطة بالإسلام بشكل مباشر:

كما تقدم، فقد بلغ عدد البحوث المرتبطة بالدين الإسلامي بشكل مباشر 26 بحثاً، شكلت نحو 10% من مجموع البحوث في هاتين المجلتين مع ملاحظة أن نسبة هذه البحوث في المجلة البريطانية للتعليم الديني أعلى منها في نظيرتها الأمريكية بشكل ملحوظ، إذ تصل نسبتها فيها إلى 12.17% ، في حين هي في مجلة التعليم الديني 7.74%. ونظراً لكثرة عدد البحوث نكتفي بإيراد نبذة عنها هنا كون هذه الدراسة موجهة إلى القارئ والباحث العربي والمسلم والذي قد يهمه معرفة موضوعات البحوث المتعلقة بالإسلام في أشهر المجلات الدولية المتخصصة.

ضمت مجلة التعليم الديني 12 بحثاً نشر منها 3، 4، 3، 2 في الأعوام 2016، 2017، 2018، 2019 على التوالي، ولم ينشر بحث مرتبط بالإسلام بشكل مباشر خلال عام 2015، وفيما يظهر، فإن معظم الباحثين هم باحثون مسلمون، بعضهم مقيم في الدول الغربية يعمل في جامعاتها، وبعضهم باحثون عرب أو مسلمون ينتمون لجامعات في العالمين العربي والإسلامي، مثل جامعة الكويت، وجامعة كردستان، والجامعة العالمية الإسلامية بماليزيا، وجامعة عفت بالمملكة العربية السعودية، وقد تناولت هذه البحوث استكشاف واقع التعليم الديني الإسلامي في بعض الدول كباكستان وجنوب أفريقيا وفرنسا وبلجيكا، ودراسة إدخال قيم تعليم السلام في المدارس القرآنية في غرب أفريقيا، ودراسة بعض النماذج التدريسية في التعليم الديني الإسلامي، ودراسة التحديات التي تواجه مناهج التربية الإسلامية في دولة الكويت، ودراسة أسلوب الحفظ كأحد أساليب التعليم في التراث الإسلامي، بالإضافة لبعض الموضوعات التي تتضمن جوانب تاريخية تربوية عن النبي محمد صلى الله عليه وسلم.

خلال المراحل الأخيرة لإعداد هذه الدراسة لاحظ الباحث إضافة عدد من البحوث، أحدها لأربعة من الباحثين والباحثات في جامعة الأمير محمد بن فهد بالمملكة، ويتناول موضوع الطالبات الجامعيات المتدينات وإشكالات العادات الثقافية في مجتمع متغير.

هذا البحث نُشر إلكترونياً إلا أنه لم يصنف ضمن أي من أعداد المجلة الخمسة لعام 2019؛ ولذا فمن المتوقع أن يدرج رسمياً في أحد أعداد عام 2020، ومن ثم فهو لم يدخل

ضمن عينة الدراسة الحالية علماً بأن سياسة المجلة تسمح بنشر البحوث إلكترونياً بمجرد الانتهاء من تحكيمها والموافقة عليها، وفي وقت لاحق تجمع مع البحوث الأخرى في عدد مستقل.

وأما بالنسبة للمجلة البريطانية للتعليم الديني فقد نشرت 14 بحثاً مرتبطاً بدين الإسلام بشكل مباشر على النحو الآتي: 2، 1، 2، 3، 6 في الأعوام من 2015 وحتى 2019 على التوالي، ولعل الملاحظة الرئيسة هنا الزيادة الكبيرة في الأعداد التي تتضمن موضوعات مرتبطة بالإسلام وخصوصاً في العام الأخير، وقد تناولت هذه البحوث استكشاف واقع التعليم الديني الإسلامي في بعض الدول كالنرويج وهولندا وفنلندا، وكذلك في التعليم العالي البريطاني، بالإضافة إلى دراسة بعض النماذج والطرق في تركيا وإيرلندا وأسبانيا وغيرها، كما أجريت إحدى الدراسات في العالم العربي لعضو هيئة تدريس في جامعة الكويت، إذ تناولت موضوع التسامح الديني في كتب التربية الإسلامية المدرسية في المرحلة الثانوية بالكويت.

تضمنت هذه الدراسات أيضاً دراسة مقارنة لكيفية تدريس الترابط الاجتماعي في المدارس الإسلامية في فنلندا وإيرلندا، وأيضاً دراسة عن تطوير أساليب تدريس التربية الدينية الإسلامية من خلال تطبيق التعليم الديني النقدي ونظرية الاختلاف ونموذج دراسة التعلم.

مناقشة النتائج:

ألقت نتائج هذه الدراسة بعض الضوء على واقع البحث العلمي العالمي في مجال التعليم الديني خلال الخمسة أعوام الماضية في مجلتين متخصصتين لهما تاريخ طويل وسمعة متميزة، وقد سعت الدراسة إلى ذلك من خلال خمسة محاور متنوعة، وإن أول ما يلفت الانتباه في البيانات التي كشفتها هذه الدراسة هو النمو الكبير في أعداد البحوث العلمية في هاتين المجلتين بنسبة نمو تزيد عن الثلث خلال 5 سنوات، وفيما يظهر فإن تغيير سياسة المجلة البريطانية للتعليم الديني لنشر 4 أعداد سنوياً ابتداء من عام 2019 بدلاً من 3 أعداد مرتبط بهذا النمو، وهذا يشير لرغبة الباحثين وإقبالهم على النشر في هاتين المجلتين لتميزهما وسمعتهما الجيدة، كما قد يستنتج منه أيضاً نمو البحث العلمي على وجه العموم في مجال التعليم الديني وزيادة البحوث فيه وهو خلاف السائد من التوجه للبحوث العلمية والتقنية وإهمال ما عداها، علماً بأن بحوث هاتين المجلتين شملت بحوثاً في مجال التعليم الديني كما شملت بحوثاً متقاطعة مع تخصصات أخرى.

لقد أوضحت بيانات الدراسة حصول البحوث الفردية على النسبة الأعلى في كلتا المجلتين إذ إن بحثين من كل 3 بحوث منشورة في هاتين المجلتين هي بحوث فردية، وبمقارنة ما توصلت إليه الدراسة مع دراسة إنجليش وآخرين English et al (2005ب) والتي حللت البحث العلمي في هاتين المجلتين على مدى 10 أعوام، يلاحظ هنا زيادة نسبة الأعمال التعاونية بين باحثين وكذلك بين ثلاثة باحثين في كلتا المجلتين في الفترة المحددة في هذه الدراسة عنها في الفترة الماضية المحددة في الدراسة المذكورة، إذ بلغت نسبة الأعمال الفردية في كلتا المجلتين آنذاك 90.4% و80.1% على التوالي، أما الأعمال المشتركة لباحثين فقد بلغت نسبتها 7.1% و 17,3% على التوالي، في حين بلغت الأعمال المشتركة لثلاثة باحثين 2.2% و 1.3% على التوالي، وهذا يشير لأهمية الأعمال الفردية رغم كثرة الحديث عن أهمية الأعمال التعاونية فالأعمال الفردية لا تزال تشكل معظم الإنتاج العلمي في هاتين المجلتين، أما بالنسبة لجنس الباحث الرئيس، فالنتيجة الحالية مقاربة لنتائج الدراسة السابقة، إذ بلغت نسبة الباحثين الذكور في مجلة التعليم الديني 56.6%.

وأما بالنسبة للمجلة البريطانية للتعليم الديني فقد كانت نسبة الباحثين أعلى من الباحثات بشكل ملحوظ إذ بلغت 75% آنذاك، وإن موضوع الفرق بين الجنسين هنا يتطلب مزيداً من البحث للنظر مثلاً في عدد الباحثين في مجال التعليم الديني في كل من أوروبا وأمريكا. هل فعلاً معظم

الباحثين الأوروبيين من الذكور؟ ومن ثم انعكس هذا على نسبتهم في النشر العلمي في المجلة فأصبحت نسبة الذكور فيها أعلى من المجلة الأمريكية؟ وفي حال وجود بحث تعاوني لباحثين ذكور وإناث، هل تُعطى مسؤولية التواصل مع المجلة للباحث الذكر، وهو الأمر الذي قد يؤثر على مثل هذه النسب.

وفيما يتعلق بمشاركة طلبة الدراسات العليا في البحوث، يلاحظ في بيانات الدراسة الحالية زيادة بأكثر من الضعف عن دراسة إنجليش وآخرين English et al (2005ب) والتي كانت مشاركتهم محدودة جداً آنذاك إذ بلغت في كلتا المجلتين 4.9% و3.8% على التوالي، بالمقارنة مع 12.9% و8.7% في الدراسة الحالية على التوالي، ولعل ذلك يعود للتوجه في سياسات برامج الدكتوراه في بعض الجامعات الغربية لوضع شرط النشر العلمي ضمن متطلبات إكمال برنامج الدكتوراه، وهو الأمر الذي طبقته مؤخراً بعض الجامعات السعودية[1].

وبمقارنة البيانات المرتبطة بالتوزيع الجغرافي للدول التي شارك باحثوها في هاتين المجلتين مع البيانات التي كشفتها دراسة إنجليش وآخرين English et al (2005ب)، وهو أن نسبة الباحثين المنتمين لجامعات أو جهات بحثية في أمريكا الشمالية كانت 82.4% (أصبحت الآن تقارب 60%) في حين كانت النسبة في المجلة البريطانية 64.1% (أصبحت الآن نحو 27%)، وهذا أمر إيجابي ويعني أن كلتا المجلتين حصلت على زيادة ملحوظة في عدد الباحثين المشاركين من حول العالم، ولعل ذلك يُعزى إلى العولمة وسهولة التواصل وسهولة إجراءات النشر الإلكتروني وحرص الباحثين من شتى دول العالم ومن جميع الأديان والطوائف على النشر في هاتين المجلتين.

وبالنسبة لكلتا المجلتين على وجه العموم، يلاحظ كثرة الباحثين المنتسبين إلى جامعات ومراكز بحثية أمريكية، إذ إن واحداً من كل 3 باحثين في هاتين المجلتين للمدة المحددة في هذه الدراسة ينتسبون لجامعات ومراكز بحثية أمريكية، وهذا يمكن ربطه بالاهتمام الكبير ببحوث التعليم الديني في أمريكا، ووجود كليات وأقسام متخصصة في الجامعات، وأيضاً كثرة الباحثين عموماً (4217 باحثًا لكل مليون من السكان) والإنفاق الكبير على البحث العلمي هناك إذ تتصدَّر الولايات المتحدة الأمريكية قائمة الدول الأكثر إنفاقاً على البحث العلمي والتطوير بمبلغ 476 مليار دولار، وتبلغ هذه النسبة 2.7% من إجمالي الناتج المحلي (بالمقارنة مثلاً مع 08% في المملكة أو 1.3% في ماليزيا) بحسب آخر الإحصاءات المتوفرة (اليونسكو، 2019).

وأما فيما يتعلق بالباحثين المنتمين لجامعات في الدول العربية والإسلامية، فقد كشفت الدراسة عن وجود باحثين من جامعات في السعودية والكويت وتركيا وإيران نشروا بحوثهم في مجلة التعليم الديني، وأما المجلة البريطانية للتعليم الديني فقد نشر فيها باحثون من جامعات في تركيا وإندونيسيا والكويت.

وبالنسبة للمرحلة المستهدفة في البحوث العلمية، فالملاحظ أن ما كشفت عنه الدراسة الحالية متقارب مع النسب التي كشفت عنها دراسة إنجليش وآخرين English et al (2005ب) فنسبة البحوث العامة غير المرتبطة بمرحلة دراسية محددة في مجلة التعليم الديني كانت 50.8%، وأما التركيز الرئيس في المجلة البريطانية فهو على مرحلة التعليم العام، إذ بلغت النسبة آنذاك 67.9%، وقد فُسّر ذلك بكون نسبة كبيرة من البحوث في مجلة التعليم الديني هي بحوث نظرية غير تجريبية وغير مرتبطة بمرحلة معينة (English et al، 2005أ و 2005ب).

[1] من الأمثلة على ذلك قرار مجلس جامعة الملك سعود 33/3/23 في جلسته الثالثة للعام الجامعي 1433/1432هـ بالموافقة "على اعتماد شرط نشر ورقة علمية أو قبول نشرها في مجلة علمية محكمة كمطلب أساسي لمناقشة رسائل الدكتوراه".

وكشفت نتائج الدراسة الحالية عن انخفاض ملحوظ في عدد البحوث غير التجريبية بالمقارنة مع البحوث التجريبية إذ بلغت نسبتها في دراسة إنجليش وآخرين English et al (2005ب) 87.1% و54.5% في مجلة التعليم الديني والمجلة البريطانية للتعليم الديني على التوالي، أي إن البحوث التجريبية زادت من أقل من 13% إلى 28.39% في مجلة التعليم الديني، كما زادت في المجلة البريطانية للتعليم الديني من 45.5% إلى 60%، وقد يكون أحد أسباب ذلك زيادة مشاركة الباحثين الدوليين والذين يميلون للبحوث التجريبية وربما أيضاً زيادة البحوث المتقاطعة مع تخصصات أخرى، ومع هذه الزيادة في البحوث التجريبية إلا أن البحوث غير التجريبية لا تزال هي الأكثر إذ بلغت نسبتها 58.15% ، ولعل هذا يدعو الباحثين المتخصصين في المملكة والعالم العربي للنظر في إثراء المعرفة العلمية ومعالجة المشاكل التعليمية ببحوث غير تجريبية بما في ذلك البحوث النظرية.

وأما بالنسبة لدين الجمهور المستهدف أساساً بهذه البحوث، يتضح وجود انخفاض ملحوظ في عدد البحوث التي جمهورها المستهدف في الأساس من المسيحيين، إذ بلغت نسبتها آنذاك 63.1% و55.8% في المجلتين الأمريكية والبريطانية على التوالي، كما أن البحوث العلمية التي جمهورها المستهدف في الأساس من المسلمين كانت نسبتها 0.6% و5.1% فقط.

وفيما يظهر فإن هذا مرتبط بتوسع وانتشار هاتين المجلتين في العالم كما سبق إيضاحه، وأيضاً بالنمو في أعداد الجاليات المسلمة في الدول الغربية[2]، مما يعني نمواً في أعداد الباحثين المسلمين، ونمواً في القضايا والمشكلات البحثية المرتبطة بالمسلمين، وتجدر الإشارة هنا إلى حصول بعض المدارس الإسلامية على ترتيب متقدم في التصنيفات المتعلقة بنتائج الطلاب كما يعلن عنه بين وقت وآخر، ومن ذلك ما نشر خلال إعداد هذه الدراسة عن وجود 8 مدارس إسلامية ضمن قائمة أفضل 20 مدرسة بريطانية في نتائج الطلاب، وكانت المراتب الثلاث الأولى في القائمة لمدارس إسلامية (UK Department of Education، 2019)، وإن مثل هذه الإنجازات توضح الحاجة لتعاون الباحثين في العالم العربي والإسلامي مع نظرائهم في الدول الغربية للاستفادة من التجارب الناجحة ونقل الخبرات وبما ينعكس على تطوير التعليم المحلي.

وفيما يتعلق بالقضايا والموضوعات الأساسية في بحوث هاتين المجلتين، كشفت بيانات هذه الدراسة أن نسب عدد البحوث العلمية تبدو متقاربة بين المجلتين في معظم الموضوعات الرئيسة، ويلفت الاهتمام هنا فرق كبير في القضايا والموضوعات المرتبطة بالإدارة والسياسات التربوية، إذ إن نسبتها تتجاوز الربع بقليل في المجلة البريطانية للتعليم الديني في حين هي دون العشرة في المئة في مجلة التعليم الديني، وهذا الاختلاف الكبير بين المجلتين في حجم تناول هذه الموضوعات واضح أيضاً في دراسة إنجليش وآخرين English et al (2005ب) إذ كانت نسبتها في المجلة البريطانية 20.5% مقابل 1.2% فقط في المجلة الأمريكية، وربما يعود كثرة القضايا والموضوعات المرتبطة بالإدارة والسياسات التربوية لكثرة الباحثين المشاركين من الدول الأوروبية والذين بلغت نسبتهم 47.83% كما تقدم إيضاحه (جدول رقم 5) وتناولهم موضوعات تتعلق بالتعليم الديني والإدارة والسياسات التربوية في دولهم.

[2] لا تتضمن البيانات الإحصائية للسكان في أمريكا وبعض الدول الغربية معلومات عن الدين وذلك لمعرفة التغير في أعداد المسلمين بدقة، ولكن وبحسب الملاحظة فإن النمو الكبير في عدد المساجد وكذلك في عدد المدارس الإسلامية، وإقامة صلاة الجمعة في بعض المساجد على عدة فترات لتسهيل استيعاب المصلين، وتولي بعض المسلمين من الجيل الثاني والثالث بعض المناصب والمسؤوليات الإدارية هي مؤشرات واضحة على الزيادة في أعداد المسلمين وحضورهم المتصاعد في المجتمعات الغربية خلال العقود القليلة الماضية. وبحسب الزهراني (2000) فإن الزيادة في عدد السكان للمسلمين في أمريكا (وهو ما يراه الباحث منطبقاً على الدول الغربية الأخرى) تأتي طبيعياً عن طريق التوالد، وعن طريق الهجرة، وعن طريق اعتناق الإسلام. انظر أيضاً لانغ (2016).

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة إنجليش وآخرين English et al (2005ب) في كون الموضوعات المرتبطة بالقضايا الثقافية والاجتماعية والروحية وكذلك الموضوعات المتعلقة بالنماذج العملية والطرق التدريسية شكلت أكثر من نصف هذه البحوث في مجلة التعليم الديني، إذ بلغت نسبتها آنذاك 26.8% و27.7% على التوالي، كما تتفق هذه الدراسة معها فيما يتعلق بحصول القضايا والموضوعات المرتبطة بالإدارة والسياسات التربوية وكذلك القضايا الثقافية والاجتماعية والروحية والموضوعات المرتبطة بالنماذج والطرق على النصيب الأكبر من اهتمامات الباحثين في المجلة البريطانية، إذ بلغت نسبتها آنذاك 20.5% و 32.7% و 25% على التوالي أي ما مجموعه 78.2% مقابل 71.3% في الدراسة الحالية.

وبمقارنة ذلك ببعض الدراسات العربية التي تناولت الموضوعات والتوجهات البحثية في مجال البحوث في التعليم الديني الإسلامي، يتضح استخدام معظمها لأساليب وصفية مع التركيز على موضوعات تقويمية محددة في إطار تقويم المناهج أو الكتب أو المعلمين (انظر على سبيل المثال: بن طالب،2020، العاني والزدجالية، 2018، البشري، 2016).

وليست هذه الدراسة دعوة للأخذ بموضوعات بحثية معينة واعتمادها، فلكل مجتمع ولكل بيئة علمية ما يناسبها ولها احتياجاتها ومشكلاتها، وإنما الهدف الاستفادة من معرفة الواقع البحثي العالمي للأخذ بالمناسب من هذه الموضوعات وكذلك الأساليب البحثية، والنظر في إيلاء هذه القضايا ما تستحقه من اهتمام، فالجوانب الثقافية والاجتماعية والروحية مرتبطة بالتعليم الديني، والحكمة ضالة المؤمن، وهو مطالب بالبحث عنها والسعي إليها، كما تقدم إيضاحه.

وربما يُعزى التوسع في مناقشة هذه القضايا لهامش الحرية الواسع في الدول التي ينتمي لها الباحثون في هاتين المجلتين، وعدم وجود حساسيات معينة تجاه مناقشة أي نوع من القضايا، وكذلك فإن البحث العلمي يتأثر بالمعطيات البيئية المحيطة، وكما رأينا فإن قضايا مثل الأقليات والعنصرية حظيت باهتمام أكثر وخصوصاً في بحوث مجلة التعليم الديني.

ومن الأمثلة على القضايا الثقافية والاجتماعية والتي يمكن بحثها محلياً في إطار التعليم الديني دور التعليم الديني في تشكيل الهوية، ودوره أيضاً في معالجة كثير من المشكلات الاجتماعية والسلوكية، وأثر الدين في بناء شخصية الطلاب على أساس متين من الأخلاق الفاضلة، وتحقيق السكينة والطمأنينة والاتزان النفسي، وارتباط ذلك كله بالمناهج وطرق التدريس أو بالتعليم عموماً.

وأما بالنسبة للقضايا الروحية، ومع ملاحظة صعوبة الوصول لتعريف محدد للروحية أو الروحانية spiritualty في الفكر الإسلامي أو الغربي وعدم التطابق في المفهوم بينهما (انظر مثلاً: الجابري، 2005 وStern ، 2018)، فإن مما قد يستفيده الباحثون في التعليم الديني الإسلامي هنا على وجه العموم أهمية العناية بالبحث العلمي المرتبط بها –ضمن مفهومها الواسع–، والذي يشمل العبادات وتطهير النفوس، ويرد هنا تعبير الإمام ابن القيم رحمه الله (1998) "غذاء الأرواح والقلوب" لوصف العبادات والطاعات.

والخلاصة هنا أنه يمكن النظر في توجيه بعض البحوث في التعليم الديني سواء فيما يتعلق بالمناهج وطرق التدريس أو بحوث التعليم الديني على وجه العموم إلى النظر في بحث القضايا المتعلقة بالإيمانيات والنمو الروحي للطلاب وكذلك للمعلمين وكيفية دعم ذلك وقياس أثره وتقييمه وتقويم المناهج والكتب لمعرفة تضمنها هذه الجوانب المهمة والتي رأينا اهتمام الباحثين بها في كلتا المجلتين.

وأخيراً، فإن الموضوعات المرتبطة بالأخلاق والقيم نالت اهتمام الباحثين في كلتا المجلتين بنسبة متقاربة تتجاوز 10%، إذ بلغ مجموع البحوث 28 بحثاً خلال 5 سنوات، وهو رقم

يشير لأهمية هذه الموضوعات، وربما يحفز الباحثين في التعليم الديني الإسلامي لتحليل وفهم المتغيرات المتعلقة به، إذ إن ارتباط المواد الدينية بالقيم والأخلاق والآداب العامة ارتباط كبير، كما أن التدهور في منظومة القيم والأخلاق لدى الأجيال الناشئة هو أمر مقلق للجميع.

وفيما يتعلق بالمحورين الثاني والثالث في بيانات هذه الدراسة، يلاحظ بروز موضوع العنصرية كأحد الموضوعات الرئيسة في مجلة التعليم الديني، إذ تطرح في بعض البحوث ضمن النقاش التعليمي الديني، ومع تخصيص عدد لهذا الموضوع في المجلة وكذلك كونه الموضوع الرئيس لأحد اللقاءات السنوية، إلا أن البحوث حولها تنشر في أعداد المجلة الأخرى، وهذا في رأي الباحث، يعود للتنوع الكبير في المجتمع الأمريكي والنقاش المستمر حول هذا الموضوع.

وأما بالنسبة للمحورين الرابع والخامس، يلفت الاهتمام هنا النمو والزيادة الكبيرة في البحوث التي تتضمن موضوعات مرتبطة بالإسلام، كما يلفت الاهتمام أيضاً حصول دراستين من هذه الدراسات المرتبطة بالإسلام على نسبة استشهادات عالية، وقد تقدم الإشارة إليهما ضمن فقرة رابعاً ضمن نتائج هذه الدراسة، إذ حصلت دراسة "نموذج للتعليم الإسلامي من تركيا: مدارس الإمام الخطيب" للباحثين التركيين إبراهيم اشلامجي ورجب كايمكان (2017) على 7 استشهادات، كما حصلت دراسة المقارنة عن كيفيه تدريس الترابط الاجتماعي في التربية الدينية الإسلامية في فنلندا وإيرلندا للباحثين إنكيرا رسانين ويوسف ساي Rissanen, I., Sai, Y. (2018) على 5 استشهادات.

وإن هذا لمؤشر على حضور الباحثين المسلمين المتميز وتميز البحوث المرتبطة بالإسلام، فالنشر في المجلات الدولية المتميزة هو أحد المؤشرات على كفاءة الباحث العلمية وتمكنه من آليات البحث العلمي.

وفي الختام، ألقت نتائج هذه الدراسة بعض الضوء على واقع البحث العلمي العالمي في مجال التعليم الديني مما يُؤمل معه اطلاع الباحثين المتخصصين على الأفكار والاهتمامات والموضوعات الحالية في مجلتين من أشهر المجلات الدولية في التعليم الديني، ومن ثم الاستفادة من المناسب منها في ردم بعض الفجوات البحثية في مجال البحث في العلوم الدينية في المملكة العربية السعودية والعالم العربي.

وبالإضافة إلى ذلك، فإن المؤمل أن يؤدي الاطلاع على البحوث العالمية إلى زيادة فرص المشاركة والتعاون مع الباحثين في هذا المجال حول العالم، والإسهام أيضاً في إبراز قيم الإسلام وتصوراته والتي هي "من حيث الأخلاق الاجتماعية والفردية، ومن حيث العدل، ومن حيث الحرية، أسمى بلا نهاية، وأكمل بلا نهاية، من التصورات والأفكار المقابلة في الحضارة الغربية" (أسد،2009 :82).

ولتطوير البحث العلمي وبما يتفق مع أهداف هذه الدراسة، يوصي الباحث بالنظر في إنشاء مركز تميز بحثي أو مركز وطني متخصص يعنى بالبحث العلمي لتطوير العلوم الدينية والإسهام في إعداد الخطط والبرامج، ودعم الترجمة، وتقديم الدراسات والبحوث لكل ما يتعلق بالتعليم الديني، بالإضافة إلى تكوين الشراكات الفاعلة مع المراكز والجهات المماثلة حول العالم.

وإن وجود مثل هذا المركز والاهتمام بالدراسات والبحوث في مجال التعليم الديني والحرص على تجويدها وتطويرها يندرج ضمن الاهتمام بالبحث العلمي ودعم جهود تطويره مما أكدت على أهميته هذه الدراسة في مقدمتها، وسيؤدي ذلك، بإذن الله، إلى تطوير التعليم الديني ومنحه ما يستحقه من عناية واهتمام. وبالله التوفيق.

المراجع

أسد، محمد (2009). *الإسلام على مفترق الطرق*. ترجمة صالح بن عبدالرحمن الحصين. الرياض: مكتبة الملك عبدالعزيز العامة.

البخيت، صلاح الدين فرح (2012). واقع البحث العالمي المعاصر في مجال الكشف عن الموهوبين دراسة ببليومترية للمجلات العالمية المحكمة في الفترة 2004-2009. *رسالة الخليج العربي*، 126، 263-315.

البشري، محمد (2016). دراسة تحليلية تتبعية لاتجاهات بحوث الماجستير والدكتوراه في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 10 (2)، 351-411.

بن طالب، عبدالعزيز (2018). *النفط القادم*. ط2. الرياض: العبيكان للنشر.

بن طالب، عبدالعزيز (2020). توجهات البحث العلمي في مناهج وتدريس العلوم الشرعية: دراسة تحليلية للرسائل العلمية في جامعة الملك سعود 1405-1440هـ. *مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية، 32 (1)*، تحت الطبع.

الجابري، محمد (2005). *إشكاليات الفكر العربي المعاصر*. ط5. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

الزهراني، عبدالرزاق (2000). *المسلمون في الولايات المتحدة الأمريكية دراسة ميدانية*. الرياض: دار الذخائر.

العاني، وجيهة ثابت، والزدجالية، ميمونة درويش (2018). الخريطة البحثية للإنتاج الفكري لرسائل الماجستير وأولويات الاحتياجات والتجديدات المعاصرة في التربية الإسلامية. *مجلة العلوم التربوية* بجامعة الملك سعود، 30 (2)، 333-359.

العيسى، أحمد (2010). *إصلاح التعليم في السعودية بين غياب الرؤية السياسية وتوجس الثقافة الدينية وعجز الإدارة التربوية*. ط2. بيروت: دار الساقي.

الغامدي، غرم الله مسفر صالح (2013) التوجهات العالمية المعاصرة في بحوث تعليم الرياضيات وتعلمها خلال فترة (2006-2010). *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، 33 (3)، 297-341.

ابن القيم، محمد (1998). *زاد المعاد في هدي خير العباد*. تحقيق: شعيب الأرناؤوط وعبدالقادر الأرناؤوط. ط3. بيروت: مؤسسة الرسالة.

لانغ، جيفري (2016). *حتى الملائكة تسأل: رحلة إلى الإسلام في أمريكا*. ط7. ترجمة منذر العبسي. دمشق: دار الفكر.

المحيسن، إبراهيم بن عبدالله والبلوي، أمل بنت سليمان (2015). بحوث التربية العلمية وتوجهاتها العالمية: دراسة على البحوث المنشورة في الدوريات المتخصصة. *رسالة التربية وعلم النفس*، 51، 107-129.

وزارة التعليم (2019). *موقع المكتبة الرقمية السعودية*. متاح: https://sdl.edu.sa/

Creswell، John W. (2018) *تصميم البحوث الكمية- النوعية – المزجية*. ترجمة عبدالمحسن عايض القحطاني. الكويت، دار المسيلة للنشر والتوزيع.

Al-Ani, Wajeha Thabet, and Zadjaliya, Maymouneh Darwish (2018). Research Map of the Intellectual Production of Master's Theses and the Priorities of Contemporary Needs and Innovations in Islamic Education. Journal of Educational Sciences, King Saud University, 30 (2), 333-359.

Al-Bakheet, Salah (2012). The reality of contemporary international research in the field of discovering the gifted, a bibliometric study of the refereed international journals in the period 2004-2009. The Arabian Gulf Letter, 126, 263-315.

Al-Bishri, Muhammad (2016). An analytical study of the trends of master's and doctoral research in curricula and teaching methods at Imam Muhammad bin Saud Islamic University. Journal of Educational and Psychological Sciences, 10 (2), 351-411.

Al-Ghamdi, God fined Mesfer Saleh (2013) Contemporary global trends in mathematics education and learning research during the period (2006-2010). Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education, 33 (3), 297-341.

Al-Muhaisin, Ibrahim bin Abdullah and Al-Balawi, Amal Bint Suleiman (2015). Scientific education research and its global trends: a study of research published in specialized periodicals. Education and Psychology Thesis, 51, 107-129

Al-Zahrani, Abdel-Razzaq (2000). Muslims in the United States of America field study. Riyadh: House of Ammunition.

Bin Talib, Abdulaziz (2020). Trends of scientific research in the curricula and teaching of Sharia sciences: an analytical study of scientific theses at King Saud University 1405-1440 AH. King Saud University Journal: Educational Sciences, 32 (1), under publication.

Chi-Ming (Angela) Lee & Monica J. Taylor (2013) Moral education trends over 40 years: A content analysis of the Journal of Moral Education (1971–2011), Journal of Moral Education, 42 (4), 399-429.

Leona M English, Mario O D'Souza & Leon Chartrand (2003) A 10-year Retrospective of the British Journal of Religious Education: An Analysis of Contents and Contributors, British Journal of Religious Education, 25 (4), 308-31.

Leona M. English, Mario O. D'Souza & Leon Chartrand (2005a) Analysis of Contents, Contributors, and Research Directions: Mapping Publication Routes in the Journal, Religious Education, 100 (1), 6-19.

Leona M. English, Mario O. D'Souza & Leon Chartrand (2005b) Comparative Analysis of the Research and Publication Patterns in British Journal of religious education and Religious education, Religious Education, 100 (2), 193-210.

Stern, J (2018) Teaching Religious Education: Researchers in the classrooms. 2nd edition. London: Bloomsbury.

UK Department of Education (2019). School Performance Tables. Available: https://www.gov.uk/school-performance-tables

UNESCO Institute for Statistics (2019). Global spending on R&D. Available: http://uis.unesco.org/apps/visualisations/research-and-development-spending/

Current Research in Religious Education: A Content Analysis of Peer– Reviewed Articles in Two Leading Journals

Abdulaziz BinTaleb

College of Education - King Saud University

Submitted 19-12-2019 and Accepted on 03-03-2020

Abstract: This study seeks to explore the focus of current research – in particular, the key themes and recurrent areas of interests that have dominated recent scholarship – by analyzing 270 peer-reviewed articles that have been published in both Religious Education and The British Journal of Religious Education in the last five years (2015-2019). A multi-step approach to gathering data was used which includes a content analysis on the number of authors, their gender, institutional affiliation, geographic location, educational audience, methodology, primary religious emphasis, and chosen topics. Other steps to gathering data include exploring recurrence of keywords, the focus of special issues and conferences, listing articles which have high citations, and those related to Islam. The findings reveal that there has been a continuous growth in the number of articles that have been produced concerning Religious Education over the past five years. The data indicates that authors have paid the most attention to spiritual, cultural, and social issues, followed by models and instructional instruction. Additionally, more than half of the authors who have been considered used non-experimental methods when undertaking their research. A ratio of one out of every ten articles focused, primarily, on Islam. The paper recommends that local scholars consider and, where appropriate, seek to draw upon the topics, methodologies and tools that have been revealed by this study in their prospective research. Moreover, the study suggests launching a national research center on Religious Education to improve the quality of research and to facilitate greater levels of collaboration with similar research centers around the world.

Keywords: religious education, research, content analysis, Islamic education.

فاعلية استخدام السرد القصصي الرقمي على تنمية فهم المسموع لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة

شيماء أحمد محمد هزازي — باحثة في مجال الطفولة المبكرة وتقنيات التعليم

لينا أحمد خليل الفراني — كلية الدراسات العليا التربوية

جامعة الملك عبد العزيز

قدم للنشر 1440/8/17هـ - وقبل 1441/7/16هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام السرد القصصي الرقمي على تنمية فَهم المسموع عند مستويي الفَهم المباشر والاستنتاجي لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة. وذلك باعتبار أن هناك ضعفًا في فَهم المسموع في المراحل الدراسية المتقدمة يعود إلى عدم الاهتمام بتنميته باستراتيجيات سليمة مواكبة لتكنولوجيا المعلومات منذ مراحل مبكرة. ولتحقيق هدف الدراسة صُممت برمجية قائمة على السرد القصصي الرقمي، وبناء عليه فقد صُمم مقترح للسرد القصصي الرقمي قائم على أساس تنمية فهم المسموع. وقد وَظّفت الدراسة المنهج الشبه التجريبي لقياس فاعلية السرد القصصي الرقمي مع المجموعة التجريبية مقارنة بالسرد القصصي مع المجموعة الضابطة. وقد أُسْتُخدِم اختبار فَهم المسموع الشفوي أداةً لجمع البيانات لجميع أفراد العينة التي تكونت من 52 طفلاً وطفلة من المستوى الثالث في مرحلة رياض الأطفال. وأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج هو أن السرد القصصي الرقمي تقنية فعالة لتنمية فهم المسموع عند مستويي الفهم المباشر والاستنتاجي، ويعود السبب في ذلك لميزات السرد القصصي الرقمي الذي جعلته استراتيجية فعالة لتنمية فهم المسموع لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة التوسع في تطبيق السرد القصصي الرقمي للمستويات المختلفة لفهم المسموع والمهارات اللغوية.

الكلمات المفتاحية: السرد القصصي الرقمي، فهم المسموع، أطفال ما قبل المدرسة، التصميم التعليمي، السرد القصصي.

المقدمة:

يعد الاستماع من المهارات التي تؤثر في عملية اتصال الطفل بالمحيط الخارجي وبالآخرين من حوله فالطفل الذي يستطيع التمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية في الموضوعات التي يستمع إليها سيتمكن من فهم آراء الآخرين ويستطيع التعامل معهم مما يتيح له التقدم في حياته العملية والعلمية، ويهدف الاستماع إلى تحقيق مهارات عدة أهمها مهارة فهم المسموع والذي يمثل الهدف الأساسي لعملية الاستماع (الطحان،2003).

إن تنمية مهارة فهم المسموع كأحد مهارات الاستماع له أهمية خاصة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وتتضح هذه الأهمية في المردود الذي يعود عليهم عند تنمية هذه المهارة كحسن الإصغاء، ومتابعة نصوص القصص التي يسمعونها، وحضور أذهانهم عند سماعها بالإضافة إلى تنمية خيالهم، وكل ذلك يسهل من عمليتي التعليم والتعلم ويجعلها أكثر نفعًا وسهولة ويسراً (البلعاسي،2009). ويرتكز فهم المسموع على عدة عناصر تشمل الفهم الدقيق والشامل للأفكار والقدرة على تتبع الأفكار المتتالية والتمييز بين أنوع الأفكار الرئيسية والفرعية والوصول للعلاقة التي تمثلها الأفكار الجزئية بعضها ببعض (بدير،2013). وبذلك فإنه من المهم لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة أن تتاح لهم جميع الفرص لصقل مهاراتهم في مجال الاستماع منذ بداية التحاقهم بمؤسسات التعليم سعياً لتقدمهم في المجالين العلمي والأكاديمي (McSporran,1997).

إن عملية إثراء بيئة طفل مرحلة ما قبل المدرسة بمثيرات لغوية قائمة على مهارة الاستماع كسرد القصص التي تلائم مرحلة نموه تضمن له اكتساب مهارة فهم المسموع كنتاج لأسلوب السرد القصصي (بدير،2013). إذ يشير كل من يلدريم و يلدز وأتيس و راسينسكي (Yildirim, Yildiz, Ates & Rasinski, 2010) إلى أن الطلاب يفهمون بشكل أفضل عند سماعهم لنص سردي مقابل قراءتهم للنص بشكل مستقل. كما أشارت دراسة إيزبيل وسوبول وليندار ولورانس (Isbell & Sobol & Lindauer& Lowrance, 2004) إلى أهمية استخدام استراتيجية سرد القصص وقراءتها لما تحققه من تطورات إيجابية في اللغة الشفوية، إلا أن الاستماع إلى القصص السردية يحسن من فهم الأطفال للقصة. ويشير الجهني (2015) في دراسته إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فهم المسموع بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التي استُخدِم معها استراتيجية سرد القصة.

وتعد بيئة المنزل والمدرسة من المصادر المهمة لاكتساب الطفل للمهارات اللغوية التي تتضمن فهم المسموع (الريماوي،2010). فقد كان يستخدم السرد القصصي من قبل الكبار في المنزل كالجدات والوالدين، كما أنه يستخدم من قبل المعلمة في أنشطة البرنامج اليومي لما له من أثر واضح في عملية التعليم وإكساب المهارات(حجازي،2012). أما في الوقت الحالي أصبح لطفل القرن الواحد والعشرين بيئات أخرى تعرف بالبيئة التكنولوجية والتي تقوم على أساس استخدام جميع الوسائل التكنولوجية من حاسوب وهاتف نقال وشبكة عنكبوتية وتلفاز (المرجع السابق). وأكدت دراسة زوبي (2015) على ضرورة تنمية مهارات الاستماع والتركيز على فهم المسموع خصوصاً وتفسيره وتحليله من خلال وسائل التكنولوجيا المختلفة وذلك لانتشارها وتطورها إذ أصبحت الأساس في تلقي المعلومات والعلوم المختلفة.

وتشير دراسة الاسماعيل (Alismail,2015) إلى أن استخدام التكنولوجيا الحديثة وتوظيفها في التعليم يمكن أن يكون عاملاً فعالاً للجيل الجديد والذي بدوره يحقق الأهداف التعليمية.

إن معايير التعلم المبكر النمائية التي استحدثتها وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية ووجهت المؤسسات التعليمية إلى تبنيها في مرحلة الطفولة المبكرة تضمنت معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة الذي يشمل مسار التقنية والتفاعل معها من خلال الوعي بها وفهمها باستخدام تقنيات آمنة في مجالات التعلم، كما تضمنت المعايير معيار التطور اللغوي ويشمل مسار الاستماع والفهم اللغوي (وزارة التعليم، تطوير

للخدمات التعليمية، الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار،2015).

ومع اعتماد هذه المعايير ومحاولة تطبيق أكبر قدر منها في مراحل رياض الأطفال فإنه من المهم إكساب الأطفال مهارات فهم المسموع كأحد مهارات اللغة باستراتيجيات حديثة وعلى رأسها الاستراتيجيات التقنية، ويتم ذلك بطريقة مترابطة ومتداخلة. وتبعاً لهذا التطور التكنولوجي الملحوظ وتوجه المؤسسات التعليمية لتفعيله تطبيقاً لمعايير التعلم النمائية في مرحلة الطفولة المبكرة بدأت تختلف أساليب إكساب الأطفال مهارات فهم المسموع بما يتماشى مع مستحدثات العصر إذ أصبحت تستخدم القصص الرقمية والقصص الإلكترونية والسرد القصصي الرقمي (Turgut & Kışla,2015).

ويعد السرد القصصي الرقمي نهجًا تعليميًا جديدًا نسبياً يدمج بين استخدام الأجهزة الرقمية وأساليب السرد القصصي التقليدي (Yuksel,2011). ويتميز السرد القصصي الرقمي بخصائص سرد القصص التقليدي مضافاً إليه وسائط متعددة كالصور والرسومات ومقاطع الفيديو والكلمات المكتوبة والمنطوقة (Robin,2006). ويستمد السرد القصصي الرقمي قوته من خلال نسج الصور والموسيقى والسرد والصوت معاً، مما يعطي بعداً عميقا وألواناً حية للشخصيات والحالات والأفكار بما يسهل فهمها عند سماعها من خلال التجسيد الحي للشخصيات والحالات والأفكار (Yuksel,2011).

وأكدت دراسة روبن (Robin,2008) على استخدام السرد القصصي الرقمي كأداة تعليمية فعالة للمعلمين يمكنهم من خلالها جذب انتباه الطلاب، كما أن احتواء السرد القصصي الرقمي على الوسائط المتعددة يساعد الطلاب على تذكر المعلومات الجديدة والاحتفاظ بها بالإضافة إلى فهم المواد الصعبة، كما يعد السرد القصصي الرقمي أيضاً وسيلة مسهلة لعملية مناقشة الموضوعات المعروضة للطلاب وطريقة لجعل المحتوى ذي المفاهيم المجردة أكثر قابلية للفهم، وبذلك يمكن اعتبارها أداة قوية تستخدم داخل الفصول الدراسية من قبل المعلمين. وأضاف يوسكيل (Yüksel,2011) في دراسته إلى أن استخدام السرد القصصي الرقمي أداةً تعليميةً له أبعاد عديدة في عملية تعليم أطفال مرحلة ما قبل المدرسة تشمل تعديل السلوك ونقل المعرفة المجردة إلى المعرفة الملموسة.

وحددت دراسة عزيزة (Azizah,2010) العديد من الإمكانات التي يوفرها السرد القصصي الرقمي لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، ومنها تطوير مهارات القراءة والكتابة والفهم القرائي وجذب الأطفال وإمكانية استخدامها كاستراتيجية واحدة تجمع مجالات تطور نمائية مختلفة. واعتبرت دراسة الاسماعيل (Alismail,2015) أن السرد القصصي الرقمي هو أحد أدوات الوسائط المتعددة التي تدعم التعليم والتعلم بالإضافة لدعمها لدافعية الطلاب، واستكشف البحث الكيفية التي تجعل السرد القصصي الرقمي أداة فعالة لكل من المعلمين والطلاب من أجل دعم التعلم، وأشارت الدراسة إلى أن المعلمين الذين يستخدمون السرد القصصي الرقمي بشكل فعال يجعلون المحتوى أكثر قابلية للفهم كما يُمكنهم من فهم موضوعات صعبة بطريقة أكثر سهولة.

وهدفت دراسة كوديجال وبال (Kurudayıoğlu & Bal,2014) إلى البحث عن أثر السرد القصصي الرقمي على تعليم مهارات اللغة الأم التي تقع ضمن برنامج تدريس اللغة التركية لطلاب الصف السادس والسابع والثامن، وقد أثبتت نتائج هذا البحث إلى أن السرد القصصي الرقمي أسلوب فعال في نقل المهارات اللغوية الأساسية.

وأشارت دراسة إيمارت (Emert,2014) إلى أن السرد القصصي الرقمي استراتيجية تعليمية متعددة الاستخدامات يمكن تكييفها بكل سهولة مع مجموعة متنوعة من أهداف فنون اللغة بالإضافة إلى أنها تقنية تتميز بإمكانات فريدة من نوعها كأداة لبناء مهارات القراءة والكتابة للأطفال.

وبهذا يمكن للسرد القصصي الرقمي بما يتميز به من مميزات تؤثر على جوانب تطور اللغة وعلى جوانب تعلم وتعليم الطفل أن ينمي المهارات اللغوية وعلى وجه الخصوص مهارة

فهم المسموع لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة عند اعتماده كوسيلة أساسية داخل البرنامج اليومي لرياض الأطفال.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من اهتمام مؤسسات رياض الأطفال بتنمية المهارات المختلفة في جوانب شخصية الطفل ومن ضمنها فهم المسموع كأحد مهارات اللغة إلا أن هذا النمو لم يصل إلى أقصى مراحل كفايته ليعطي نتائجه الواضحة في شخصية الطفل (محمد،2015). إن عدم التركيز على تنمية مهارات الاستماع أدى إلى ظهور مشاكل تواجه الطلاب في فهم النصوص المسموعة (Othman& Vanathas,2017). ويتضح القصور في مهارة الاستماع وهدفها الرئيس فهم المسموع في واقع تعليم وتعلم هذه المهارة وأساليب تنميتها والذي بدوره يعيق من اكتسابها، إذ إن اكتساب هذه المهارة يتم بطرق تقليدية بالإضافة إلى قلة الأنشطة التعليمية الجيدة لتنميتها، ويعود هذا القصور إلى عدم عناية المناهج الدراسية بتنمية هذه المهارة، والذي بدوره وَلَّدَ الاعتقاد لدى المعلمين بأن هذه المهارة لا يمكن تعلمها (الغامدي، 2013).

وينظر المعلمون إلى مهارات الاستماع على أنها مهارات سلبية يتعلمها المتعلمون، ويعتقد المعلمون أن تعريض الطلاب للغة المنطوقة هو تعليم كافٍ لفهم المسموع (Miller,2003). وفي هذا السياق نَوَّه فاندرغريفت (Vandergrift,1999) على فهم المسموع بأنه نشاط غير سلبي، فهو عملية معقدة ونشطة يجب على المستمع أن يميز فيها الأصوات ويفهم المفردات والبناء النحوي، ويحتفظ بما تم جمعه من معلومات أثناء الاستماع ويفسره في إطار فوري، وكذلك يفهم السياق الاجتماعي الأكبر؛ لذلك تستدعي هذه المهارة الكثير من التحليل والدعم.

وعلى الرغم من الأهمية التي يحظى بها فهم المسموع فإن واقع الطلاب في مختلف المراحل الدراسية يُظهر وجود ضعف في مهارات فهم المسموع يتعلق بأساليب تعليمها وتعلمها ومستوى اكتسابها وبرامج تنميتها، كما أن المواضيع المقرر الاستماع إليها غالبًا ما تحتوي على كلمات جديدة، مما أدى لعدم قدرة الطلاب على استخراج الفكرة الرئيسة والقيم الواردة في النص بالإضافة إلى قلة مهارتهم في اقتراح حلول للمشكلات (عطية، 2016؛ العتيبي،2017؛ Othman& Vanathas,2017). كما يظهر الضعف أيضاً في مهارة فهم المسموع لدى الطلاب عند عجزهم عن الاستجابة على النص المسموع، وذلك في تعثرهم عند الإجابة عن أسئلة النص أو عدم قدرتهم على التعبير عن مدى ما يؤثر به هذا النص عليهم (سعودي،2015).

إن واقع فهم المسموع المتدني في المراحل الدراسية المتقدمة يجعلنا نُعيد التفكير في سؤال مهم، وهو: لماذا يظهر هذا الضعف في فهم المسموع في هذه المراحل الدراسية المتقدمة؟ وأثناء البحث عن الأسباب تجد الباحثتان أن السبب الرئيس لذلك يعود إلى عدم الاهتمام بتنمية فهم المسموع منذ مراحل مبكرة في التعليم وأولها مرحلة ما قبل المدرسة.

إن من خصائص أطفال مرحلة ما قبل المدرسة عدم قدرتهم على فهم المسموع بشكل جيد، لذا كان من المهم استخدام أساليب مختلفة لإكسابهم مهارة فهم المسموع كأسلوب سرد القصص الهادفة البسيطة (شيمة، 2017). ويعدُّ أسلوب سرد القصص أداة تعليمية قوية لتعلم مهارات اللغة، ومع ذلك يتردد المعلمون في الفصل الدراسي في دمج رواية القصص لتعليم اللغة بسبب المناهج الدراسية المكلفين بإنهائها، بالإضافة إلى قلة خبرة المعلمين بكيفية دمج القصص لإكساب وتنمية مهارات اللغة، وافتقارهم إلى القدرات الثقافية واللغوية للتعامل مع سرد القصص (Tsou, Wang, & Tzeng,2006).

ومن ذلك ترى الباحثتان أن عملية تنمية مهارة فهم المسموع لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة يتطلب إعداد وتصميم وبناء برنامج تربوي منظم قائم على السرد القصصي الرقمي الذي يراعي عوامل تحقيق فهم المسموع بدقة ويراعي مستويات فهم الطفل لما يسمع ليحقق غاياته.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى: 1) التحقق من فاعلية السرد القصصي الرقمي على تنمية فهم المسموع لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة الذين يتراوح أعمارهم بين 5 إلى 6 سنوات.

2) بناء تصور مقترح للسرد القصصي الرقمي قائم على أساس تنمية فهم المسموع لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

أسئلة الدراسة

السؤال الرئيس: ما فاعلية استخدام السرد القصصي الرقمي على تنمية فهم المسموع لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة؟ وللإجابة عن التساؤل الرئيس يجب الإجابة عن التساؤلات الفرعية الآتية:

السؤال الأول: هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أطفال مرحلة ما قبل المدرسة على اختبار فهم المسموع عند مستوى الفهم المباشر تعزى لطريقة السرد القصصي (الشفوي-الرقمي)؟

السؤال الثاني: هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أطفال مرحلة ما قبل المدرسة على اختبار فهم المسموع عند مستوى الفهم الاستنتاجي تعزى لطريقة السرد القصصي (الشفوي-الرقمي)؟

أهمية الدراسة:

للباحثين والمهتمين:

- تقديم إطار نظري للمهتمين في مجال تنمية مهارة فهم المسموع كأحد فنون اللغة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة ودور السرد القصصي الرقمي في تنمية هذه المهارة.

لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة:

- مساهمة الدراسة في تقديم أسلوب فعال لتنمية مهارة فهم المسموع لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة باعتبار السرد القصصي أسلوبًا حديثًا من أساليب إكساب المهارات اللغوية.

للمؤسسات التعليمية المتخصصة لمرحلة ما قبل المدرسة:

- تمكين مؤسسات رياض الأطفال والمؤسسات التعليمية التربوية من إدخال السرد القصصي الرقمي للأنشطة اليومية كنشاط موجه ومتكامل لتنمية مهارة فهم المسموع مما يؤدي إلى زيادة الفهم والتحصيل في المواد الأخرى.

للمجتمع العام:

- تسهم الدراسة في إثراء المحتوى العربي بتصور مقترح لإنشاء سرد قصصي رقمي قائم على أساس تنمية مهارة فهم المسموع لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة. وفي ضوء ذلك يُحسن السرد القصصي الرقمي أدوات جذب الطفل للقصص بشكل عام وعلاوة على ذلك مهاراته في فهم المسموع قبل الالتحاق بالمراحل التالية لمرحلة رياض الأطفال.

حدود الدراسة:

قُسمت حدود الدراسة إلى ثلاث أقسام رئيسة، وهي:

1) الحدود الموضوعية: برمجية قائمة على السرد القصصي الرقمي من إعداد الباحثتين تحتوي على قصتين الأولى بعنوان (كيف تلتقط نجمة) والثانية بعنوان (بيت للأرنب الصغير).

2) الحدود المكانية والبشرية: أطفال مرحلة ما قبل المدرسة الذين تتراوح أعمارهم بين 5-6 سنوات (المستوى الثالث-تمهيدي) الملتحقين بمدارس جنات الصغار الأهلية بجدة.

3) الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني لعام 1439/1438هـ.

مصطلحات الدراسة:

السرد القصصي الرقمي Digital storytelling يُعرف بأنه عملية دمج رواية القصص مع مجموعة من الوسائط الرقمية مثل الصور والأصوات والفيديو (Robin,2006).

ويعرف السرد القصصي الرقمي إجرائياً بأنه: تحويل القصص الورقية المطبوعة باستخدام أحد برامج الحاسب لإنتاج قصص

قائمة على أساس السرد الشفوي والمعتمدة على مجموعة من الوسائط الرقمية كالصور والأصوات والفيديو.

فهم المسموع " عملية إرادية تشير إلى توجيه الانتباه والاهتمام إلى الأصوات، مع محاولة لإضفاء معنى على هذه الأصوات، فالاستماع يتضمن عمليات نشطة، يقوم بها المستمع من اهتمام وانتباه، لتحصيل المعاني المتضمنة في الرسالة المسموعة، حتى ينتج عن هذه العمليات الفهم والاستجابة" (عوض ومصطفى،1997ص68).

فهم المسموع إجرائياً: عملية تقوم على أساس الاهتمام والانتباه للأفكار الرئيسة والفرعية داخل نص القصة بالإضافة للمعاني ومدلولاتها ويتضح ذلك من خلال الإجابة عن الاختبار البعدي لفهم المسموع.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

بناء على مشكلة الدراسة وتساؤلاتها فإن المنهج الملائم هو المنهج التجريبي، وذلك لقياس فاعلية السرد القصصي الرقمي كمتغير مستقل على تنمية فهم المسموع كمتغير تابع.

ويعرف المنهج التجريبي بأنه استخدام إجراءات موحدة لمجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة وإبقاء جميع ظروف التجربة ثابتة باستثناء المتغير المستقل (المعالجة التجريبية) (Ross,1996). وهنا تم استخدام السرد القصصي الرقمي مع المجموعة التجريبية مقابل استخدام السرد القصصي شفوياً مع المجموعة الضابطة، إذ يضمن ذلك صحة داخلية عالية تنسب إلى السيطرة التجريبية أثناء مقارنة المجموعتين ببعضها.

وأما فيما يخص التصميم شبه التجريبي فقد تم تضمينه في الدراسة لأنها تهتم بالعلوم الإنسانية وذلك للتحكم في بعض المتغيرات التي تظهر بشكل طبيعي عند الأطفال؛ كالفروق الفردية وتفاوت الأعمار بالأشهر واختلاف الجنس.

التصميم التجريبي للدراسة:

بنيت الدراسة على المنهج التجريبي والقائم على مجموعتين أحدهما ضابطة استُخدِم معها أسلوب السرد القصصي التقليدي والأخرى تجريبية واستُخدِم معها البرمجية القائمة على السرد القصصي الرقمي لمعرفة فاعليته كمتغير مستقل على فهم المسموع كمتغير تابع وجدول(1) يوضح التصميم التجريبي للبحث.

جدول 1

التصميم التجريبي للدراسة:

المجموعة	المعالجة التجريبية	القياس البعدي
المجموعة الضابطة.	سرد القصص شفوياً	**اختبار فهم المسموع الشفهي.**
المجموعة التجريبية.	**السرد القصصي الرقمي.**	

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب مرحلة رياض الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 إلى 6 سنوات والمنتظمين بمدارس جنات الصغار الأهلية بمدينة جدة خلال الفصل الثاني للعام الدراسي(1438هـ/ 1439هـ).

وتمثلت عينة الدراسة بـ 52 طفلاً وطفلة من المستوى الثالث (تمهيدي) الذين يتراوح متوسط أعمارهم بين 5 إلى 6 سنوات، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم تحقيق العشوائية من خلال استخدام أسلوب المزاوجة بتحديد عضو من المجموعة الضابطة بشكل عشوائي ومقابلته بعضو آخر في المجموعة التجريبية إذ إن هذا الأسلوب في اختيار العينة يضمن التوازن بين مجموعتي الدراسة كما يضمن التجانس بينهم.

وقد شمل المستوى الثالث 3 فصول موزعة مسبقاً، وتم أخذ جميع أطفال الفصل الأول البالغ عددهم 18 كمجموعة ضابطة بالإضافة إلى 8 أطفال من الفصل الثالث ومزاوجتهم مع أطفال الفصل الثاني البالغ عددهم 17 كمجموعة تجريبية بالإضافة إلى 9 أطفال من الفصل الثالث. وقد تم سرد القصص ذاتها مع المجموعتين الا أن المجموعة الضابطة استخدم معها طريقة سرد القصص التقليدي شفوياً، أما المجموعة التجريبية فقد استخدم معها السرد القصصي الرقمي. وبذلك

تم تحقيق التكافؤ بين مجموعتي الدراسة عن طريق تماثل الأزواج بين المجموعتين كما تم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين عن طريق التأكد من تمثيل العينة للمجتمع ذاته وتمثيل كل مفردة لخصائص المجتمع.

أدوات الدراسة:

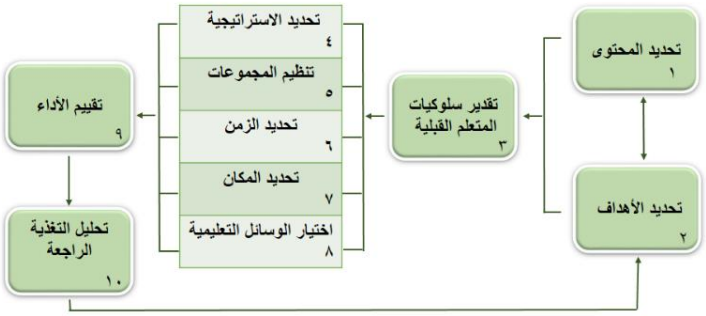
تم تصميم أداة جمع بيانات الدراسة وهي عبارة عن اختبار فهم المسموع يطبق شفوياً ويتكون من إحدى عشرة فقرة. وقُسمت فقرات الاختبار لقسمين: القسم الأول يقيس فهم المسموع عند مستوى الفهم المباشر، وتضمن القسم على ست فقرات، أما القسم الثاني فيقيس فهم المسموع عند مستوى الفهم الاستنتاجي وتضمن على خمس فقرات.

وصممت الأداة بهدف الإجابة عن الأسئلة التي تقيس مهارات فهم المسموع عند المستويين المختلفين والتحقق من تأثير الاستراتيجية المستخدمة على اختلاف إجابات الأطفال. وقد تم بناء اختبار فهم المسموع بالرجوع لكل من (البلعاسي، 2009؛ سعودي،2015).

إجراءات الدراسة:

نُفذت الدراسة في مدة زمنها أسبوعان من تاريخ 1439/6/16 هـ إلى 1439/6/27 هـ إذ طبقت فيها استراتيجية السرد القصصي الرقمي واختبار فهم المسموع.

التصميم التعليمي المستخدم لتصميم برمجية قائمة على السرد القصصي الرقمي



شكل1 التصميم التعليمي ADDIE

تم استخدام التصميم التعليمي ADDIE لتصميم البرمجية القائمة على السرد القصصي الرقمي ويعود السبب في اختياره لضمانه لفاعلية وكفاءة تحقيق أهداف المنتجات التعليمية التي تتبعه، ويقوم التصميم التعليمي ADDIE على أساس خمس مراحل متسلسلة تبدأ بمرحلة التحليل Analysis ثم التصميم Design يليها مرحلة التطوير Development ثم التنفيذ Implementationفالتقويم Evaluation (Kruse,2002) (شكل1).

واستحدثت الدراسة الحالية دمج التصميم التعليمي ADDIE مع نموذج جيرلاش وإيلي Gerlach & Ely (2003)

مرحلة التحليل Analysis

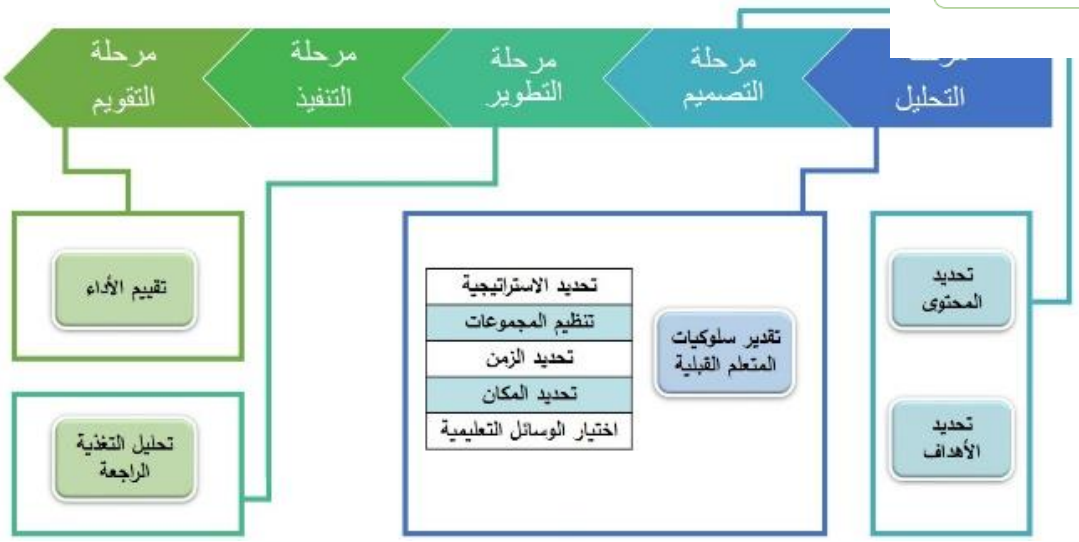
مرحلة التصميم Design

مرحلة التطوير Development

مرحلة التنفيذ Implementation

مرحلة التقويم Evaluation

شكل 2 نموذج جيرلاش وإيلي GERLACH & ELY



شكل 3 التصميم التعليمي المستخدم في الدراسة الحالية

وفيما يأتي تفصيل التصميم المستخدم في الدراسة الحالية والقائم على دمج التصميم التعليمي ADDIE ونموذج جيرلاش وإيلي gerlach & ely (2003).

المرحلة الأولى: مرحلة التحليل Analysis

تعتمد هذه المرحلة على تحديد الفجوات والثغرات التي تسبب المشكلات وقد تحددت في مشكلة الدراسة وتمحورها في مهارات فهم المسموع عند مستوى الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي، كما شملت هذه المرحلة تحديد خصائص المتعلمين وهم أطفال مرحلة ما قبل المدرسة من المستوى الثالث الذين تتراوح أعمارهم بين 5-6 سنوات من الذكور والإناث الذين ليست لديهم أية مشاكل في أجهزة السمع أو أجهزة النطق، وقد تم التأكد من ذلك بالاطلاع على سجلاتهم الشخصية ومقابلة الأطفال والتحدث معهم قبل البدء بالتجربة.

ثم تأتي مرحلة تحديد الحاجات التعليمية وقد تحددت تلك الحاجات في تنمية مهارات اللغة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وأولها مهارة الاستماع والتي تبدأ بمرحلة فهم المسموع، وتم اختيار هذه المهارة بالتحديد نظراً لعدم توفر أنشطة موجهة بشكل كافٍ في المنهج المقرر لمرحلة رياض الأطفال لتنمية مهارة فهم المسموع. كما أن جميع أساليب سرد القصص

المستخدمة من قبل المعلمات لا تتبع بأنشطة تحقق مهارات محددة ومن ضمنها مهارة فهم المسموع، بالإضافة إلى أن العديد من معلمات رياض الأطفال متفاوتات في مؤهلاتهن التعليمية وتخصصاتهن وينقصهن مهارات سرد القصة بأسلوب جذاب بحيث يحقق الهدف المرجو من السرد القصصي(علي،2017).

ويضاف لذلك اعتمادهن بشكل كبير على قراءة القصص من كتب القصص مما يقلل من مهارات سرد القصص لديهن، وتظهر القصة بشكل مقروء أكثر مما لو تكون بشكل سردي. لذلك كان من المهم استخدام تقنية السرد القصصي الرقمي كتقنية حديثة تساعد في تلبية الحاجات التعليمية وتقلل من التفاوت بين المعلمات في طريقة تقديم القصص، وتحقق هدف سرد القصص بطريقة موضوعية لجميع الأطفال.

بعد ذلك تأتي مرحلة تحديد الحاجات التعليمية، وقد تحددت في تنمية مهارات اللغة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة وبالتحديد مهارة فهم المسموع عند مستوى الفهم المباشر ومستوى الفهم الاستنتاجي.

وحسب نموذج جيرلاش وإيلي Gerlach & Ely فإنه يضاف لما سبق تحديد السلوكيات القبلية للمتعلمين، وقد تم التحقق من ذلك من خلال مقابلة أولية مع أطفال العينة للتحقق من توفر بعض العناصر الأساسية لديهم، منها امتلاكهم لقوانين القصص ومعرفتهم بمصطلح القصة وقدرتهم على الإجابة عن التساؤلات التي تطرح عليهم.

يلي ذلك تحديد الاستراتيجية، وقد تم استخدام استراتيجية سرد القصص التقليدي والذي يعتمد بشكل أساسي على سرد القصة شفوياً من قبل المعلمة مع المجموعة الضابطة وسرد القصص الرقمي الذي يعتمد على وجود وسيط يتمثل في البرمجية المعدة للدراسة والتي تتطلب جهاز كمبيوتر وسماعتي رأس مع المجموعة التجريبية.

ثم يلي ذلك تنظيم المجموعات، وقد تم الاعتماد على مجموعات ثنائية مكونة من طفلين يستمعون القصة في وقت واحد ثم يجيبون عن الأسئلة بالتتالي.

ثم يأتي بعد ذلك تحديد المكان وتحديد الزمان، وقد تم تحديد المكان في ركن المكتبة خلال فترة اللعب في الأركان، وتم تخصيص 10 دقائق لكل طفلين بواقع ست دقائق للقصة ولشرح طريقة العمل و4 دقائق لأسئلة الاختبار الشفوي.

أما المرحلة الأخيرة فهي اختيار الوسائل التعليمية، وقد تم استخدام كتب القصص الورقية للمجموعة الضابطة واستخدام الحاسب الآلي للبرمجية التعليمية القائمة على السرد القصصي الرقمي للمجموعة التجريبية.

وقد واجهت الباحثة في هذه المرحلة عدة معوقات من أهمها: أولاً: رغم تشابه تعريف السرد القصصي الرقمي في معظم الأبحاث وتمحوره حول فكرة واحدة فإن الغالبية العظمى من الأبحاث كانت قائمة على فكرة إنتاج الطفل للسرد القصصي الرقمي، والقليل منها تناول السرد القصصي الرقمي كمنتج يقدمه المعلم للطفل كأسلوب أو استراتيجية لحل مشكلة معينة، وبذلك فإن عملية إنتاج المنتج النهائي القائم على السرد القصصي الرقمي أخذت الكثير من الوقت لبنائها على أساس سليم.

ثانياً: عدم وجود أهداف محددة فيما يختص بمهارات فهم المسموع بشكل خاص في جميع الروضات، وإنما تبنى الأهداف على أساس مختلف من روضة لأخرى مما أدى إلى صعوبة تحديد أي الأهداف أكثر أهمية، وأيهما أقل أهمية، وأي منها يجب تحقيقه فعلياً.

ثالثاً: قلة ثراء المحتوى العربي من القصص الملائمة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة الذين هم بعمر 3-6 سنوات على وجه الخصوص.

المرحلة الثانية: مرحلة التصميم DESIGN :

وتشمل عدة عناصر وهي:

تحديد الأهداف وصياغتها:

تم تحديد الأهداف الملائمة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة والتي تحقق مهارات فهم المسموع عند مستوى الفهم المباشر جدول (2)، ومستوى الفهم الاستنتاجي جدول (3). وتم التأكد من ملائمة كل مهارة من مهارات فهم المسموع وذلك بعرضها على السادة المحكمين في تخصص دراسات الطفولة وتقنيات التعليم والبالغ عددهم خمسة محكمين وأخذ آرائهم في المستوى التي وضعت المهارة فرعاً له ودقة الصياغة العلمية للمهارة ومدى تحقيق الهدف للمهارة وقابلية الهدف للقياس وملائمته لمستوى أطفال العينة.

جدول 2

الأهداف السلوكية الإجرائية لفهم المسموع عند مستوى الفهم المباشر:

المستوى	الهدف السلوكي الإجرائي	المهارة التي يقيسها الهدف
مستوى الفهم المباشر	1-يجيب الطفل عن اثنين إلى ثلاثة من الأسئلة التي تقيس فهم المعلومات الرئيسة في القصة.	استرجاع المعلومات الرئيسة من القصة ووصفها بعبارات مختلفة.
	2-يحدد الطفل الفكرة الرئيسة الصحيحة للقصة من بين فكرتين مختلفتين.	تحديد الفكرة الرئيسة للقصة.
	3-يعيد الطفل سرد أحداث القصة بالتسلسل فيما لا يقل عن جملتين.	إعادة سرد أحداث القصة بالتسلسل.
	4-يحدد الطفل عنوانًا مناسبًا للقصة من بين عنوانين مختلفين.	اختيار عنوان مناسب للقصة المسموعة.
	5-ينفذ الطفل واحدًا إلى اثنين من الأوامر الموجودة في القصة.	تنفيذ أوامر مسموعة.
	6-يحدد الطفل الحدث السابق في جزء من أجزاء القصة تحدده له المعلمة.	تحديد الحدث السابق في القصة.

جدول 3

الأهداف السلوكية الإجرائية لفهم المسموع عند مستوى الفهم الاستنتاجي:

المستوى	الهدف السلوكي الإجرائي	المهارة التي يقيسها الهدف
مستوى الفهم الاستنتاجي	1-يستنتج الطفل السبب الصحيح لحدوث النتيجة.	استنتاج علاقات السبب والنتيجة.
	2-يستخرج الطفل الحدث الذي ليس له علاقة بالنص من بين اختيارين مختلفين.	اكتشاف ما ليس له علاقة بالنص.
	3-يتنبأ الطفل بنهاية مناسبة للقصة.	التنبؤ بنهاية القصة.
	4-يكتشف الطفل نوع الانفعال المسيطر على الشخصية الرئيسة في القصة من بين ثلاثة اختيارات.	اكتشاف نوع الانفعال المسيطر على شخصيات القصة.
	5-يناقش الطفل جملة من الجمل المسموعة من اختيار المعلمة.	مناقشة الجمل المسموعة.

تحديد المحتوى:

تم تحديد المحتوى باختيار قصص ملائمة للأطفال من عمر 5-6 سنوات، وتم معاينة المفاهيم التي تحتوي عليها القصص من الناحية الاجتماعية والأخلاقية والدينية، بالإضافة لطول النص ووضوح وبساطة الصياغة النحوية للعبارات ووجود فكرة رئيسة واحدة فقط في القصة. بعد ذلك تم الرجوع لمختصين في كتب الأطفال وبناءً على توجيهاتهم تم اختيار قصتين، وهما قصة (كيف تلتقط نجمة؟) وقصة (بيت للأرنب الصغير).

تصميم عناصر الوسائط المتعددة:

جُمعت متطلبات السرد القصصي الرقمي من صور وخلفيات موسيقية وتسجيلات صوتية بالاعتماد على المصادر الأولية. والجدول(4) يوضح البرامج المستخدمة لتصميم عناصر السرد القصصي الرقمي.

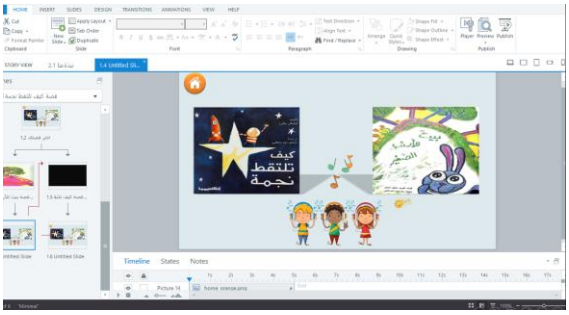
جدول 4

البرامج المستخدمة لتصميم عناصر السرد القصصي الرقمي:

اسم البرنامج	توظيفه في الدراسة
Adobe Photoshop	لتعديل الصور وإضافة الحركات للكائنات
Audacity	لتسجيل مقاطع الصوت.
Format Factory	لتحويل الصوتيات لصيغة مدعومة.

المرحلة الثالثة: مرحلة التطوير Development:

وهي مرحلة الإنتاج الفعلي للبرمجية، وقد تم العمل عليها بدمج الوسائط مع بعضها وإنتاج فيديوهات السرد القصصي الرقمي. بعد ذلك تم إعداد مقياس تقدير لتحكيم السرد القصصي وعُرضت فيديوهات السرد القصصي الرقمي على عدد من المحكمين وعددهم ثلاثة محكمين، اثنان منهم في تخصص تقنيات التعليم وواحدة في تخصص دراسات الطفولة، وتم تحكيمها بواسطة مقياس تقدير السرد القصصي الرقمي بالرجوع إلى (Readwritethink,2014). تم تحليل التغذية الراجعة وعمل التعديلات اللازمة حسب توجيهات المحكمين والوصول للصورة النهائية. وبذلك تم انتاج المنتج النهائي والذي يوصف بأنه برمجية تتكون من قصص قائمة على أسلوب السرد القصصي الرقمي، تم إنتاجها بواسطة برنامج المونتاج سوني فيغاس Sonyvagas ومن ثم جمع جميع القصص المنتجة في برمجية باستخدام برنامج articulate storyline شكل (4).



شكل 4مرحلة تطوير برمجية السرد القصصي الرقمي

وقد تم استخدام برامج مختلفة في مرحلة تصميم السرد القصصي الرقمي وجدول (5) يوضح هذه البرامج.

جدول 5

البرامج المستخدمة في تصميم السرد القصصي الرقمي:

اسم البرنامج	توظيفه في الدراسة
PowerPoint	إدراج الصور وتسجيلات الصوت والخلفيات الموسيقية وإضافة الانتقالات المناسبة بين المشاهد وإنتاج النموذج الأولي.
Sony vegas	دمج الصور وتسجيلات الصوت والخلفيات الموسيقية وإضافة الانتقالات المناسبة بين المشاهد وإنتاج المنتج النهائي.
articulate storyline	جمع جميع القصص في واجهة واحدة ت.تمكن المستخدم من الوصول إليها بسهولة.

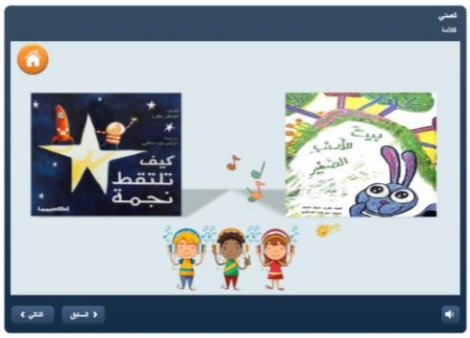
تم تنفيذ التجربة في هذه المرحلة على عينة استطلاعية مكونة من 8 أطفال لهم نفس خصائص العينة الأساسية، وذلك للتأكد من ملائمة القصص والكشف عن أية مشكلات تواجه التجربة ومحاولة علاجها، والتأكد من ملائمة الاختبار للمرحلة العمرية ووضوح أسئلته، والتأكد من ملائمة المكان لإجراء التجربة، وتحديد المدة الزمنية للتجربة.

وبعد تطبيق التجربة على العينة الاستطلاعية تم التوصل إلى عدة أمور تحتاج لعلاج، وهي: أولاً: تقليل زمن القصص من 6 دقائق إلى 4 دقائق وذلك باستبعاد بعض الأجزاء من القصة والتي لا تخل بالمعنى. ثانياً: تغيير صياغة بعض الأسئلة وتحويلها من أسئلة مفتوحة إلى أسئلة مغلقة، ويعود السبب لذلك لعدم تجاوب الأطفال نظراً لقلة المفردات التي يمتلكونها للإجابة عن الأسئلة المفتوحة، وبذلك تم تحليل التغذية الراجعة في هذه المرحلة. وبعد عمل جميع التعديلات السابقة تم تنفيذ التجربة مرة أخرى على عينة استطلاعية بلغ عددها 8 أطفال وبناء على ما تم الوصول إليه من نتائج تم قياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ التي بلغت قيمته

0.836، مما يعكس ثباتًا عاليًا لأداة الدراسة وجودة وصحة ما صممت لأجله.

المرحلة الرابعة: مرحلة التنفيذ Implementation:

تم تنفيذ التجربة مع المجموعة الضابطة بقراءة المعلمة لنص القصة من الكتاب، أما المجموعة التجريبية فقد تم الاستعانة بكمبيوتر محمول وسماعة رأس لكل طفل وبرمجية من إعداد الباحثتين شكل (5) وشكل (6).



شكل5:مشاهد من البرمجية القائمة على السرد القصصي الرقمي

شكل6 مشاهد من البرمجية القائمة على السرد القصصي الرقمي :

بعد الانتهاء من استماع الأطفال للقصة طبق اختبار فهم المسموع بطريقة شفوية مع جميع أفراد العينة. وقد تم تطبيق التجربة ذاتها مع القصتين.

المرحلة الخامسة: مرحلة التقويم Evaluation:

تم في هذه المرحلة تقييم فاعلية البرمجية التعليمية من خلال اختبار فهم المسموع عند مستويّ الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي، وذلك من خلال إجابة الطفل عن أسئلة الاختبار. وقد تم تقويم أداء الأطفال على اختبار فهم المسموع من خلال المعالجة الإحصائية للبيانات.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة ونصه: ما فاعلية استخدام السرد القصصي الرقمي على تنمية فهم المسموع لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة؟ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالإضافة إلى اختبار ت لعينتين مستقلتين لتحديد الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على اختبار فهم المسموع للمجموعة الضابطة والتجريبية وإيجاد معادلة الكسب المصححة لعزت (هريدي،2017)، وذلك لقياس فاعلية المعالجة التجريبية، وجدول (6) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها للإجابة عن هذا السؤال:

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة على اختبار فهم المسموع

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	Sigالدلالة	مستوى الدلالة	معادلة الكسب
المجموعة الضابطة	11.5000	3.51283	-2.698	0,01	دالة	2.2
المجموعة التجريبية	13.6538	2.05801				2.5

يلاحظ من الجدول (6) أن متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية التي استخدمت السرد القصصي الرقمي يساوي 13.6538 بانحراف معياري مقداره 2.05801 في حين بلغ متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة التي استخدمت السرد القصصي الشفوي 11.5000 وبانحراف معياري مقداره 3.51283، وتظهر هذه النتائج فرقاً ظاهرياً بين متوسط درجات المجموعتين على اختبار فهم المسموع بمستوييه الفهم المباشر والاستنتاجي.

كما يلاحظ من الجدول (6) وجود فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير السرد القصصي الرقمي، إذ بلغت قيمة ت

2.698-بمستوى دلالة إحصائي مقداره 0,01. ، وأما فيما يختص بمعادلة الكسب والتي تقيس فعالية السرد القصصي الرقمي للمجموعة التجريبية فكانت قيمته 2.5، وكانت قيمة المعادلة للمجموعة الضابطة 2.2. وتظهر معادلة الكسب فعالية مقبولة نتيجة إدخال المعالجة الإحصائية وهي برمجية السرد القصصي الرقمي مقارنة بالسرد القصصي التقليدي للمجموعة الضابطة.

مناقشة نتائج السؤال الرئيس:

يمكن تفسير نتائج السؤال الرئيس والذي يبحث في فاعلية استخدام السرد القصصي الرقمي على تنمية فهم المسموع كونها أداة تجذب انتباه الطلاب واهتمامهم لا سيما أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، كما يمكن أن يعود سبب فاعليتها على تنمية فهم المسموع نظراً لما تتمتع به من عناصر الوسائط المتعددة من صوت وصورة وخلفيات موسيقية والتي تعدُّ عناصر جذب، وهي بذلك تساعد الأطفال على الفهم بشكل أكبر. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الإسماعيل (Alismail,2015) التي أكدت على أهمية استخدام التكنولوجيا وتوظيفها في التعليم، واعتبرت أن السرد القصصي الرقمي هو أحد أدوات الوسائط المتعددة التي يمكن أن تدعم التعليم والتعلم بالإضافة لدعمها لدافعية الطلاب والذي بدوره يجعل المحتوى أكثر قابلية للفهم، كما تُمكن الطلاب من فهم موضوعات صعبة بطريقة أكثر سهولة .

كما تتفق مع دراسة كل من روبن (Robin,2008) ودراسة يوكسل (Yüksel, 2011) ودراسة تورغوت وكيشلا (Turgut & Kışla,2015) ودراسة جنكينز ولونسديل (Jenkins & Lonsdale,2007) التي اعتبرت أن السرد القصصي الرقمي أداة تعليمية قوية وفعالة تستخدم داخل الفصول الدراسية من قبل المعلمين لجذب الطلاب، كما تعتبر أداة فعالة تشجع مشاركة الطلاب في سياقات تعلم مختلفة، وتساهم في تحقيق خبرات ملموسة لدمج التكنولوجيا في التعليم. وتتفق أيضاً مع دراسة عزيزة (Azizah,2010) والتي تعتبر أن الإمكانات التي تميز السرد القصصي الرقمي يمكن أن توفر طرق أكثر فاعلية في أنشطة التعليم والتعلم وتعزيزها في مرحلة ما قبل المدرسة.

ولما كان المراد قياسه مهارة من مهارات اللغة وهي مهارة فهم المسموع كان من المناسب جداً استخدام السرد القصصي الرقمي لمعرفة مدى فاعليته على تنمية هذه المهارة، وتتفق مع ذلك دراسة كوردويولو وبال (Kuruday1oğlu & Bal,2014) التي أكدت على أن السرد القصصي الرقمي أسلوب فعال في نقل المهارات اللغوية الأساسية.

وتشير نتائج السؤال إلى أن السرد القصصي الرقمي تقنية فعالة على تنمية إحدى فنون اللغة وهو الاستماع وهي بذلك تتفق مع دراسة إيمارت (Emert,2014) التي أكد فيها على أهمية السرد القصصي الرقمي كاستراتيجية تعليمية متعددة الاستخدامات يمكن تكييفها بكل سهولة مع أهداف فنون اللغة. كما يمكن تفسير فاعلية السرد القصصي الرقمي على تنمية فهم المسموع نظراً لما يتميز به من ثبات للنص المتلقي والمسموع والذي لا يتغير في كل مرة يعاد استخدامه على عكس السرد القصصي الشفوي الذي قد يتغير فيه معدل تلقي النص حسب الظروف والعوامل، ومن ثم يؤدي لتذبذب سرد النص. وتتفق مع ذلك دراسة إبراهيم وخلف الله (2010) التي نوهت على أهمية محافظة النص على الثبات في عدد الكلمات التي يتلقاها المستمع في الدقيقة الواحدة والذي بدوره يحافظ على معدل تلقي النص المسموع.

وتتفق أيضاً مع دراسة آل مناخرة (2015) التي اتضح من خلالها أن استخدام أسلوب الإلقاء البسيط المتأني للنصوص الإلكترونية بمختلف أنواعها هو الذي حقق أفضل النتائج لدى عينة الدراسة في فهم المسموع وتتفق الدراسة الحالية مع ما ورد في هذه الدراسة كتعميم لاستخدام إلقاء النص بأسلوب متأنٍ وبطيء لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة. ويضاف لما سبق تميز السرد القصصي الرقمي بالمحافظة على وضوح الصوت المسموع طوال فترة سرد القصة، على عكس السرد القصصي الشفوي الذي قد يتفاوت فيه وضوح الصوت تبعاً

لتفاوت وضوح الأصوات من راوٍ إلى راوٍ آخر. ويتفق مع ذلك إبراهيم وخلف الله (2010) في أن وضوح الصوت عامل مهم يجب الانتباه إليه للوصول لأقصى درجات فهم المسموع.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة ونصه: هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في مهارات فهم المسموع عند مستوى الفهم المباشر تعزى لطريقة السرد القصصي (الشفوي–الرقمي)؟ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور اختبار فهم المسموع عند مستوى الفهم المباشر جدول (7) بالإضافة إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لعينتين مستقلتين لمستوى الفهم المباشر ككل وذلك لتحديد الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة للمجموعة الضابطة التي استُخدِم معها (سرد القصص الشفوي) والتجريبية التي استُخدِم معها (السرد القصصي الرقمي) كما تم حساب معادلة الكسب لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية لقياس فاعلية الاستراتيجية المستخدمة جدول (8).

جدول 7:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور اختبار فهم المسموع عند مستوى الفهم المباشر:

محاور أسئلة مستوى الفهم المباشر	المتوسطات الحسابية		الانحرافات المعيارية	
	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
فهم المعلومات الرئيسة في القصة.	2.0000	2.4231	,84853	,64331
تحديد الفكرة الرئيسة للقصة.	1.3077	1.7692	,97033	,65163
إعادة سرد القصة.	1.2308	1.5385	,19460	,16853
اختيار عنوان مناسب للقصة.	,5000	,4615	,50990	,50839
تنفيذ أوامر مسموعة من نص القصة.	,8462	,9231	,36795	,27175
تحديد الحدث السابق في القصة.	,4615	,4231	,50839	,50383

يتضح من الجدول(7) وجود فرق ظاهري في متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في كل من محور فهم المعلومات الرئيسة في القصة ومحور تحديد الفكرة الرئيسة للقصة ومحور إعادة سرد القصة ومحور تنفيذ أوامر مسموعة من نص القصة.

كما يتضح أن المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة في محوريّ اختيار عنوان مناسب للقصة وتحديد الحدث السابق في القصة أعلى من المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية. وتُظهر نتائج جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور فهم المسموع عند مستوى الفهم المباشر ككل كما تُظهر نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين والذي من خلاله تتحدد الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات مجموعتي الدراسة.

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة على اختبار فهم المسموع عند مستوى الفهم المباشر:

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	Sigالدلالة	مستوى الدلالة	معادلة الكسب
المجموعة الضابطة	6.3462	2.36546	-2.251	0.03	دالة	2.2
المجموعة التجريبية	7.5385	1.30325				2.5

يوضح جدول (8) أن متوسط درجات العينة يساوي 7,5385 على جميع محاور اختبار فهم المسموع عند مستوى الفهم المباشر للمجموعة التجريبية بانحراف معياري قدره 1.30325 في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة

6.3462 بانحراف معياري قدره 2.36546، وتظهر هذه النتيجة فرقاً ظاهرياً بين مجموع متوسطات درجات المجموعتين على اختبار فهم المسموع عند مستوى الفهم المباشر. كما يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات أفراد العينة على اختبار فهم المسموع عند مستوى الفهم المباشر تعزى لمتغير السرد القصصي الرقمي إذ بلغت قيمة ت 2.251-بمستوى دلالة إحصائي مقداره 0,03.، وأما فيما يختص بمعادلة الكسب فكانت قيمتها للمجموعة الضابطة 2.2 وللمجموعة التجريبية 2.5 وكلاهما قيم مقبولة تدل على فاعلية الطريقتين السرد القصصي التقليدي والسرد القصصي الرقمي عند مستوى الفهم المباشر إلا أن قيمة معادلة الكسب للمجموعة التجريبية كانت أعلى قليلاً من معادلة الكسب للمجموعة الضابطة، ويشير ذلك إلى فاعلية المعالجة التجريبية المستخدمة في الدراسة.

مناقشة نتائج السؤال الأول:

تفسر الباحثتان سبب حصول المجموعة الضابطة على متوسط حسابي أعلى من المجموعة التجريبية في محور اختيار عنوان مناسب للقصة وهو تعريض أطفال المجموعة الضابطة للقصة المطبوعة وعرضها عليهم قبل البدء بالتجربة وترك حرية استكشاف غلافها الخارجي مما أدى إلى احتفاظهم بالنصوص وعنوان القصة في الذاكرة البصرية ومن ثم الإجابة عن السؤال بمستوى أعلى من المجموعة التجريبية التي لم تعرض عليهم أي نصوص مكتوبة أو غلاف خارجي للقصة. وتؤكد ذلك دراسة سيرالي (Çıralı,2014) والتي تناولت تحديد تأثير السرد القصصي الرقمي على سعة الذاكرة البصرية لدى الطلاب إذ لم يظهر الطلاب بعد التجربة المتضمنة على عنصر السرد القصصي الرقمي فرقاً كبيرا في سعة الذاكرة البصرية.

وعلى العكس من ذلك عند حساب معادلة الكسب للمجموعتين الضابطة والتجريبية أظهرت المجموعة التجريبية التي استخدم معها السرد القصصي الرقمي قيمة أعلى من المجموعة الضابطة التي استخدم معها السرد القصصي التقليدي، ويمكن تفسير ذلك بتمتع السرد القصصي الرقمي بعناصر دون غيره من أنواع السرد الأخرى مما يجعله مدخلاً مناسباً لاستخدامه في تنمية مهارات اللغة الأساسية والتي تشمل مستوى الفهم المباشر في مهارة فهم المسموع إذ إن هذا المستوى يهتم بتنمية المهارات الأساسية، وتتفق مع ذلك دراسة كل من كورديجال وبال (Kurudayıoğlu & Bal,2014) ودراسة إيمارت (Emert,2014).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة ونصه: هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين فهم المسموع عند مستوى الفهم الاستنتاجي تعزى لطريقة السرد القصصي (الشفوي-الرقمي)؟ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور اختبار فهم المسموع عند مستوى الفهم الاستنتاجي جدول (9)، بالإضافة إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لعينتين مستقلتين لمستوى الفهم الاستنتاجي ككل وذلك لتحديد الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة كما تم حساب معادلة الكسب لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية لقياس فاعلية الاستراتيجية المستخدمة جدول (10).

جدول9

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور اختبار فهم المسموع عند مستوى الفهم الاستنتاجي

محاور أسئلة مستوى الفهم الاستنتاجي	المتوسطات الحسابية		الانحرافات المعيارية	
	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
استنتاج علاقات السبب والنتيجة.	1.4615	1.5000	,11410	,12710
اكتشاف ما ليس له علاقة بالموضوع.	1,2710	1.5769	,12779	,12616
التنبؤ بنهاية القصة.	1.5385	1.5385	1.00766	,85934

تحديد انفعال الشخصية الرئيسة في القصة.	,7692	,6538	,42967	,48516
مناقشة الفكرة المسموعة.	,5385	,8462	,50839	,36795

يتضح من جدول (9) وجود فرق ظاهري في متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في جميع محاور أسئلة الفهم الاستنتاجي في اختبار فهم المسموع باستثناء محور تحديد انفعال الشخصية الرئيسة في القصة. أما بالنسبة لمحور التنبؤ بنهاية القصة فظهر تساوي المتوسطات الحسابية للمجموعتين. وبالنسبة لبقية محاور أسئلة فهم المسموع فقد ظهرت فروق لصالح المجموعة التجريبية في محور استنتاج علاقات السبب والنتيجة ومحور اكتشاف ما ليس له علاقة ومحور التنبؤ بنهاية القصة ومحور مناقشة الفكرة المسموعة. أما محور تحديد انفعال الشخصية الرئيسة فقد حصلت المجموعة الضابطة على متوسط حسابي أعلى من المجموعة التجريبية.

وتُظهر نتائج جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور فهم المسموع عند مستوى الفهم الاستنتاجي ككل كما تظهر نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين والذي من خلاله تحددت الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات مجموعتي الدراسة.

جدول 9

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة على اختبار فهم المسموع عند مستوى الفهم الاستنتاجي:

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة Sig	مستوى الدلالة	معادلة الكسب
المجموعة الضابطة	5.1538	1.66595	-2.201	0,03	دالة	2.3
المجموعة التجريبية	6.1154	1.47856				2.5

يوضح الجدول (10) أن متوسط درجات الأطفال يساوي 6.1154 على جميع محاور اختبار فهم المسموع عند مستوى الفهم الاستنتاجي للمجموعة التجريبية بانحراف معياري قدره 1.47856 في حين بلغ متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة 5.1538 وبانحراف معياري قدره 1.66595 وتظهر هذه النتائج فرقاً ظاهرياً بين مجموع متوسطات درجات المجموعتين على اختبار فهم المسموع عند مستوى الفهم الاستنتاجي، كما يلاحظ من الجدول (10) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على اختبار فهم المسموع عند مستوى الفهم الاستنتاجي تعزى لمتغير السرد القصصي الرقمي حيث بلغت قيمة ت 2.201- بمستوى دلالة إحصائي مقداره 0,03.، وأما فيما يختص بمعادلة الكسب فكانت قيمتها للمجموعة الضابطة 2.3 وللمجموعة التجريبية 2.5 وكلاهما قيم مقبولة تدل على فاعلية الطريقتين السرد القصصي التقليدي والسرد القصصي الرقمي عند مستوى الفهم الاستنتاجي إلا أن قيمة معادلة الكسب للمجموعة التجريبية كانت أعلى قليلاً من معادلة الكسب للمجموعة الضابطة ويشير ذلك إلى فاعلية المعالجة التجريبية المستخدمة في الدراسة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

يمكن تفسير نتيجة التساوي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في محور التنبؤ بنهاية القصة في مستوى الفهم الاستنتاجي نظراً للوقوف أثناء التجربة عند جزء معين من القصة وسؤال الأطفال كيف تتوقع أن تنتهي القصة؟ ومن ثم تحديد غرض معين من الاستماع للمجموعتين أدى لزيادة تركيز الأطفال، وبالتالي حدثت عملية الفهم بشكل أكبر أي أنه تم لفت انتباه المجموعتين لما يجب التركيز عليه فتساوت النتيجة. وهذا ما تؤكده دراسة يورداكول وبايات (Yurdakul&Bayat,2017) التي فسرت حدوث عملية فهم

المسموع بشكل أكبر عند تحديد غرض معين من الاستماع للمستمع.

وأما فيما يختص بمحور تحديد انفعال الشخصية الرئيسة في القصة والذي حصلت المجموعة الضابطة فيه على متوسط حسابي أعلى فيمكن إعادة ذلك لسبب رئيس، وهو ظهور الانفعالات والمشاعر كالفرح والحزن والخوف والغضب على الراوي من خلال إظهار الانفعالات على لغة الجسد أكثر من وجودها في السرد القصصي الرقمي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شوناو وبروني ولوشارت وباسيفيسيوت (Schoenau, Bruni, Louchart & Baceviciute,2015) التي وضحت أن من العقبات التي تواجه السرد القصصي الرقمي عدم قدرته على عرض انفعالات الوجه العاطفية ذات المغزى المحدد وبذلك يجب التغلب على هذه العقبة لجعل السرد القصصي الرقمي أكثر تفاعلية.

وأما فيما يخص محور مناقشة الجمل المسموعة الذي أظهر أطفال المجموعة التجريبية فيه نتيجة أعلى فإنه يمكن اعتبار السرد القصصي الرقمي أداة داعمة تنمي لديهم مهارة تنظيم الأفكار وذلك بتسلسل مشاهد القصة، وهي بذلك تساعدهم في التعبير عن تلك الأفكار وفق ما تم مشاهدته من أحداث متسلسلة تسلسلاً منطقياً وتتفق هذه النتيجة مع دراسة روبن (Robin,2005) التي اعتبر فيها أن السرد القصصي الرقمي يدعم تعلم الطلاب من خلال تشجيعهم على التنظيم والتعبير عن أفكارهم ومعارفهم بطريقة فردية وذات مغزى.

توصيات الدراسة:

بحسب ما نتج من نتائج عن هذه الدراسة وما تم تفسيره ومناقشته فإنه يوصى بما يأتي:

- توجيه المؤسسات التربوية إلى إنتاج منهج متكامل للمهارات اللغوية قائم على أساس السرد القصصي الرقمي وتعميمه على مرحلة رياض الأطفال.
- توجيه المعلمين إلى إنتاج قصص باستخدام السرد القصصي الرقمي بحسب المفاهيم المراد إيصالها لطلابهم في مختلف المراحل الدراسية.
- التطوير على اختبار فهم المسموع وذلك ليكون شاملاً لمستويات فهم المسموع التي لم تتناولها الدراسة الحالية.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فإنه يقترح الموضوعات البحثية الآتية:

- فاعلية استخدام السرد القصصي الرقمي على تنمية مهارات فهم المسموع عن مستوى الفهم الاستيعابي والتطبيقي والنقدي لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة.
- أثر استخدام السرد القصصي على مهارات الوعي الصوتي لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة.
- فاعلية استخدام السرد القصصي الرقمي على اكتساب المفردات اللغوية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

المراجع:

إبراهيم، وجيه المرسي؛ وخلف الله، محمود عبد الحافظ. (2010). *الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية*. النادي الأدبي بالجوف- السعودية.ط1.

بدير، كريمان (2013). *تنمية المفاهيم والمهارات اللغوية للطفل*. ط2، القاهرة، عالم الكتب.

البلعاسي، محمد أحمد حسين (2009). *أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات فهم المسموع لدى أطفال الرياض في الأردن*. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة اليرموك.

الجهني، عبد الله حمود محمد (2015). أثر استراتيجية رواية القصة في تنمية فهم المسموع لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*،4(1).

حجازي، آندي محمد حسن (2012). أهمية سرد القصة للأطفال. *مجلة الوعي الإسلامي-وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية – الكويت*. 49(567)، 76-78.

الريماوي، محمد عودة (2010). برامج الأطفال في التلفاز وأثرها في تنمية المهارات اللغوية لأطفال مرحلة المهد ومرحلة الطفولة المبكرة. *الموسم الثقافي الثامن والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني – الأردن*. 773-801.

زوبي، سليمة فرج محمد (2015). تقويم أداء أطفال مرحلة الرياض في مهارات الاستماع باستخدام النص القصصي. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية*، (37)،47-80.

سعودي، علاء الدين حسين الدين إبراهيم (2015). تنمية مهارات الفهم الاستماعي والأداء الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء نظرية السقالات التعليمية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس- مصر*، (168)، 210 -214.

شيمة، نور. (2017). استخدام الطريقة القصة المصورة في تعليم اللغة العربية عند الأطفال. *النابغة مجلة التربية وتعليم اللغة العربية لجامعة جواري سيوو الإسلامية الحكومية بميترو*، 17(1)، 89 -100.

الطحان، طاهرة أحمد السباعي (2003). الاستماع والتحدث في سنوات العمر المبكر. *مجلة خطوة*، (20)، 18-19.

عطية، مختار عبد الخالق عبد اللاه (2016). فاعلية استراتيجية حكي القصص الرقمية التشاركية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والدافعية لتعلم اللغة العربية لدى متعلميها غير الناطقين بها. *الثقافة والتنمية-مصر*، 16(100)، 71-142.

علي، خضر (2017). دور معلمات رياض الأطفال في تنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال الروضة. *مجلة جامعة دمشق*، *33*(1).

عوض، فايزة السيد؛ ومصطفى، فاتن (1997). *طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية*. كلية البنات. جامعة عين شمس.

العتيبي، نادية خالد عبد الله (2017). *فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة*. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة الطائف.

الغامدي، حمدان سعيد حمدان (2013). *فاعلية برنامج تعليمي قائم على القصص الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الباحة، الباحة.

آل مناخرة، الحسن يحي صعدي (2015). أثر الاختلاف بين طول النص المسموع وسرعة عرضه إلكترونياً على فهم المحتوى المسموع لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مادة لغتي .*مجلة القراءة والمعرفة -مصر*، (160)، 21-59.

محمد، ماجدة فتحي سليم (2015). برنامج مقترح قائم على التعلم بالمشروعات لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس-السعودية*، (64)، 243-278.

هريدي، مصطفى محمد (2017). الفاعلية الإحصائية مفهوماً وقياساً (نسبتي الكسب البسيطة والموقوتة لهريدي). *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 82، 369-379.

وزارة التعليم، تطوير للخدمات التعليمية، الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (2015). *معايير التعلم المبكر النمائية في المملكة العربية السعودية أطفال عمر3-6 سنوات*. تم الاسترجاع من موقع https://kids.tatweer.edu.sa/dalel.pdf

Albuleasiu, M. A. (2009). The effect of a proposed educational program on developing the skills of understanding the hearing among kindergarten children in Jordan. Master Thesis. College of Education, Yarmouk University.

Grabowski, S., & Branch, R. (2003). Teaching & Media: A Systematic Approach. *Retrieved, August*, 14, 2018.

Al-Ghamdi, H. S. H. (2013). The effectiveness of an educational program based on electronic stories in developing some listening skills for primary school students. A magister message that is unpublished. Al-Baha University, Al-Baha.

Ali, K. (2017). The role of kindergarten teachers in developing some readiness skills for kindergarten children. *Damascus University Journal*, 33 (1).

Alismail, H. A. (2015). Integrate Digital Storytelling in Education. *Journal of Education and Practice*, *6*(9), 126-129.

Al-Juhani, A. H. (2015). The effect of storytelling strategy on developing understanding of the hearing among second-grade students in the Kingdom of Saudi Arabia. *International Specialist Educational Journal*, 4(1).

Al-Otaibi, N. K.A. (2017). The effectiveness of using some metacognitive strategies in developing listening comprehension skills among middle school students. Master Thesis. College of Education, Taif University.

Attia, M. A. A. (2016). The effectiveness of a participatory digital storytelling strategy in developing listening comprehension skills and motivation for learning the Arabic language among its non-native learners. *Culture and Development - Egypt*, 16 (100), 71-142.

Azizah, C. N. (2010). *Potentials of interactive digital storytelling forpreschool children in daily reading activity* (Doctoral dissertation, Universiti Utara Malaysia)..

Emert, T. (2014). Interactive digital storytelling with refugee children. *Language Arts*, *91*(6), 401-415.

Haredi, M. M. (2017). Statistical effectiveness, concept and measurement (the percentage of claims and the timing of Haredi). *Arab Studies in Education and Psychology*, 82, 369-379.

Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early childhood education journal*, *32*(3), 157-163.

Jenkins, M., & Lonsdale, J. (2007). Evaluating the effectiveness of digital storytelling for student reflection. In *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ASCILITE Singapore 2007*.Ka

project of the association for educational communications and technology, 1148-1170.

Saudi, A. H. I. (2015). Developing listening comprehension skills and written performance for primary school pupils in the light of educational scaffolding theory. *Studies in Curricula and Teaching Methods - Egypt*, (168), 210-214.

Schoenau-Fog, H., Bruni, L. E., Louchart, S., & Baceviciute, S. (2015). *Interactive Storytelling: 8th International Conference on Interactive Digital Storytelling, ICIDS 2015, Copenhagen, Denmark, November 30-December 4, 2015, Proceedings* (9445). Springer.

Sheima, N. (2017). Using the storyboard method in teaching Arabic in children. *Al-Nabigha Journal of Education and Teaching Arabic Language to Gwari Sewo Islamic State University in Mitro*, 17 (1), 89-100.

Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, *47*(1), 17-28.

Turgut, G., & Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *6*(2), 97-121.

Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies.

Yildirim, K., Yildiz, M., Ates, S., & Rasinski, T. (2010). Fifth-Grade Turkish Elementary School Students' Listening and Reading Comprehension Levels with Regard to Text Types. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *10*(3), 1879-1891.

Yüksel, P. (2011). Using digital storytelling in early childhood education a phenomenological study of teachers' experiences. *Unpublished doctoral dissertation. Middle East Technical University Institute of Education Sciences, Ankara*.

Yurdakul, Y., & Bayat, N. (2017). The Effect of Goal Setting on Listening Comprehension. *Egitim ve Bilim*, *42*(190).

Zobi, S. F. M. (2015). Evaluating the performance of kindergarten children in listening skills using storytelling. *Al-Quds Open University Journal for Humanitarian and Social Research*, (37), 47-80.

Kruse, K. (2002). Introduction to instructional design and the ADDIE model. *Retrieved January*, *26*, 2005.

Kurudayıoğlu, M., & Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (28), 74-95.

McSporran, E. (1997). Towards better listening and learning in the classroom. *Educational Review*, 49(1), 13-20.

Miller, L. (2003). *Developing listening skills with authentic materials*. ELC 689: English as a Foreign Language (EFL) Assessment Continuing and Professional Studies, UMBC.

Mohamed, M. F. S. (2015). A proposed project-based learning program to develop language skills for kindergarten children. *Arab Studies in Education and Psychology - Saudi Arabia*, (64), 243-278.

Othman, J., & Vanathas, C. (2017). Topic familiarity and its influence on listening comprehension. *The English Teacher*, 14.

Readwritethink. (2014). Digital Story Rubric. *Education International Conference*, 708-716. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).Retrieved from http://www.readwritethink.org/files/resources/DigitalStoryRubric_Revised.pdf..

Rimawi, M. O. (2010). Children's television programs and their impact on developing language skills for children in the cradle and early childhood stages. *Twenty-eighth cultural season for the Jordan Arab Language Complex – Jordan*, 773-801.

Robin, B., & Pierson, M. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 708-716. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. *Technology and teacher education annual*, *1*, 709.

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, *47*(3), 220-228.

Ross, S. M., & Morrison, G. R. (1996). Experimental research methods. Handbook of research for educational communications and technology: A

The Effectiveness of Using Digital Storytelling in Improving Preschool Children's Listening Comprehension

Shaimaa Ahmed Mohamed Hazazy
Researcher in childhood studies and educational technology

Leena Ahmed al-frani
Faculty of Educational Graduate Studies- King Abdulaziz University

Submitted 22-04-2019 and Accepted on 11-03-2020

Abstract: The study aimed to identify the effectiveness of using digital storytelling as a technological innovation to improve preschool children's listening comprehension at the levels of direct and deductive understanding. To achieve the objective of the study, a software was design based on digital storytelling. The study was used experimental method to measure the effectiveness of digital storytelling with the experimental group compared to the narrative story with the control group. The listening comprehension test was use as a data collection tool for all sample individuals from 52 children of the third level in kindergarten. The main findings of the study are that digital storytelling is an effective technique for developing listening comprehension at the levels of direct and deductive understanding. This is due to the features of digital storytelling, which has made it an effective strategy for developing listening comprehension for pre-school children. In the light of the results, the study recommended the need to expand the use of digital storytelling to different levels listening comprehension and language skills.

Keywords: digital storytelling, listening comprehension, pre-school children, instructional design, storytelling.

أثر بيئة تعلم إلكترونية تكيفية على التحصيل والدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة بمحافظة القريات بالمملكة العربية السعودية*.

ذياب بن مقبل هارب الشراري
كلية العلوم والآداب بالقريات ـ جامعة الجوف.

محمد بن حسن رجب خلاف
كلية العلوم والآداب بالقريات جامعة الجوف، التربية جامعة الإسكندرية.

قدم للنشر 1441/6/11هـ – وقبل 1441/9/17هـ

المستخلص: سعى البحث الحالي إلى بناء بيئة تعلم إلكترونية تكيفية؛ تتكيف مع أنماط تعلم الطلاب المحددة وفقاً للنموذج البصري، السمعي، القراءة والكتابة، والحركي (فارك)، وقياس أثرها مع تحديد أفضل تصميم لها وفقاً لأنماط التعلم على التحصيل والدافعية للتعلم لدى مجموعة من طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الدراسات الاجتماعية بمحافظة القريات بالمملكة العربية السعودية، ولذلك أعد واستخدم الباحثان اختبار التحصيل في الدراسات الاجتماعية ومقياس الدافعية للتعلم. وبلغت عينة البحث (70) طالبًا وتم توزيعهم على مجموعتين متساويتين، الأولى: (تجريبية) درست باستخدام بيئة التعلم الإلكترونية التكيفية، والثانية: (ضابطة) درست بالطريقة التقليدية. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في كلٍ من الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للتعلم بفارق له دلالة إحصائية وبحجم تأثير كبير، كما تفوق طلاب المجموعة التجريبية ذوي النمط الحركي على باقي طلاب المجموعة التجريبية. وأوصى البحث بالحاجة إلى نشر الوعي بأهمية التعلم الإلكتروني التكيفي، وضرورة التوسع في دراسته.

الكلمات المفتاحية: البيئات التكيفية، التعلم الإلكتروني، نموذج فارك، التحصيل، والدافعية.

* بحث مدعوم من جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية ضمن المشاريع البحثية المدعومة برقم (35 / 40)، وتاريخ 2019/05/23.

مقدمة:

يعد المتعلم أحد أهم عناصر العملية التعليمية؛ لذا يجب أن يتم التخطيط للمناهج الدراسية والتصميم لعمليات التعليم والتعلم بما يحقق له التنمية المستدامة (Rieckmann, 2018) *. وفي سياق مهارات القرن 21، زاد الاهتمام نحو إضفاء الطابع الشخصي على التعليم بما يزيد من فرص استمرارية وجدية التعلم وتمحور العملية التعليمية حول المتعلم (McCormack, 2019).

وأصبحت الحاجة نحو بناء بيئات تعليمية مرنة تقود المتعلمين نحو اختيار أنسب مسار لتعلمهم في زيادة باستمرار، على الرغم من صعوبتها تقنيًا وتكلفتها العالية (Lee, Huh, Lin, & Reigeluth, 2018). كما أصبح التوجه الحالي للباحثين نحو بناء بيئات إلكترونية ديناميكية تقدم المحتوى التعليمي بالطريقة التي يفضلها المتعلمون (Bernstein & Mosenson, 2018).

وتحقق بيئات التعلم التكيفية المرونة والديناميكية عبر تكييف البيئة التعليمية بما يحقق الرضا والارتياح لدى المتعلمين وبما يعمل على زيادة أدائهم (عزمي، والمحمدي، 2017). وتعد أنماط التعلم أحد أهم العناصر التي تميز المتعلمين وتصنع الفروق في نتائجهم المعرفية والأدائية (Al-jazairi, Hamtini, & Rajab, 2018).

ولعل الكشف عن النمط المفضل للتعلم سيساعد على تصميم أفضل الطرق والاستراتيجيات التعليمية التي يمكن استخدامها مع كل متعلم، الأمر الذي تزيد أهميته في أدوات التعلم الإلكترونية وذلك لارتباطه بمتغيرات تصميم تلك الأدوات (Medina, García, & Olguín, 2018). ولذلك يعد تحديد نموذج أنماط التعلم الخطوة الرئيسة عند تصميم بيئات التعلم التكيفية (Alzain, Clark, Ireson, & Jwaid, 2018).

ومن بين أشهر نماذج أنماط التعلم المستخدمة في السياق التربوي النموذج البصري، السمعي، القراءة والكتابة، والحركي (فارك) (Wong & Chin, 2018). وذلك لاعتماده على الجانب الفسيولوجي المتمثل في الطرائق الحسية التي تعد المصدر الأساسي لتغذية مخ الإنسان بالمعلومات والخبرات المختلفة بحيث تقسم أنماط التعلم إلى النمط البصري، والسمعي، والقراءة والكتابة، والحركي (Leasa, Batlolona, Enriquez, & Kurnaz, 2018).

وعلى ضوء ذلك النموذج، يفترض أن تزيد دافعية المتعلم المرئي وتتحسن استجابته عند التعلم من أدوات التعلم المرئي، في حين أن المتعلم السمعي يستجيب أفضل لأدوات التعلم السمعية، أما في نمط القراءة والكتابة يستجيب أفضل لأدوات التعلم اللغوية المكتوبة، وأخيرًا يفضل ذوو النمط الحركي أدوات التعلم التفاعلية (Cuevas & Dawson, 2018).

وتعد الدافعية للتعلم المحور والشرط الأساسي لكل عمليات التعليم والتعلم، ومن العوامل المحددة لقدرة المتعلمين على التحصيل الدراسي والإنجاز (Shakfa & Kabilan, 2017). ومن جانب آخر تعد الدافعية للتعلم من أكثر المشكلات التي تواجه المعلمين والتحدي الأكبر لهم (Vauras, Volet, & Bobbitt Nolen, 2019).

وعلى الرغم من كثرة الأبحاث التي تناولت الدافعية للتعلم فإنه كمتغير يحتاج لدراسة مستمرة ورصد دقيق خاصةً في سياق العصر الحالي الذي أصبح التغيير والتطور التكنولوجي السريع سمته الأساسية (Gonida & Lemos, 2019). لذا يجب أن يكون هناك رصد لتلك التغيرات وانعكاساتها على مستويات تفضيل المتعلمين ليتم الاستفادة منها في تصميم البيئات التعليمية التي تتمكن من إثارة دافعية المتعلمين للتعلم (Roy, 2019).

ويعد تحقيق مبدأ المتعة في التعلم الوسيلة والعنصر الضامن لاستمرار الطاقة التي تدفع المتعلم للإنجاز (Mohammad-Davoudi & Parpouchi, 2016). ويتحقق مبدأ المتعة في

* استخدم نظام التوثيق الخاص بالجمعية النفسية الأمريكية (APA) الإصدار السادس.

التعلم عندما يتوفر للمتعلمين الفرصة لاختيار الطريقة الأنسب لهم في التعلم بما تتفق وأنماط تعلمهم (Gao, Wan, Chang, & Huang, 2019; Islam, 2019). لذا تعد بيئات التعلم التكيفية الفرصة الإيجابية في زيادة الدافعية للتعلم.

وأشارت عدد من الأبحاث (Collins & Halverson, 2018; Harris, 2019; Peng, Ma, & Spector, 2019) إلى أهمية الانتباه قبل تطوير الأنظمة التعليمية بإدخال تقنيات أو استراتيجيات جديدة إلى أهمية العمل على المتعلم نفسه وبحث كيفية إثارة دافعيته للتعلم كشرط أساس لتعلمه، خاصةً مع انتشار حالة العزوف عن التعليم وانعكاسها على انخفاض مستوى تحصيل الطلاب في مختلف المراحل التعليمية.

ولعل الحالة الراهنة من عدم الرغبة في الذهاب إلى المدرسة من قبل غالبية الطلاب تؤكد ذلك، وتشير إلى أن المدرسة لم تصبح البيئة التي يفضلها المتعلمون ويقبلون في التفاعل مع عناصرها (Lipsitz, 2019; Shaw, 2019).

مما سبق يتضح أن مشكلة انخفاض مستوى الدافعية للتعلم عند الطلاب والتي تنعكس سلبًا على مستوى التحصيل وتتسبب في تدنيها من المشكلات الرئيسة التي تحتاج لمزيد من البحث خاصةً في المملكة العربية السعودية إذ أشارت عدد من الأبحاث (إبراهيم، 2016؛ الشيخي، 2012؛ القرني، 2019) إلى تدني مستوى التحصيل بالمملكة العربية السعودية لعدة أسباب على رأسها انخفاض مستوى الدافعية للتعلم.

ولعل تقرير المركز الوطني للقياس والتقويم (2018) قد أكد على انخفاض مستوى التحصيل بالمملكة العربية السعودية وعلى وجه الخصوص بمنطقة الجوف لطلاب المرحلة الثانوية؛ فقد بلغت أعلى المدارس الترتيب (448) من أصل (1861) مدرسة بمتوسط نجاح بلغ (74.8%)، في حين بلغت أدنى المدارس الترتيب الرابع قبل الأخير بمتوسط نجاح (46.1%).

ولعل للمرحلة المتوسطة أهمية خاصة بالمقارنة مع باقي المراحل التعليمية الأخرى لكونها مرحلة انتقالية تتضح فيها السمات الشخصية والاجتماعية عند الطلاب (السند، 2017). كما يأتي مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة ليهدف نحو تعزيز الشخصية الوطنية وبناء الكفاءة المدنية المتمثلة بالمعارف والمهارات وتعلم القيم والمبادئ التي يقوم عليها الوطن (البقمي، 2015).

وتعمل وزارة التعليم السعودية على التطوير المستمر لمقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة انطلاقًا من رؤية 2030 ليكتسب مزيدًا من الأهمية كمقرر محوري تقوم عليه أهداف بناء المجتمع السعودي المأمول (وزارة التعليم، 2019). الأمر الذي دفع الباحثين لإجراء بحثهما الحالي على مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة.

وللتأكد من وجود المشكلة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط تم إجراء عدة مقابلات مع عدد (5) من معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة القريات بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، وجاءت نتائج المقابلة بالاتفاق على انخفاض مستوى تحصيل الطلاب، إذ تم الاستشهاد بتقارير نتائج الاختبار التحصيلي للمقرر عن الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1440/1439هـ، والاتفاق على انخفاض مستوى الدافعية للتعلم إذ تم الاستشهاد بنسب غياب الطلاب وعدم تفاعلهم بشكل إيجابي مع المعلم أثناء الشرح، والاتفاق على أهمية تطبيق استراتيجيات جديدة ترتكز على استخدام تقنيات متطورة تعمل على تقديم المقرر بالطريقة التي تتناسب وأنماط التعلم المختلفة، ولعل هذا ما دعا لإجراء البحث الحالي.

مشكلة البحث:

تبين من نتائج الأبحاث السابقة وتقرير المركز الوطني للقياس والتقويم المشار إليها بمقدمة البحث انخفاض الدافعية للتعلم عند الطلاب وما يترتب عليها من انخفاض في مستوى التحصيل وذلك بمختلف المراحل الدراسية بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، كما أكدت نتائج الدراسة الاستطلاعية في سياق البحث الحالي على انخفاض مستوى

التحصيل والدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمحافظة القريات بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة، مع الحاجة إلى تطبيق استراتيجية جديدة تقوم على تقنية تتكيف مع أنماط تعلم الطلاب لتزيد لديهم فرص التحصيل وتعمل على تنمية دافعيتهم للتعلم، الأمر الذي تطلب بحث تلك المشكلة والعمل على حلها بأسلوب غير تقليدي يعتمد على تقنية التعلم الإلكتروني التكيفي بحيث تعمل على تقديم محتوى المقرر بالطريقة التي تتناسب مع أنماط التعلم، وتكسبه مزيدًا من المحسوسية والتفاعلية بما يزيد من الدافعية لتعلمه وحب لاستكشاف أجزائه في سياق تعليمي ممتع ينسجم مع تفضيلات الطلاب وأنماط تعلمهم.

مما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في "انخفاض مستوى التحصيل والدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمحافظة القريات بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة، مع الحاجة إلى بناء بيئة تعليمية إلكترونية تكيفية واستخدامها في تقديم المقرر بالطريقة التي تتناسب مع أنماط تعلم الطلاب".

أسئلة البحث:

تحددت أسئلة البحث الحالي في الآتي:

1- ما أثر بيئة تعلم إلكترونية تكيفية على التحصيل لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة؟

2- ما أثر بيئة تعلم إلكترونية تكيفية على الدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة؟

3- ما أثر اختلاف تصميم بيئة تعلم إلكترونية تكيفية وفقًا لأنماط التعلم البصرية والسمعية والقراءة والكتابة والحركية في التحصيل لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة؟

4- ما أثر اختلاف تصميم بيئة تعلم إلكترونية تكيفية وفقًا لأنماط التعلم البصرية والسمعية والقراءة والكتابة والحركية في الدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي لقياس أثر بيئة تعليمية إلكترونية تكيفية وتحديد أفضل تصميم لها وفقًا لأنماط التعلم (البصري والسمعي والقراءة والكتابة والحركي) على التحصيل والدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الدراسات الاجتماعية بمحافظة القريات بالمملكة العربية السعودية.

فروض البحث:

بعد استعراض نتائج البحوث السابقة أمكن صياغة فروض البحث على النحو الآتي:

1. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي.
2. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في مقياس الدافعية للتعلم.
3. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي يرجع إلى أثر اختلاف تصميم بيئة التعلم الإلكترونية التكيفية وفقًا لأنماط التعلم (البصرية- والسمعية- والقراءة والكتابة- والحركية).
4. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس الدافعية للتعلم يرجع إلى أثر اختلاف تصميم بيئة التعلم الإلكترونية التكيفية وفقًا لأنماط التعلم (البصرية والسمعية والقراءة والكتابة والحركية).

أهمية البحث:

تسهم نتائج البحث الحالي في تقديم بيئة تعليمية تكيفية يمكن تعميمها لتدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة، كما يمكن أن تفتح المجال لإجراء مزيد من الأبحاث المرتبطة بالتعلم التكيفي.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

1. **حدود محتوى:** تصميم الوحدة الثانية بكتاب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بعنوان "الهوية الوطنية" للصف الثالث المتوسط في صورة بيئة تعليمية إلكترونية تكيفية بحيث تقدم المحتوى التعليمي بالطريقة التي تتناسب وأنماط تعلم الطلاب، وذلك وفقًا لنموذج فارك لتصنيف أنماط التعلم.
2. **حدود بشرية:** مجموعة من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدرسة الفارابي.
3. **حدود مكانية:** محافظة القريات بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية.
4. **حدود زمانية:** الفصل الدراسي الأول1440/1441 هـ.

مجتمع وعينة البحث:

تكوَّن مجتمع البحث من جميع الطلاب الذكور بالصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية بمحافظة القريات بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، ولضمان تمثيل مجتمع البحث تمثيلًا صحيحًا، تم اختيار عينة عشوائية مناسبة من الطلاب بحيث بلغ عددهم (70) طالبًا، ولضمان تجانس عينة البحث تم اختيارها من مدرسة واحدة وهي متوسطة الفارابي.

منهج البحث:

يتحدد منهج البحث في المنهج شبه التجريبي لاختبار صحة فروضه والإجابة عن أسئلته.

التصميم التجريبي للبحث:

على ضوء هدف البحث الحالي تم استخدام تصميم المجموعة الضابطة ذي القياس القبلي البعدي.

مصطلحات البحث:

بعد الاطلاع على البحوث السابقة عُرِّفت مصطلحات البحث على النحو الآتي:

1-بيئة تعلم إلكترونية تكيفية (Adaptive E-learning Environment): بأنها "نظام تعليمي إلكتروني ديناميكي يعتمد في إجراءات عرضه للمحتوى وتنفيذه للأهداف على خصائص المتعلم ليقدم تعليمًا يتكيف مع كل متعلم" (Premlatha, Dharani, & Geetha, 2016: 1058). وتعرف إجرائيًا بأنها نظام إلكتروني متكامل يعمل على توفير مسارات تعليمية متعددة تتوافق مع أنماط التعلم البصرية والسمعية والقراءة والكتابة والحركية المميزة للطلاب.

2-التحصيل (Achievement): بأنه "اكتساب المعارف والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية وهو الناتج النهائي للتعلم" (علام، 2002: 123). ويعرف إجرائيًا بأنه الجانب المعرفي المستهدف تنميته في سياق البحث الحالي، ويعبر عنه بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي.

3-الدافعية للتعلم (Learning Motivation): بأنها "القوة الدافعة لسلوك التعلم، والنابعة من الحاجة لتحقيق التفوق في الإنجاز الأكاديمي" (Gupta & Mili, 2017: 43). وتبنى الباحثان التعريف الإجرائي بأنها "رغبة المتعلم الداخلية التي توجهه نحو الاستمرار في أنشطة التعلم من أجل التعلم ذاته، مع استمتاعه بتحدي المهام الصعبة دون انتظار إثابة أو مكافأة وبذل مزيد من الجهد والمثابرة للتغلب على المهام الطويلة والصعبة، مع الرغبة في إتقان أداء المهام بطريقة مستقلة ودون التحكم من قبل المعلم، ويستدل عليها

بمجموع استجابات التلاميذ على عبارات مقياس الدافعية للتعلم" (السيد، 2011: 13).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

التعلم الإلكتروني التكيفي:

يعد التعلم التكيفي مدخلاً جديدًا للتعليم من شأنه أن يجعل التعلم الإلكتروني أكثر فعالية (Kolekar, Pai, & MM, 2018). ولعل منهجية التكيف تمكن من التغلب على المشكلات المرتبطة بتصميم المقررات الإلكترونية، وذلك لاستنادها إلى معيار رئيس يتمثل في إعطاء المحتوى بالطريقة التي تتناسب مع خصائص المتعلم (Kukartsev, Chzhan, Tynchenko, Antamoshkin, and Stupina, 2018). لذا أصبحت الحاجة للتوسع في تطبيق تكنولوجيا التعلم التكيفي ضرورية، خاصةً في بناء المقررات الإلكترونية واسعة الانتشار (Parfenov & Zaporozhko, 2018).

وقد استمدت تكنولوجيا التعلم التكيفي أسس تصميمها من عدة نظريات، فالنظرية السلوكية أمدتها بطريقة تنظيم المحتوى وتدرج عرض عناصره من البسيط إلى المعقد، وتحديد خصائص وخبرات المتعلمين السابقة، والاهتمام بالدافعية وإشباع الحاجات التعليمية للوصول إلى الشعور بالرضا (Maravanyika & Dlodlo, 2018). أما النظرية المعرفية فأمدتها باستراتيجيات الربط بين الخبرات السابقة والجديدة، واستراتيجيات معالجة المعلومات، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين (Matthews, Janicki, He, & Patterson, 2019). كما استمدت من النظرية البنائية عملية التكيف من خلال توظيف جميع الدعامات التعليمية في بناء المعارف الجديدة والوصول إلى التعلم ذي المعنى (Wu, Chen, Yan, & Lee, 2017).

ولعل استيعاب تفضيلات المتعلمين وأنماط تعلمهم من أهم الأسس الذي بنيت عليها فكرة التكيف، إذ إن لكل متعلم نمطًا يفضله ويستمتع عند التعلم باستخدامه (Truong, 2016). وتتعدد نماذج أنماط التعلم إلا أنها اتفقت جميعها على الأنماط الرئيسة للتعلم، ويعد نموذج فارك من بين أكثر النماذج شمولية لتلك الأنماط (Díaz, Rubilar, Figueroa, & Silva, 2018). ولعل هناك ارتباطًا موجبًا بين الاهتمام بأنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين ونتائج تعلمهم إذ أشارت عدد من الأبحاث (Kumar, Singh, & Ahuja, 2017; Medina et al., 2018; Troussas, Krouska, & Virvou, 2019) إلى فعالية توظيف أنماط التعلم في أداء المتعلمين ومستوى تعلمهم.

وتتحدد الفلسفة المميزة لبيئات التعلم التكيفية في تعدد مسارات التعلم، فالضعيف لن يسير في ذات مسار المتفوق لتحقيق ذات الأهداف (Terzieva & Rahnev, 2018; Wozniak, Lilly, Hambrock, Richter, and Reiseck, 2016). كما أن إمكانية توظيف تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تلك البيئات أدى إلى زيادة فعاليتها في تقديم ما يتناسب مع المتعلمين بما يزيد مستوى راحتهم ودافعيتهم للتعلم (Colchester, Hagras, Alghazzawi, & Aldabbagh, 2017; Hubalovsky, Hubalovska, & Musilek, 2019).

الدافعية للتعلم:

تعد الدافعية للتعلم المحرك الأساسي والسبب في حدوث التعلم، وتعطى مؤشرًا عن فعالية النظام التعليمي المتبع (Gopalan, Bakar, Zulkifli, Alwi, and Mat, 2017). وترتبط بالاندماج في التعلم لكونها تزيد بدورها رغبة المتعلمين في المشاركة بالمواقف التعليمية المختلفة (Froiland & Worrell, 2016). كما تعمل على تنشيط المتعلم وتحريك طاقته الداخلية نحو موقف تعليمي معين (Wentzel & Miele, 2016). الأمر الذي يؤكد على أهميتها ودورها في تحريك وتوجيه السلوك نحو التعلم والإنجاز (Lin-Siegler, Dweck, & Cohen, 2016).

وعلى الرغم من كثرة الأبحاث التي أجريت على الدافعية للتعلم، فإنها تحتاج للمزيد من البحث خاصةً في سياق التطور التكنولوجي المستمر وما يتبعه من تغيرات في المناهج الدراسية واهتمامات المتعلمين (Kaplan, Garner, & Brock, 2019;

Vansteenkiste, Aelterman, Haerens, & Soenens, 2019). لذا أصبح من الضروري الاهتمام بالمستجدات التكنولوجية وبحث كيفية توظيفها في بناء بيئات تعليمية إلكترونية يمكنها عرض المعلومات بطريقة تتلاءم مع اهتمامات وأنماط المتعلمين في التعلم وتلاقي مستوياتهم المتباينة وتتكيف مع اختلافاتهم لتصل بهم إلى مستوى الرضا الذي يعمل على زيادة مشاعرهم ودافعيتهم للتعلم (Escudero, Domínguez, & Valls, 2016; Higgins, Huscroft-D'Angelo, & Crawford, 2019).

وتكمن أهمية الدافعية للتعلم لكونها تمثل هدفًا تربويًا في حد ذاتها، وذلك لما لها من آثار إيجابية في توجيه السلوك، وزيادة الجهد والطاقة والمثابرة لدى المتعلمين مع زيادة قدرتهم على معالجة المعلومات ومن ثم تحسِّن أداءهم التعليمي ومستوى تحصيلهم (Gupta & Mili, 2017; Köller, Meyer, Saß, & Baumert, 2019; Wlodkowski & Ginsberg, 2017).

إجراءات البحث:

أ- ضبط المتغيرات المتداخلة:

تم ضبط بعض المتغيرات التي قد تؤثر على نتائج البحث الحالي، من خلال تحديد التطبيق على الذكور فقط، واختيار عينة البحث من مدرسة واحدة مع الالتزام بالتوزيع الطبيعي لهم في صفوفهم الدراسية عند تحديد المجموعتين التجريبية والضابطة، وتطبيق اختبار الذكاء الإعدادي لخيري (1978) على أفراد المجموعتين، بحيث بلغت قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجاتهم (1.055) وهي قيمة غير دالة إحصائياً تدل على تكافؤهما في الذكاء.

إعداد أدوات البحث:

1-الاختبار التحصيلي:

تم إعداد الاختبار بهدف قياس مستوى التحصيل في وحدة "الهوية الوطنية" بمقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة للصف الثالث المتوسط بالفصل الدراسي الأول. وفقًا للإجراءات الآتية:

- تحليل محتوى الوحدة التعليمية وحساب ثباته من خلال حساب نسبة الاتفاق بين نتائج تحليل الباحثين وتحليل معلم الدراسات الاجتماعية بمتوسطة الفارابي، وقد بلغت نسبة الاتفاق للتحليل ككل (0.95)، وتعد هذه النسب مرتفعة نسبيًا، مما يشير إلى ثباته.
- تحديد وتصنيف الأهداف التعليمية لموضوعات وحدة "الهوية الوطنية" بالاسترشاد بالكتاب المدرسي، وصياغتها في صورة إجرائية، إذ بلغ عددها (15) هدفاً.
- إعداد جدول المواصفات لتوزيع عدد أسئلة الاختبار على جميع موضوعات وحدة "الهوية الوطنية" وفقاً لعدد الأهداف في كل درس.
- صياغة تعليمات الاختبار التحصيلي لتوضح الهدف من تطبيق الاختبار، وعدد أسئلته، ونوعيتها، وعدد بدائل الإجابات، وكيفية الإجابة عن الأسئلة، ومكان تدوين الإجابات.
- صياغة أسئلة الاختبار التحصيلي بحيث تم صياغة (24) سؤالاً، من نوع الاختيار من متعدد، لكل سؤال إجابة واحدة صحيحة من بين أربعة بدائل مستقلة.
- وضح مفتاح تصحيح للإجابات عن أسئلة الاختبار بحيث تعطى الدرجة (1) للإجابة الصحيحة لكل سؤال، في حين تعطى الدرجة (صفر) للإجابة الخطأ أو السؤال المتروك، وبذلك تكون أعلى درجة للاختبار ككل (24) درجة، وأصغر درجة (صفر).
- حساب صدق الاختبار من خلال حساب صدق المحكمين، وذلك بعرض الاختبار التحصيلي في صورته الأولية على (9) من المحكمين المتخصصين لمعرفة مدى اتفاقهم على أسئلة الاختبار من حيث صلاحية الاختبار للتطبيق، ومدى تمثيل أسئلته للأهداف التي وضع لقياسها، ومدى مناسبته لمستوى طلاب الصف الثالث المتوسط، ومدى صحة إجابة أسئلته ومطابقتها لمفتاح التصحيح، وصلاحية الاختبار بكونه في حدود

الوحدة التعليمية المستهدفة ويستوفي موضوعاتها، وقد أجمع المحكمون على تحقق المعايير السابقة في الاختبار التحصيلي، إذ إن نسبة الاتفاق بينهم على عناصر التحكيم تراوحت ما بين (100% - 88.8%)، وكان متوسط نسب الاتفاق بينهم عليها (95.5%)، وتعدُّ هذه النسبة مرتفعة، وتؤكد صدق الاختبار التحصيلي.

- حساب الاتساق الداخلي للاختبار من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية وعددها (30) طالبًا من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدرسة الفارابي بمحافظة القريات من غير طلاب عينة التجربة الأساسية، وتم استخدام إحدى طرق البناء الداخلي للاختبار، وهي طريقة تجانس الاختبار، وذلك للاستدلال على ما إذا كان الاختبار يقيس سمة أو قدرة واحدة أو عددًا من السمات أو القدرات، ومن هذه الأساليب: حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار، وتدل قيم معاملات الارتباط المرتفعة على أن الاختبار يتمتع باتساق داخلي مرتفع. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط في الاختبار الحالي ما بين (0.502 - 0.766)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى دلالة (0.01)، ما عدا العبارات أرقام (16-5) فكانت دالة عند مستوى (0.05)، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من (24) سؤالًا ولم تحذف منه أي عبارة. كما تم حساب معاملات الارتباط بين المستويات الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية للاختبار، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين المستويات وبعضها والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي ما بين (0.789 - 0.645) وجميعها قيم مقبولة إحصائياً وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للاختبار.
- حساب معامل السهولة والصعوبة والتباين لأسئلة الاختبار بتطبيقه على العينة الاستطلاعية، إذ تراوحت ما بين (0.80 - 0.20) مما يدل على أنها معاملات مقبولة.
- حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار، إذ تراوحت ما بين (0.60 - 0.22)، وهذا يشير إلى أن مفردات الاختبار الحالي تميز بين المجموعتين الطرفيتين: العليا والدنيا بدرجة جيدة ومناسبة.
- حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، فقد بلغ معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (فردي/زوجي) (0.82)، وتم تصحيح أثر التجزئة النصفية فبلغ معامل ثبات الاختبار (0.91) وهي نسبة مرتفعة تدل على ثبات الاختبار، كما بلغ معامل الثبات باستخدام طريقة كيودر– ريتشاردسون (0.89) وهي نسبة مرتفعة تدل على ثبات الاختبار.
- حساب الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار، بحساب متوسط زمن إجابة الطالب الأول وزمن إجابة الطالب الأخير، إذ استغرق الطالب الأول في الإجابة عن الاختبار (25) دقيقة، في حين استغرق الطالب الأخير في الإجابة عن الاختبار (35) دقيقة، وبناءً على ذلك فإن الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار (30) دقيقة.

2–مقياس الدافعية للتعلم:

استخدم الباحثان مقياس السيد (2011) لقياس الدافعية للتعلم، والذي تكوَّن من (64) عبارة تمثل أبعاد الدافعية الذاتية للتعلم بحيث اشتمل البعد الأول (المثابرة) على (22) عبارة، والبعد الثاني (الاستمتاع بالتعلم) على (20) عبارة، والبعد الثالث (الاستقلال الذاتي) على (22) عبارة، بعضها صِيغ في صورة إيجابية، والآخر في صورة سالبة تشمل الأبعاد الأساسية الثلاثة السابقة للدافعية للتعلم، ويلي كل عبارة ثلاثة اختيارات هي (دائمًا، أحيانًا، نادرًا) لكل اختيار درجة، كما يُصحح المقياس بإعطاء (1, 2, 3) للعبارات الموجبة، في حين تعطى العبارات السالبة (3, 2, 1)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع

الدافعية للتعلم لدى الطلاب والعكس صحيح. وتتمثل الخصائص السيكومترية للمقياس في الآتي:

- صدق المحكمين: قام معد المقياس بعرض الصورة الأولية للمقياس على أساتذة من المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي، وتراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين (100% - 0.88%)، وهي نسب اتفاق مرتفعة.
- الاتساق الداخلي: تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة ما بين (0.780 - 0.680)، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية ما بين (0.711 - 0.687) وجميعها قيم مقبولة إحصائياً، كما قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد تبين أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.701 - 0.088)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى دلالة (0.01)، ما عدا العبارتين رقم (58) من بعد المثابرة ورقم (62) من بعد الاستقلال الذاتي فلم تكن دالتين ومن ثم تم حذفهما، ليصبح المقياس (62) عبارة، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية ما بين (0.902 - 0.713)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (0.01)، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.725 - 0.260)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (0.01)، ما عدا العبارتين رقم (19, 53) فكانتا دالتين عند مستوى (0.05)، ومن ثم أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (62) عبارة.
- ثبات المقياس: استخدم معد المقياس طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية ما بين (0.819 - 0.719)، وجميعها معاملات مقبولة إحصائياً، كما استخدم الباحثان معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات، وقد تراوحت معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.905 - 0.758) وجميعها معاملات ثبات مقبولة.

ج- إعداد مادة المعالجة التجريبية:

تم الاطلاع على محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والمواطنة للصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الأول، ثم تم اختيار الوحدة الثانية بعنوان الهوية الوطنية، وذلك لطبيعة محتواها المجرد وكثرة مفاهيمه الجديدة وأهميتها لارتباطها ببناء الهوية الوطنية للطلاب، وتبين عند استطلاع رأي عدد 7 من معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة القريات وجود اتفاق بنسبة 87% على الوحدة الثانية المختارة، ثم تم تحليل محتوى الوحدة وتحديد الأهداف التعليمية لكل درس وذلك من خلال الباحثين ومعلم الدراسات الاجتماعية بمتوسطة الفارابي، وتم إيجاد نسبة الاتفاق فيما بينهم لإخراج التحليل في صورته النهائية، ثم تم تحديد الموضوعات والأنشطة التعليمية المستهدف إنتاجها في صورة محتوى رقمي وكيفية معالجتها وفقاً لأنماط التعلم المحددة (البصرية، والسمعية، والقراءة والكتابة والحركية)، ثم كتابتها في صورة سيناريو.

وبعد الانتهاء من تحكيم السيناريو وإجراء التعديلات المتفق عليها تم إنتاج بيئة التعلم الإلكترونية التكيفية بما تتضمنه من محتوى وأنشطة رقمية تفاعلية واختبار تحديد نمط التعلم المميز لكل طالب، وذلك باستخدام برامج إنتاج الوسائط التفاعلية والاختبارات الإلكترونية وتطوير مواقع الويب ولغات برمجتها. بعد الانتهاء من بناء البيئة التعليمية الإلكترونية

التكيفية تم عرضها على مجموعة من المحكمين، ثم تم إجراء التعديلات المتفق عليها والتي ارتبطت بتغيير في بعض ألوان الخلفيات وتغيير في حجم النصوص وبعض نوافذ الفيديو وترتيب عرض بعض الأنشطة التعليمية وتغيير بعض التعليقات الصوتية المصاحبة للفيديو لعدم وضوحه، وبعد الانتهاء من إجراء كل التعديلات أصبحت البيئة التعليمية جاهزة للتجريب.

تم تجريب البيئة التكيفية على العينة الاستطلاعية باستخدام معمل الحاسب الآلي الموجود بالمدرسة والمجهز بأنترنت فائق السرعة، وذلك للتحقق من فعالية الاختبار في تمييز أنماط التعلم المختلفة وصحة نقل المتعلم إلى المسار المناسب لنمطه التعليمي وصلاحية جميع عناصر المحتوى الرقمي والأنشطة التفاعلية والكشف عن المشكلات المحتملة عند التطبيق الفعلي وتحديد الزمن اللازم لتعلم كل درس وذلك بمختلف الأنماط التعليمية ليتم عمل خطة زمنية تنظيمية للتطبيق الفعلي. وبعد الانتهاء من التجريب الاستطلاعي تم إجراء التعديلات اللازمة لتصبح البيئة التكيفية جاهزة للتطبيق.

د–تطبيق التجربة الأساسية:

تم تطبيق أداتي البحث قبلياً على المجموعتين التجريبية والضابطة للتأكد من تكافؤهما في التحصيل والدافعية للتعلم بحيث بلغت قيمة "ت" (0.545) وذلك في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، كما بلغت قيمة "ت" (0.621) وذلك في الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

وبعد التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث تم تطبيق مادة المعالجة التجريبية على المجموعة التجريبية بمعمل الحاسب الآلي في المدرسة بدخول الطلاب على بيئة التعلم التكيفية المبرمجة على خادم المدرسة والتفاعل مع الدروس والأنشطة التعليمية كلاً في مساره الذي يتناسب ونمط تعلمه خلال حصة الدراسات الاجتماعية بشكل يومي في سياق توجيه ومتابعة معلم الصف لجميع الطلاب أثناء تفاعلهم مع البيئة المنتجة والإجابة عن استفساراتهم، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية بقيام معلم الصف بالتدريس مستخدمًا السبورة التفاعلية والأقلام وجميع الوسائل التعليمية المتاحة للمقرر بالمدرسة دون تمييز في طرق عرض وتدريس المحتوى أو في طبيعة الأنشطة التعليمية المقدمة للمتعلمين وفقًا لأنماط تعلمهم متبعًا في ذلك الخطة التدريسية للمقرر، وبعد الانتهاء من تدريس الوحدة المستهدفة تم تطبيق أدوات البحث بعديًا ورصد النتائج وإجراء المعالجة الإحصائية لها.

نتائج البحث:

1-**نتائج الفرض الأول:** يتضح من جدول (1) أن قيمة "ت" بلغت (10.712) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. ومن ثم يمكن قبول الفرض الأول:

جدول 1

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي بعد التطبيق.

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	التجريبية	35	18.628	3.490	10.712	0.01
	الضابطة	35	11.514	1.804		

ولقياس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية تم حساب مربع آيتا (η2) لقيمة (ت)، إذ بلغت قيمة (η2) للدرجة الكلية للتحصيل (0.62) وتشير هذه القيمة إلى أن مقدار حجم التأثير كبير.

2-**نتائج الفرض الثاني**: يتضح من جدول (2) أن قيمة "ت" بلغت (13.640) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية. ومن ثم يمكن قبول الفرض الثاني:

جدول 2

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الدافعية للتعلم بعد التطبيق.

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم	التجريبية	35	153.65	24.762	13.640	0.01
	الضابطة	35	93.57	8.121		

ولقياس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية تم حساب مربع آيتا (η^2) لقيمة (ت)، إذ بلغت قيمة (η^2) للدرجة الكلية للدافعية للتعلم (0.72) وتشير هذه القيمة إلى أن مقدار حجم التأثير كبير.

3- **نتائج الفرض الثالث**: يتضح من جدول (3) أن قيم متوسط الرتب تراوحت ما بين (32.00 - 5.56)، وأن قيمة (كاي تربيع) بلغت (30.95) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى وجود فروق بين استجابات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي ترجع إلى أثر اختلاف تصميم بيئة التعلم الإلكترونية التكيفية وفقًا لأنماط التعلم. ومن ثم يمكن رفض الفرض الثالث

جدول 3

نتائج اختبار كروسكال والس للمقارنة بين متوسطات رتب استجابات أفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للتحصيل وفقًا لاختلاف بيئة التعلم الإلكترونية التكيفية.

المتغير	بيئة التعلم الإلكترونية التكيفية	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	البصرية	12	22.42	30.95	3.00	0.01
	السمعية	9	5.56			
	القراءة والكتابة	7	12.43			
	الحركية	7	32.00			

4- ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار مان ويتني للمقارنة بين كل مجموعتين على حدة في الاختبار التحصيلي، وقد تبين تفوق مجموعة النمط البصري على السمعي، إذ بلغت قيمة z (3.877-)، وتفوق مجموعة النمط البصري على القراءة والكتابة، إذ بلغت قيمة z (3.523-)، وتفوق مجموعة النمط الحركي على البصري، إذ بلغت قيمة z (3.609-)، وتفوق مجموعة نمط القراءة والكتابة على السمعي، إذ بلغت قيمة z (2.873-)، وتفوق مجموعة النمط الحركي على السمعي، إذ بلغت قيمة z (3.390-)، وتفوق مجموعة النمط الحركي على القراءة والكتابة، إذ بلغت قيمة z (3.220-)، وجميعها كانت قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

5- **نتائج الفرض الرابع**: يتضح من جدول (4) أن قيم متوسط الرتب تراوحت ما بين (31.86 – 5.89)، وأن قيمة (كاي تربيع) بلغت (30.31) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى وجود فروق بين استجابات أفراد المجموعة التجريبية في مقياس الدافعية للتعلم ترجع إلى أثر

اختلاف تصميم بيئة التعلم الإلكترونية التكيفية وفقًا لأنماط التعلم. ومن ثم يمكن رفض الفرض الرابع:

جدول 4

نتائج اختبار كروسكال والس للمقارنة بين متوسطات رتب استجابات أفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للدافعية للتعلم وفقا لاختلاف بيئة التعلم الإلكترونية التكيفية.

الدرجة الكلية	بيئة التعلم الإلكترونية التكيفية	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للدافعية للتعلم	البصرية	12	22.58	30.31	3.00	0.01
	السمعية	9	5.89			
	القراءة والكتابة	7	11.86			
	الحركية	7	31.86			

ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار مان ويتني للمقارنة بين كل مجموعتين على حدة في مقياس الدافعية للتعلم، وقد تبين تفوق مجموعة النمط البصري على السمعي، إذ بلغت قيمة z (3.840-)، وتفوق مجموعة النمط البصري على القراءة والكتابة، إذ بلغت قيمة z (3.551-)، وتفوق مجموعة النمط الحركي على البصري، إذ بلغت قيمة z (3.468-)، وتفوق مجموعة نمط القراءة والكتابة على السمعي، إذ بلغت قيمة z (2.493-)، وتفوق مجموعة النمط الحركي على السمعي، إذ بلغت قيمة z (3.390-)، وتفوق مجموعة النمط الحركي على القراءة والكتابة، إذ بلغت قيمة z (3.134-)، وجميعها كانت قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم.

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

تبين من النتائج السابقة فعالية بيئة التعلم الإلكترونية التكيفية في تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة، كما تبين تفوق طلاب المجموعة التجريبية ذوي النمط الحركي على باقي طلاب المجموعة التجريبية، وجاء في الترتيب الثاني طلاب النمط البصري، والثالث طلاب نمط القراءة والكتابة، والأخير طلاب النمط السمعي وذلك في كلٍ من التحصيل والدافعية للتعلم.

وفي التحصيل، يرجع تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة إلى بيئة التعلم الإلكترونية التكيفية المنتجة، والتي بنيت على أسس مشتقة من النظريات السلوكية والمعرفية والبنائية أكسبتها مجموعة من الخصائص التي ميزتها بحيث أعطت ما لم تستطع البيئة التقليدية إعطاءه للطلاب من مزيد من المسؤولية حول تعليم أنفسهم بأنفسهم والتفاعل بإيجابية مع عناصر المحتوى التعليمي وتنفيذ الأنشطة التفاعلية ومزيد من التدريبات في نهاية كل درس وتقويم أنفسهم ومقارنة نتائجهم بالأهداف المرجوة، الأمر الذي انعكس إيجابيًا على نتائج التحصيل. وقد اتفقت مع نتائج البحث الحالي نتائج عدد من الأبحاث (Al-jazairi et al., 2018; Drissi & Amirat, 2016; Wongwatkit, Srisawasdi, Hwang, & Panjaburee, 2016) إذ أشارت إلى فعالية التعلم الإلكتروني التكيفي في تنمية تحصيل وأداء الطلاب لضمانها لعنصر التكيف بتنظيم الأدوات والخبرات والعمليات التعليمية بما يتناسب وأنماط التعلم وبما يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.

وفي الدافعية للتعلم، يرجع تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة إلى بيئة التعلم الإلكترونية التكيفية المنتجة، بحيث صممت بطريقة تعمل على استثارة دافعية المتعلمين للتعلم من خلال الاهتمام بمعرفة أنماط التعلم التي تميز كل متعلم وحاجاته لتحقيق التعلم الجيد.

ولعل الأسس التي بنيت عليها بيئة التعلم الإلكترونية التكيفية قد أسهمت بشكل كبير في زيادة الدافعية للتعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية، حيث طريقة تصميم البيئة وعرضها للمحتوى التعليمي والأنشطة والتدريبات وفقًا لأنماط التعلم المختلفة كلًا بما يناسبه عملت على تحفيز الطلاب نحو الاستمرار في التعلم والمثابرة لإنجاز جميع المهام المطلوبة للحصول على التغذية الراجعة الإيجابية، كما عمل التصميم الجيد للبيئة التعليمية الإلكترونية على تحقيق الشعور بالاستمتاع بالتعلم، والرضا عن الإجراءات والعمليات التعليمية والمحتوى المقدم عبر تلك البيئة، ولعل سهولة اكتساب المعلومات وزيادة فرص التحصيل الجيد أثرت بشكل إيجابي على الدافعية للتعلم وبشكل متبادل في التأثير فقد أدت زيادة الدافعية إلى زيادة التحصيل من جهة أخرى. وقد أوصت عدد من الأبحاث (Chik & Abdullah, 2018; Peng et al., 2019; Premlatha et al., 2016) على أهمية توافر عنصر التكيف في بيئات التعلم الإلكترونية لتقديم تعلمٍ يتناسب مع أنماط وحاجات المتعلمين بما يدفعهم لبذل مزيد من الجهد لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة.

أما تفوق طلاب المجموعة التجريبية ذوي النمط الحركي على باقي طلاب المجموعة التجريبية في كلٍ من التحصيل والدافعية للتعلم، فيمكن أن يرجع إلى طبيعة محتوى الوحدة المحددة بحيث تضمنت في الغالب على مفاهيم وخبرات تعليمية تحتاج لتوظيف أدوات تفاعلية ليتم تعلمها بشكل أفضل، الأمر الذي تلاءم أكثر مع أصحاب النمط الحركي، وذلك لكون البيئة الإلكترونية المصممة للنمط الحركي كانت تحتوي على عنصر التفاعلية بشكل أكبر من باقي البيئات الإلكترونية الأخرى.

ولعل وجود فروق بين طلاب المجموعة التجريبية في التحصيل والدافعية للتعلم لا يمكن أن ترجع إلى اختلاف أنماط التعلم نفسها بل يمكن أن ترجع إلى أثر اختلاف تصميم بيئة التعلم الإلكترونية التكيفية وفقًا لأنماط التعلم (البصرية، والسمعية، والقراءة والكتابة، والحركية) وطبيعة المحتوى المقدم، وقد اتفق مع ذلك نتائج عدد من الأبحاث (Daoruang, Sintanakul, & Mingkhwan, 2019; Li, Han, & Fu, 2019; Ryan, 2018) إذ أجمعت على أن التغير في مستوى نتائج التعلم يعود إلى فعالية منظومة الأنشطة والتدريبات الخاصة بكل نمط تعلم وطريقة توظيفها في عمليات التعلم، والطريقة المستخدمة في عرض المحتوى التعليمي وطبيعة المحتوى التعليمي نفسه، وليس لنمط التعلم، فتفضيلات المتعلمين وأنماطهم المختلفة لا تعطي مؤشرات لاختلافات في مستوى التحصيل أو الإنجاز أو التفوق الأكاديمي.

توصيات البحث والمقترحات:

على ضوء الخصائص المميزة لبيئة التعلم الإلكترونية التكيفية، وعلى ضوء نتائج البحث الحالي يوصى بأهمية تطوير الطرق المتبعة في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة من خلال توظيف تقنيات التعلم الإلكتروني التكيفي، مع التوعية بمدى أهمية التعلم الإلكتروني التكيفي في جميع المراحل التعليمية وتدريب المعلمين على توظيف أدواته وتطبيقاته في التعليم، كما يجب التوجه نحو إزالة جميع العقبات التي يمكن أن تواجه تطبيق التعلم الإلكتروني التكيفي في المدارس من خلال توفير البنية التحتية اللازمة مع توفير الاتصال السريع بالإنترنت.

ويقترح في الأبحاث المستقبلية التوسع في تصنيف الطلاب وفقًا لأنماط التعلم المتعددة لكل متعلم، وقياس مدى فاعلية بيئات التعلم الإلكترونية التكيفية في تنمية عديد من نواتج التعلم الأخرى.

المراجع:

إبراهيم، بهاء الدين محمد (2016). ضعف المستوى التحصيلي لدى بعض طلاب المرحلة الابتدائية: حفر الباطن – المملكة العربية السعودية في مادة الرياضيات .*مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، 153*. تم *الاسترجاع في* [12/9/2019]، متاح عبر الويب: https://bit.ly/2TfTW9V

البقمي، مها محمد عبد الله (2015). *درجة تحقيق مقرر الدراسات*

Learning, e-Business, Enterprise Information Systems, and e-Government (EEE), 150-156.

Allam, S. (2002). *Educational tests and standards*, Aman, Dar Al Fikr for printing and publishing.

Al-Qarni, D. (2019). The effectiveness of a proposed model for designing effective teaching in developing academic achievement and improving the trend towards science for middle school students in Tabuk. *The educational journal of Suhag University*, *63*, 531-587. Retrieved on [12/9/2019], available online: https://bit.ly/2NdTNjx

Al-Sand, L. (2017). Middle stage growth characteristics. *Shams*. Retrieved on [22/11/2019]. available online: https://bit.ly/2QJawgL

Al-Sayed, N. (2011). *The effect of training on the skills of learned proficiency in academic self-motivation among students in the second cycle of basic education.* Unpublished doctoral thesis, Faculty of Education, Al Azhar University.

Alzain, A., Clark, S., Ireson, G., & Jwaid, A. (2018). Adaptive education based on learning styles: are learning style instruments precise enough?, *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *13*(09), 41-52.

Azmi, N. & Al-Muhammadi, M. (2017). *Adaptive learning environments*, Cairo, Dar Al Fikr EL-Arabi.

Bernstein, E. & Mosenson, A. (2018). Motivating and engaging learners in the middle level online environment, *The Online Classroom: Resources for Effective Middle Level Virtual Education*, *167*.

Chik, Z. & Abdullah, A. H. (2018). Effect of motivation, learning style and discipline learn about academic achievement additional mathematics, *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *8*(4), 772-787.

Colchester, K., Hagras, H., Alghazzawi, D., & Aldabbagh, G. (2017). A survey of artificial intelligence techniques employed for adaptive educational systems within e-learning platforms, *Journal of Artificial Intelligence and Soft Computing Research*, *7*(1), 47-64.

Collins, A. & Halverson, R. (2018). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America*, Teachers College Press.

Cuevas, J. & Dawson, B. L. (2018). A test of two alternative cognitive processing models: Learning styles and dual coding, *Theory and Research in Education*, *16*(1), 40-64.

Daoruang, B., Sintanakul, K., & Mingkhwan, A. (2019, June). The Study of Learning Achievement of Learners Classified VARK Learning Style in Blended Learning, In *Proceedings of the 2019 3rd International Conference on Natural Language Processing and Information Retrieval*, 34-38.

Díaz, F. S., Rubilar, T. P., Figueroa, C. C., & Silva, R. M. (2018, March). An Adaptive E-Learning Platform with VARK Learning Styles to Support the Learning of Object Orientation. In *2018 IEEE World Engineering Education Conference (EDUNINE)*, IEEE, 1-6.

Drissi, S. & Amirat, A. (2016). An experimental study to evaluate learning style personalization in web-based adaptive e-learning systems, *International Journal of*

الاجتماعية والوطنية للصف الأول متوسط لقيم المواطنة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات على تعليمها في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

خيري، السيد محمد (1978). *اختبار الذكاء الإعدادي: كراسة التعليمات*، القاهرة، دار النهضة العربية.

ريان، عادل عطية (2018). دلالة الفروق في مستوى الأداء التدريسي وقلق التدريس والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة وفقاً لأنماط التعلم المفضلة لديهم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، *43*(1)، 313-327.

السند، لمياء (2017). خصائص نمو المرحلة المتوسطة. *شمس*. تم الاسترجاع في [22/11/2019]، متاح عبر الويب: https://bit.ly/2QJawgL

السيد، نبيل عبد الهادي أحمد (2011). *أثر التدريب على مهارات البراعة المتعلمة في الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

الشيخي، هاشم بن سعيد (2012). استراتيجية مقترحة لتحسين مستوى تحصيل طلبة المملكة العربية السعودية في الرياضيات في المسابقات الدولية (TIMSS). *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 39(1). تم الاسترجاع في [12/9/2019]، متاح عبر الويب: https://bit.ly/35LX7sy

عزمي، نبيل جاد؛ والمحمدي، مروة (2017). *بيئات التعلم التكيفية*، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

علام، صلاح أحمد مراد (2002). *الاختبارات والمقاييس التربوية*، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

القرني، ظافر علي (2019). فاعلية نموذج مقترح لتصميم التدريس الفعال في تنمية التحصيل الدراسي وتحسين الاتجاه نحو مادة العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة تبوك. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، *63*، 531-587. تم الاسترجاع في [12/9/2019]، متاح عبر الويب: https://bit.ly/2NdTNjx

المركز الوطني للقياس والتقويم (2018). *التقارير السنوية والبيانات*. تم الاسترجاع في [10/7/2019]، متاح عبر الويب: https://bit.ly/2Ng7z4X

وزارة التعليم (2019). *إبراز الشخصية السعودية في مناهج التعليم*. متاح عبر الويب: https://bit.ly/2sgkNrd

Al-Baqmi, M. (2015). *The degree of achieving the social and national studies course for the first mediated grade for citizenship values from the point of view of educators and supervisors on their education in the city of Makkah Al-Mukarramah*. Published Master Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.

Al-jazairi, M. A., Hamtini, T. M., & Rajab, L. (2018). Towards an Adaptive E-learning System to Address Individual Learning Styles: a CaseStudy, In *Proceedings of the International Conference on e-*

motivation on academic achievement, *Journal for educational research online*, *11*(1), 166-189.

Kukartsev, V. V., Chzhan, E. A., Tynchenko, V. S., Antamoshkin, O. A., & Stupina, A. A. (2018). Development of Adaptive Educational Course in the SibFU E-Learning System.

Kumar, A., Singh, N., & Ahuja, N. J. (2017). Learning styles based adaptive intelligent tutoring systems: Document analysis of articles published between 2001. and 2016, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, *5*(2), 83.

Leasa, M., Batlolona, J. R., Enriquez, J. J., & Kurnaz, M. A. (2018). Determination of Elementary Students' Learning Styles Reviewed from Gender Aspects, *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, *12*(3), 478-486.

Lee, D., Huh, Y., Lin, C. Y., & Reigeluth, C. M. (2018). Technology functions for personalized learning in learner-centered schools, *Educational Technology Research and Development*, *66*(5), 1269-1302.

Li, J., Han, S. H., & Fu, S. (2019). Exploring the relationship between students' learning styles and learning outcome in engineering laboratory education, *Journal of Further and Higher Education*, *43*(8), 1064-1078.

Lin-Siegler, X., Dweck, C. S., & Cohen, G. L. (2016). Instructional interventions that motivate classroom learning, *Journal of Educational Psychology*, *108*(3), 295.

Lipsitz, J. (2019). *Successful schools for young adolescents*, Routledge.

Maravanyika, M. & Dlodlo, N. (2018, October). An Adaptive Framework for Recommender-Based Learning Management Systems, In *2018 Open Innovations Conference (OI)*, IEEE, 203-212.

Matthews, K., Janicki, T., He, L., & Patterson, L. (2019). Implementation of an automated grading system with an adaptive learning component to affect student feedback and response time, *Journal of Information Systems Education*, *23*(1), 7.

McCormack, V. (2019). Creating Sustainable Project-Based Learning Through Teacher Professional Development, In *Handbook of Research on Educator Preparation and Professional Learning*, IGI Global, 378-389.

Medina, A. M., García, F. J. C., & Olguín, J. A. M. (2018). Planning and allocation of digital learning objects with augmented reality to higher education students according to the VARK model, *IJIMAI*, *5*(2), 53-57.

Ministry of Education (2019). *Highlighting the Saudi personality in educational curricula*. Available online: https://bit.ly/2sgkNrd

Mohammad-Davoudi, A. H. & Parpouchi, A. (2016). Relation between team motivation, enjoyment, and cooperation and learning results in learning area based on team-based learning among students of Tehran University of medical science, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *230*, 184-189.

National Center for Measurement and Evaluation (2018). *Annual reports and data*. Retrieved on [10/7/2019], available online: https://bit.ly/2Ng7z4X

Parfenov, D. & Zaporozhko, V. (2018). Developing *Innovation and Learning*, *20*(1), 1-25.

Escudero, D. F., Domínguez, E. R., & Valls, F. (2016). Motivation and academic improvement using augmented reality for 3D architectural visualization, *Education in the Knowledge Society*, *17*(1), 45-64.

Froiland, J. M. & Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school, *Psychology in the Schools*, *53*(3), 321-336.

Gao, B., Wan, Q., Chang, T., & Huang, R. (2019). A framework of learning activity design for flow experience in smart learning environment, In *Foundations and trends in smart learning*, Springer, Singapore, 5-14.

Gonida, E. N. & Lemos, M. S. (2019). Motivation in Education at a Time of Global Change: Theory, Research, and Implications for Practice, In *Motivation in Education at a Time of Global Change: Theory, Research, and Implications for Practice*, Emerald Publishing Limited, 1-12.

Gopalan, V., Bakar, J. A. A., Zulkifli, A. N., Alwi, A., & Mat, R. C. (2017, October). A review of the motivation theories in learning. In *AIP Conference Proceedings*, *1891*(1), 020043.

Gupta, P. K. & Mili, R. (2017). Impact of academic motivation on academic achievement: A study on high school's students, *European Journal of Education Studies*.

Harris, A. (2019). *Teaching and learning in the effective school*, Routledge.

Higgins, K., Huscroft-D'Angelo, J., & Crawford, L. (2019). Effects of technology in mathematics on achievement, motivation, and attitude: a meta-analysis, *Journal of Educational Computing Research*, *57*(2), 283-319.

Hubalovsky, S., Hubalovska, M., & Musilek, M. (2019). Assessment of the influence of adaptive E-learning on learning effectiveness of primary school pupils, *Computers in Human Behavior*, *92*, 691-705.

Ibrahim, B. (2016). The poor achievement level of some elementary students: Hafar Al-Batin - Kingdom of Saudi Arabia in mathematics, *Journal of the generation of humanities and social sciences. 153.* Retrieved on [12/9/2019]. available online: https://bit.ly/2TfTW9V

Islam, N. (2019). Learning styles: Diverse avenues to learning, *International Journal of Research in Engineering, IT and Social Sciences*, *9*(1), 73-85.

Kaplan, A., Garner, J. K., & Brock, B. (2019). Identity and Motivation in a Changing World: A Complex Dynamic Systems Perspective, In *Motivation in Education at a Time of Global Change: Theory, Research, and Implications for Practice*, Emerald Publishing Limited, 101-127.

Khairy, E. (1978). *Preparatory intelligence test*: *instruction booklet*, Cairo, Dar Elnahda EL-Arabia.

Kolekar, S. V., Pai, R. M., & MM, M. P. (2018). Adaptive User Interface for Moodle based E-learning System using Learning Styles, *Procedia Computer Science*, *135*, 606-615.

Köller, O., Meyer, J., Saß, S., & Baumert, J. (2019). New analyses of an old topic: Effects of intelligence and

Truong, H. M. (2016). Integrating learning styles and adaptive e-learning system: Current developments, problems and opportunities, *Computers in human behavior*, *55*, 1185-1193.

Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Haerens, L., & Soenens, B. (2019). Seeking Stability in Stormy Educational Times: A Need-based Perspective on (De) motivating Teaching Grounded in Self-determination Theory, In *Motivation in Education at a Time of Global Change: Theory, Research, and Implications for Practice*, Emerald Publishing Limited, 53-80.

Vauras, M., Volet, S., & Bobbitt Nolen, S. (2019). Supporting motivation in collaborative learning: Challenges in the face of an uncertain future, In *Motivation in Education at a Time of Global Change: Theory, Research, and Implications for Practice*, Emerald Publishing Limited, 187-203.

Wentzel, K. R. & Miele, D. B. (2016). Engagement and Disaffection as Central to Processes of Motivational Resilience and Development ELLEN A. SKINNER, In *Handbook of Motivation at School*, Routledge, 157-180.

Wlodkowski, R. J. & Ginsberg, M. B. (2017). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults*, John Wiley & Sons.

Wong, J. S. & Chin, K. C. (2018). Reliability of the VARK Questionnaire in Chinese Nursing Undergraduates, *US-China Education Review*, *8*(8), 332-340.

Wongwatkit, C., Srisawasdi, N., Hwang, G. J., & Panjaburee, P. (2016, July). Enhancing learning attitudes and performance of students in physics with a mastery learning mechanism-based personalized learning support system, In *2016 IEEE 16th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, IEEE, 278-282.

Wozniak, K., Lilly, C., Hambrock, H., Richter, R., & Reiseck, C. (2016, November). Designing an Adaptive Learning Experience in Higher Education: A Critical Perspective, In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 517-521.

Wu, C. H., Chen, T. C., Yan, Y. H., & Lee, C. F. (2017, May). Developing an adaptive e-learning system for learning excel, In *2017 International Conference on Applied System Innovation (ICASI)*, IEEE, 1973-1975.

SMART educational cloud environment on the basis of adaptive massive open online courses, In *Conf. Int. of Education in Applied Mathematics and Informatics for HighTech Applications*, *2093*, 35-41.

Peng, H., Ma, S., & Spector, J. M. (2019). Personalized Adaptive Learning: An Emerging Pedagogical Approach Enabled by a Smart Learning Environment, In *Foundations and Trends in Smart Learning*, Springer, Singapore, 171-176.

Premlatha, K. R., Dharani, B., & Geetha, T. V. (2016). Dynamic learner profiling and automatic learner classification for adaptive e-learning environment, *Interactive Learning Environments*, *24*(6), 1054-1075.

Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: Key competencies in Education for Sustainable Development, *Issues and trends in education for sustainable development*, *39*.

ROY, A. (2019). Technology in Teaching and Learning, *International Journal of Innovation Education and Research*, *7*(4), 414-422.

Ryan, A. (2018). The significance of the differences in the level of teaching performance, teaching anxiety, and academic achievement among the student teachers at Al-Quds Open University according to their preferred learning styles, *Al-Quds Open University Journal for Research and Studies*, *43* (1), 313-327.

Shakfa, M. D. & Kabilan, M. K. (2017). The Role of Motivation in Enhancing the Palestinian Students' English Language Learning, *INSANCITA*, *2*(1).

Shaw, B. (2019). Comprehensive Schooling, *Education and Youth*, *167*.

Sheikhi, H. (2012). A proposed strategy to improve the achievement level of the Saudi Arabia students in mathematics at the international competitions (TIMSS), *Journal of Educational Sciences Studies*, *39* (1). Retrieved on [12/9/2019]. available online: https://bit.ly/35LX7sy

Terzieva, T. & Rahnev, A. (2018). Basic Stages in Developing an Adaptive E-Learning Scenario, *IJISET-International Journal of Innovative Science, Engineering & Technology*, *5*(10), 50-54.

Troussas, C., Krouska, A., & Virvou, M. (2019, July). Injecting intelligence into learning management systems: The case of adaptive grain-size instruction, In *2019 10th International Conference on Information, Intelligence, Systems and Applications (IISA)*, IEEE, 1-6.

Creating adaptive E-learning environment and its impact on achievement andlearning motivation for intermediate stage students in social studies course at Guryat, Saudi Arabia.

Theyab moqbel H. Asharari
, Faculty of Science and Arts, Jouf University, Saudi Arabia,

Mohammed H. Ragab Khalaf
Faculty of Science and Arts, Jouf University, Saudi Arabia, and Faculty of Education, Alexandria University, Egypt

Submitted 05-02-2020 and Accepted on 09-05-2020

Abstract: The current research aimed to create adaptive e-learning environment, which adapt with the learning styles, according to "Visual, Aural, Read/write, and Kinaesthetic (VARK) model", and to examine its effect on the achievement and the learning motivation for the group of third grade intermediated in the social studies course at Guryat, Saudi Arabia with determination the best design of the adaptive environment according to the learning styles, therefore the achievement test in social studies (ATSS) and the learning motivation scale (LMS) were prepared and used. The research sample consisted of (70) students, divided into two equal groups, the first (experimental) studied by the adaptive e-learning environment, and the second (control) studied by the traditional way. Results showed the superiority of the first group in the ATSS and the LMS with significant difference, and large effect size, and the Kinaesthetic style showed the superiority of the rest of the experimental group students. The research recommended the need of spread awareness to the adaptive e-learning importance and extending its research's approaches.

Keywords: Adaptive environments, E-learning, VARK model, achievement, and motivation.

أثر نشاطات تعليمية قائمة على القصة القصيرة والقصة القصيرة جدًّا في تنمية مهارات قراءة النصوص السردية لدى طلاب المرحلة المتوسطة

عبدالعزيز بن محمد بن مانع الشمري

كلية التربية– جامعة حائل

قدم للنشر 1441/9/6هـ - وقبل 1441/10/24هـ

المستخلص: هدف هذا البحث إلى تعرف أثر نشاطات تعليمية قائمة على القصة القصيرة والقصة القصيرة جدًّا في تنمية مهارات قراءة النصوص السردية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ولتحقيق هذا الهدف استُخدِم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، كما أُعدّت قائمة بمهارات قراءة النصوص السردية، واختبار في مهارات قراءة النصوص السردية، وجرى تطبيق الاختبار قبليًّا وبعديًّا بعد التحقق من صدقه وثباته على عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط بمدينة حائل قدرها (41) طالبًا، وزّعوا في مجموعتين: تجريبية عدد الطلاب فيها (21) طالبًا، وضابطة بواقع (20) طالبًا، وكشفت نتائج البحث بعد تطبيق الأساليب الإحصائية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات قراءة النصوص السردية لصالح المجموعة التجريبية، وبحجم أثر كبير، وفي ضوء نتائج البحث قُدّمت توصيات أهمها تدعيم محتوى مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بنشاطات تعليمية قائمة على القصة القصيرة والقصة القصيرة جدًّا لتنمية مهارات قراءة النصوص السردية لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية: السرد، تعليم اللغة العربية وتعلمها، مناهج اللغة العربية، ومهارات القراءة.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على الهادي الأمين، وبعد:

فتُعدّ القراءة مهارة تواصل لغوي إلى جانب الاستماع، والتحدث، والكتابة، وتتضمن القراءة مهارات متعددة حظي بعضها بالاهتمام من قبل الباحثين في الميدان التربوي؛ لما للقراءة بشكل عام من أهمية تتمثّل في كونها مهارة استقبال إلى جانب الاستماع تتطلبهما مهارتا الإنتاج أي: التحدث والكتابة، وتتنوّع مهارات القراءة تبعًا لتنوّع طبيعة القراءة، وغرضها، كما تختلف مهارات القراءة تبعًا لطبيعة النصوص، ومنها النصوص السردية.

ويُربط السرد غالبًا بنوع أدبي هو الرواية أو القصة القصيرة، والصواب أن السرد واسع الانتشار، ونوعه الأنموذجي والشكل الفني له هو السرد الأدبي، ولكنه يشمل أنواعًا نصية متعددة (فلودرنك، 2012)، لذلك فقد تشعبت المصطلحات السردية، وتعدّدت مفاهيمها، وأرجع حاكم (2015) هذا التشعب إلى عدم إرجاع مصطلح السرد إلى جذوره الأصلية بوساطة الترجمة أو التأويل، مما أدى إلى تعدد المفاهيم في أغلب المصطلحات السردية.

والسرد كما عرفه جيرار جنيت "Gérard Genette" (جنيت، 1997) هو سلسلة الأحداث الحقيقية أو التخييلية، وهو الحدث الذي يرويه شخص ما، وهذا التعريف اقتصر فيه جيرار على الأحداث، كما عُرّف السرد بأنه عملية إنتاج النص السردي، وقد يكون سرد النص بضمير الغائب العالم بكل شيء، أو بضمير المتكلم بأسلوب العرض (أبو هيف، 2006)، وعرّفه الكردي (2006، ص112) بأنه طريقة تشمل السارد، وموقعه، والمخاطَب، والرسالة المتضمنة الأحداث التي تصنعها الشخصيات، والزمان والمكان الذي تدور فيهما الأحداث.

ويلاحظ على التعريفات السابقة للسرد إشارتها إلى عددٍ من العناصر المكونة للسرد كالشخصيات، والزمان والمكان، والأحداث، وأنه يتطلب منتجًا للنص قد يكون هو الراوي للنص وربما استخدم فيه ضمير المتكلم، أو قد يوجد راوٍ آخر يستخدم ما يناسب النص من أساليب السرد.

إذن فتتكون النصوص السردية من عناصر متكاملة تساعد في تمييزها، فهي تتكون من عنصر المكان، وعنصر الزمان، وعنصر الوظيفة، وعنصر الشخصية التي تحيا وتتحرك في زمان ومكان، وتُعد الركن الأساس في السرد، كما تتطلب النصوص السردية بنية لغوية تنظمها (الغزّابي، 2017).

وتمتاز النصوص السردية بسعة انتشارها، وتأثيراتها المتعددة في حياة الشعوب، كما أن لها دورًا مهمًّا في بناء ثقافة المجتمع، وتعزيزها، وهي وسيلة تعبير عن المشاعر (الزهراء، 2017)، والنصوص السردية تحيط بالمجتمعات لارتباطها بفعل القص، وهذا الفعل يعترض البشر يوميًّا، وكلهم رواة في حياتهم اليومية، وتتضح أهمية السرد في الثقافة الإنسانية في الثقافات المكتوبة التي دونت الأساطير لأجيالها القادمة، وضمنت منجزات أجدادهم في نصوص السردية (فلودرنك، 2012).

كما أنه من المهم إكساب الطلاب مهارات قراءة النصوص السردية؛ ليتمكنوا من الفهم السليم لقصص القرآن الكريم، وتحصيل الفائدة المرجوة، فقد قال الله تعالى: **(لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ ۗ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَىٰ وَلَٰكِن تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ ١١١)** [سورة يوسف:12/ 111].

وتتطلب قراءة النصوص السردية مهارات تخص البنية السردية للنص، ومن تلك المهارات تحديد الزمان، وتحديد المكان، وتحديد هدف النص، وتحديد الشخصيات أو الأشياء، والأحداث (Bailey., Kurby., Sargent., & Zacks. 2017, p941).

ومن مهارات قراءة النصوص السردية كذلك تسلسل الأحداث، وتحديد الأحداث الرئيسة والثانوية، والقدرة على التنبؤ بها، واتساقها، والتنبؤ بالخاتمة، وتمييز البنية السردية اللغوية، وتعرّف الشخصيات الرئيسة، والشخصيات الثانوية

التي يقل بروزها في النص، وتحديد المشكلة المركزية أو العقدة، والفكرة الرئيسة للنص، وتمييز مقدمة النص السردي (Griffin, 1998)، وأضاف ديموك (Dymock, 2007, p163) عددًا من مهارات قراءة النصوص السردية وهي تمييز بداية النصوص السردية، وذروتها، ونهايتها، وتحديد مغزاها، ومشكلاتها الرئيسة، والثانوية، وحلولها، وتصنيف شخصياتها، وتمييز مراحل الحدث وتمييز لغتها.

وترى فلودرنك (2012) أن للسرد مهارات متعددة تندرج ضمن التركيبات السردية الداخلية للنصوص السردية كمستويات السرد والشخصيات، ولغة السرد، ومستوى الكلام بين الراوي والمروي له، والحبكة وما تتضمنه من التعقيدات والحلول، والزمن، والتركيب التسلسلي للأحداث، والمكان، والتركيبات الخارجية أو ما وراء السرد أو عتبات النص كالعنوان ومعلومات المؤلف والناشر والمراجع، وافتتاحية النص وتعليقاته.

وفي ضوء ما سبق يمكن تصنيف مهارات قراءة النصوص السردية ضمن محاور رئيسة تمثلها، وهي: التركيبات السردية الداخلية، والتعقيد والحل، ولغة السرد، وتركيب الأحداث وتسلسلها، والتركيبات السردية الخارجية، ويتضمن كل محور منها عددًا من المهارات الفرعية المرتبطة بالمحور.

وقد كان لمهارات قراءة النصوص السردية حضور في وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام (1427هـ) إحساسًا من المسؤولين عن تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية بأهميتها، فأحد أسباب تطوير مناهج اللغة العربية التي أُشير إليها في الوثيقة مشكلة انقطاع الصلة بين الأنماط النصية التي يتعرض لها الطالب، والأنماط النصية التي يُكلف بها، وأن الطالب لن يتمكن من إنتاج نصوص سردية ما لم يتعرض لها في محتوى منهج اللغة العربية بشكل مكثف، ويكتشف بنيتها الداخلية والخارجية المميّزة لها، كما أن من المبادئ التي بُنيت في ضوئها الوثيقة التمكن من أداء الوظائف اللغوية ومنها السرد، والقدرة على تحليل أسسها الفنية، وتتضح مهارات قراءة النصوص السردية في الوثيقة في خريطة المدى والتتابع لمهارة القراءة لطلاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وطلاب المرحلة المتوسطة وتحديدًا طلاب الصف الثاني المتوسط.

وانطلاقًا من وثيقة منهج اللغة العربية فقد استهدفت وحدات كتاب لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط (1441هـ) بعض المهارات السردية مثل مهارة تحويل النص الحواري إلى نص سردي، ومهارة كتابة القصة القصيرة، وتضمنت تلك الوحدات بغرض تنمية تلك المهارة نشاطات ومعلومات عن النص السردي بتوضيح مفهومه، ومكوناته، ومهاراته، وتضمن المحتوى معلوماتٍ ونصوصًا قرائية ونشاطات وأسئلة تستهدف تنمية مهارات قراءة النصوص السردية لدى الطلاب، وتعريفهم بها، إلا أنه يُلاحظ أن ما جاء في كتب اللغة العربية وتحديدًا كتاب لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط بجزأيه (1441هـ) لا يعكس ما ورد في وثيقة المنهج إذ لم تنص المهارات الواردة في الكتاب على المهارات التي وردت في خريطة المدى والتتابع في وثيقة المنهج.

وتناولت الدراسات والأبحاث في مجال تعليم اللغة وطرق تدريسها مهارات قراءة النصوص السردية ومن الدراسات التي تناولتها دراسة أيدول (Idol, 1987) التي أُجريت بهدف الكشف عن أثر استراتيجية رسم خرائط القصة في تحسين الفهم القرائي للنصوص، وطُبقت الدراسة على عينة غير متجانسة من طلاب الصف الثالث والرابع الابتدائي، عددها (27) طالبًا وطالبةً موزعين إلى مجموعتين في كل مجموعة (11) طالبًا وطالبةً، إضافة إلى خمسة طلاب لديهم ضعف في التحصيل وزّعوا في المجموعتين، وبعد تطبيق أداة البحث المتمثلة بالاختبار، أظهرت النتائج الأثر الإيجابي لتدريس الطلاب العاديين والمنخفضي التحصيل باستخدام استراتيجية رسم خرائط القصة في تحسين مهارات قراءة النصوص السردية.

كما هدفت دراسة (Griffin, 1998) إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات الأطفال في السرد الشفهي وقدرتهم على

فهم القراءة، وطُبقت الدراسة على مئة طفل في الصف الخامس، واستخدمت مقاييس لمهارة السرد الشفهي، ومهارة فهم القراءة، وحلل الباحث المهمات وفقًا للمقاييس، وكشفت نتائج الدراسة ارتباط مهارة السرد العامة بشكل كبير بقدرة الفهم القرائي، ومن ثم فيمكن بوساطة القدرة السردية العامة أن يُتنبأ بفهم القراءة.

وأجرى ديموك (Dymock, 2007) دراسة وصفية تحليلية استعرض فيها عددًا من الدراسات والأبحاث السابقة في مجال النصوص السردية، كما هدف إلى توضيح كيفية تعليم الطلاب الوعي ببنية النص السردي، وكيفية تحسين فهمهم للنصوص السردية، وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة التي عُرضت في الدراسة توصلت الدراسة إلى أن فهم النص السردي يكون أفضل إذا قُدمت للطلاب قصص سليمة البناء، كما أن تعريف الطلاب ببنية النص السردي يساعدهم في فهمه.

وهدفت دراسة عافشي (2012) إلى تعرّف فاعلية استراتيجية الأسئلة المستندة إلى التفكير في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد للنصوص الأدبية لدى طالبات قسم اللغة العربية بجامعة نورة بنت عبدالرحمن، ولتحقيق هدف الدراسة استُخدِم المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وأُعد اختبار لقياس الاستيعاب القرائي، وجرى تطبيق الدراسة على عينة عشوائية من الطالبات قدرها (65) طالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأداءين القبلي والبعدي لمهارات الاستيعاب القرائي للنصوص الأدبية لصالح الأداء البعدي.

كما هدفت دراسة عسيري (2015) إلى قياس فاعلية التكامل بين استراتيجيتي دوائر الأدب والقراءة التبادلية للنصوص الأدبية في تنمية المهارات الأدبية ومهارة اتخاذ القرار والمهارات الاجتماعية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، ولتحقيق هدف الدراسة استُخدِم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وأُعد اختبار لقياس المهارات الأدبية، وجرى تطبيق الدراسة على عينة عشوائية من طالبات الصف الثالث الثانوي قدرها (63) طالبة منها (33) طالبة في المجموعة التجريبية، و(30) طالبة في المجموعة الضابطة، وأظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار المهارات الأدبية في التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة (Bailey., Kurby., Sargent., & Zacks, 2017) إلى الكشف عن أثر التركيز المتعمد على كيفية تقسيم الأحداث في قراءة النصوص السردية، ولتحقيق هدف الدراسة جرى تطبيق الدراسة على عينة عشوائية قدرها (59) مشاركًا من جامعة واشنطن، منهم (19) مشاركًا في مجموعة الشخصيات، و (20) في المجموعة الخاصة بالمكان، و (20) في المجموعة الضابطة، وطُبقت على التجريبية المهمات الخاصة بهم، أما المجموعة الضابطة فيقرأ المشاركون السرد دون توجيه، وخلصت الدراسة إلى أن المشاركين في المجموعتين التجريبيتين أكثر قدرة على فهم الأحداث وتحديد تسلسلها، وتحولاتها، ومغزاها.

وأجرى العجمي، والكيومي (2019) دراسة بهدف تعرف تمكن معلمي اللغة العربية للصف الحادي عشر من تدريس النصوص الأدبية السردية والكشف عن العلاقة بين تمكن معلمي اللغة العربية من تدريس النصوص الأدبية ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر، ولتحقيق هدف الدراسة استُخدِم المنهج الارتباطي، وأُعدت استبانة تقيس مستوى تدريس المعلمين، واختبار يقيس مستوى التحصيل الدراسي في النصوص الأدبية، وجرى تطبيق الدراسة على عينة عشوائية عنقودية من طلبة الصف الحادي عشر قدرها (200) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج أن مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة في النصوص الأدبية السردية متوسط كذلك.

وأوصت الدراسات السابقة باستخدام طرقٍ غير تقليدية تساعد في تنمية مهارات قراءة النصوص السردية لدى الطلاب، ويمكن أن يساعد توظيف القصة القصيرة والقصة القصيرة جدًّا في دروس اللغة في تنمية مهارات قراءة النصوص

السردية، فقد أشار مطاوع (2015) إلى أن القصة القصيرة والقصة القصيرة جدًّا هما المدخل الرئيس للولوج إلى عالم السرد؛ لمكانتهما وأهميتهما، فهما الأكثر دقة وتكثيفًا.

والقصة القصيرة هي جنس أدبي مختصر في المعتاد ذو أحداث مركزة، وشخصيات قليلة، يتميّز باختصار حجمه مقارنة بالرواية، غايته تقديم قيمة أخلاقية أو عبرة، وتعود نشأتها إلى عام (1462) في فرنسا (ستالوني، 2016).

وكثيرًا ما تجري المقارنة بين القصة القصيرة والرواية، وغرض تلك المقارنات التوضيح بأن القصة القصيرة نوع مستقل بذاته، تتميّز بأنها تهتم بشخص واحد، وتركّز على دوره في الأحداث، وقد تدور حوله شخصيات ذات أدوار ثانوية، واستمراريتها محدودة، خلافًا للرواية التي تكون الاستمرارية فيها غير محدودة، كما أن الرواية نص كامل تحتل كتابًا أو كُتُبًا في حين أن القصة القصيرة قد تكون جزءًا من مجموعة من القصص، أو في مجلة تضم نصوصًا متنوعة، وتُقرأ القصص القصيرة مفردة في المدارس؛ للتدريب على مهارات القراءة، وتتميز موضوعات القصة القصيرة بعلاقتها بالقيم والواقع الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والثقافي (برات، 1982).

أما القصة القصيرة جدًّا فهي جنس أدبي يمتاز بقصر الحجم، والإيحاء المكثّف، ووحدة الحدث، تُستخدم فيه الجمل الفعلية القصيرة التي تُظهر الحركة، وتأزم الحدث، ويهدف إلى الإرباك، والإدهاش (حمداوي، 2013)، وتعتمد القصة القصيرة جدًّا على عناصر السرد من شخصيات، وأحداث، وزمان، ومكان، وحبكة، ومقدمة، ومتن، وخاتمة، يميّزها التكثيف الدلالي والحذف، وكان ظهورها باسم القصة القصيرة جدًّا في تسعينات القرن العشرين، ولها وجود في التراث العربي القديم (أحمد، 2012).

وتختلف القصة القصيرة عن القصة القصيرة جدًّا في الحجم الذي يترتب عليه تركيز على تحديد المكونات، فالحدث مثلاً في القصة القصيرة جدًّا يكون واحدًا فقط، وقد يكون أكثر من ذلك في القصة القصيرة، والحجم في القصة القصيرة يتراوح بين 1500 كلمة و10000 كلمة (لعبيدي، 1432هـ)، في حين يتراوح حجم أغلب القصص القصيرة جدًّا بين 20 و60 كلمة وقد تصل إلى 270 كلمة، وقد تبلغ في القصر أربع كلمات، ويقتصر عنوانها على كلمة واحدة في الغالب وقد يصل إلى أربع كلمات (المناصرة، 2015).

ويُمكن الاستنتاج مما سبق بأن القصة القصيرة تتجاوز الصفحة الواحدة ولا يصل حجمها لحجم الكتاب، وتتوافر فيها عناصر السرد، كما يمكن الاستنتاج بأن القصة القصيرة جدًّا هي نص تتوافر فيه عناصر السرد ولا يزيد عن صفحة واحدة أو لا يصل إلى حجم القصة القصيرة.

ولعل تقديم نشاطات تعليمية تتضمن نصوصًا من نوع القصة القصيرة والقصة القصيرة جدًّا للطلاب يساعدهم في تنمية خيالهم، وزيادة ثروتهم اللغوية، وتنمية مهارة حل المشكلات، بما تعرضه من أحداث، وبيئة زمانية ومكانية، وشخصيات تؤثر عليهم (لطروش، 2017)، فقد كشفت بعض الدراسات والأبحاث عن أثر القصة في تنمية المهارات اللغوية وبعض مهارات السرد، ومن تلك الدراسات دراسة إمام (2007) التي هدفت إلى قياس فاعلية استخدام أنشطة قصصية إثرائية في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ولتحقيق هدف الدراسة استُخدِم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وصمم اختبار في مهارات القراءة الناقدة، وجرى تطبيق الدراسة على عينة بلغ عددها (80) تلميذةً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وبلغ عدد التلاميذ في المجموعة التجريبية (40) تلميذةً، و(40) تلميذةً في المجموعة الضابطة، وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار القراءة الناقدة في التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة الحميد (2010) إلى قياس فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط، ولتحقيق هدف الدراسة

استُخدِم المنهج التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وصُمِّم اختبار مهارات القراءة الإبداعية، وجرى تطبيق الدراسة على عينة بلغ عددها (60) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث المتوسط بمدينة الباحة، وبلغ عدد التلاميذ في كل مجموعة من مجموعتي الدراسة (30) تلميذاً، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي في مهارات القراءة الإبداعية مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة العنزي (2015) فهدفت إلى قياس أثر استراتيجية خريطة القصة في تحسين مهارات كتابة القصة القصيرة لدى طلاب الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق هدف الدراسة استُخدِم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وصُمِّم اختبار في كتابة القصة، وجرى تطبيق الدراسة على عينة بلغ عددها (38) طالبًا من طلاب الصف الأول المتوسط، وبلغ عدد الطلاب في المجموعة التجريبية (18) طالبًا، و (20) طالبًا في المجموعة الضابطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائيًّا في الأداء البعدي في مهارات كتابة القصة مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة يغمور، وعبيدات (2016) إلى تعرّف دور أسلوب سرد القصة في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الأول الأساسي، ولتحقيق هدف الدراسة استُخدِم المنهج التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وأُعد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل الطلبة في القراءة، وجرى تطبيق الدراسة على عينة قصدية من طلاب الصف الأول الثانوي قدرها (108) طالبًا وطالبة منها (54) طالبًا وطالبة في المجموعة التجريبية الأولى، و(54) طالبًا وطالبة في المجموعة الضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما هدفت بعض الدراسات إلى تنمية مهارات لغوية مثل دراسة الحايك (2018) التي هدفت إلى التحقق من أثر استراتيجية سرد القصة في تنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، ودراسة الربيحات (2019) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية استراتيجية القصة في تنمية مهارات التحدث في مادة اللغة العربية لطالبات الصف الرابع الأساسي.

وفي ضوء ما سبق فقد تساعد النشاطات التعليمية القائمة على القصة القصيرة، والقصة القصيرة جدًّا على تنمية مهارات قراءة النصوص السردية لدى الطلاب، فلقد خلُصت دراسة ديموك (Dymock, 2007)، ودراسة أيدول (Idol, 1987)، ودراسة كالفي وباتريك (Calfee and Patrick,1995) إلى أن تعليم الطلاب مكونات القصة (الشخصيات، والمكان، والزمان، والمشكلة، والحل) يساعد في نمو مهارات السرد لديهم، كما أنه لتوظيف القصة ومكونات السرد كالشخصيات، والزمان، والمكان، والمشكلة والهدف أثر إيجابي في تحسين مهارات قراءة النصوص السردية لدى الطلاب، وأوصت دراسة جريفن (Griffin, 1998) بتوفير نشاطات تعليمية في دروس اللغة تساعد الطلاب في نمو مهاراتهم في قراءة النصوص السردية، وتضمين تلك النشاطات بمجموعة من القصص المكتوبة، وإعطاء الطلاب فرصة في مناقشة بنية تلك القصص معهم، وأحداثها، وشخصياتها، ومكونات السرد المضمنة فيها، وأوصت دراسة ديموك (Dymock, 2007) بتوظيف القصص والاستراتيجيات المساعدة لإكساب الطلاب مهارات قراءة النصوص السردية، وأشار ديموك إلى أن تعليم الطلاب بنية النص السردي من الصف الأول يزودهم بأساس لفهم النص السردي الأكثر تعقيدًا في مراحل التعليم اللاحقة، كما أوصت دراسة (العجمي؛ والكيومي، 2019) بالعناية بالنصوص السردية في بناء وثائق منهج اللغة العربية، وفي تصميم محتوى الدروس، وتفسير مصطلحات السرد في دليل المعلم، والاستفادة من الاستراتيجيات الحديثة في تدريس النصوص السردية، إذ انتهت الدراسة إلى أن متوسط الطلاب

في مهارات النصوص السردية متوسط ولم يرق للمتوسط الافتراضي.

مشكلة البحث:

كشفت بعض الدراسات السابقة عن ضعف عام لدى الطلاب في مهارات قراءة النصوص السردية، فقد كشفت دراسة عافشي (2012) عن ضعف في مهارات الاستيعاب القرائي للنصوص السردية، وكشفت دراسة عسيري (2015) كذلك عن ضعف عام في بعض مهارات قراءة النصوص السردية، كما كشفت كل من دراسة (Griffin, 1998)، ودراسة الحميد (2010)، ودراسة (العنزي، 2015)، ودراسة (يغمور، وعبيدات، 2016)، ودراسة (Bailey., Kurby., Sargent., & Zacks, 2017)، ودراسة (العجمي؛ والكيومي، 2019) عن تدني مستوى الطلاب في مهارات قراءة النصوص السردية.

ويؤكد ذلك الضعف المقابلات الاستطلاعية التي أجراها الباحث مع معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، والمتخصصين باللغة العربية الذين أشاروا في تلك المقابلات إلى قلة الاهتمام بموضوع السرد في مقررات اللغة العربية، ووجود ضعف في مهارات قراءة النصوص السردية لدى الطلاب بشكل عام، وقد تساعد النشاطات التعليمية القائمة على القصة في علاج ذلك الضعف، فقد أوصت بعض الدراسات السابقة بتوظيف النشاطات التعليمية، والقصة القصيرة لتنمية مهارات قراءة النصوص السردية، ومن تلك الدراسات دراسة أيدول (Idol, 1987)، ودراسة كالفي وباتريك (Calfee and Patrick,1995)، ودراسة (Griffin, 1998)، ودراسة (Dymock, 2007)، ودراسة لطروش (2017)، ومن ثم فتبرز الحاجة إلى بحث أثر النشاطات التعليمية القائمة على القصة القصيرة والقصة القصيرة جدًّا في تنمية مهارات قراءة النصوص السردية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وهي المرحلة التي تستهدف إكساب الطلاب المهارات السردية وفقًا لوثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام (1427)، ولكتاب لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط (1441هـ)، وما ورد كذلك في وثيقة معايير مجال تعلّم اللغة العربية (2019)، وتأسيسًا على ما سبق تحددت مشكلة البحث في ضعف مهارات قراءة النصوص السردية لدى الطلاب، ومما يستدعي إجراء هذا البحث عدم وجود دراسة على حد اطلاع الباحث تناولت هذا الموضوع في المملكة العربية السعودية.

أسئلة البحث:

يمكن التصدي لمشكلة البحث بالإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما مهارات قراءة النصوص السردية المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط؟

2- ما أثر نشاطات تعليمية قائمة على القصة القصيرة والقصة القصيرة جدًّا في تنمية مهارات قراءة النصوص السردية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمدينة حائل؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى ما يأتي:

1- الكشف عن مهارات قراءة النصوص السردية المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط.

2- تعرّف أثر نشاطات تعليمية قائمة على القصة القصيرة والقصة القصيرة جدًّا في تنمية مهارات قراءة النصوص السردية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمدينة حائل في محور التركيب السردي الداخلي (الاتجاه)، وفي محور التعقيد والحل، وفي محور لغة السرد، وفي محور التركيب التسلسلي للأحداث، وفي محور التركيبات السردية الخارجية وما وراء السرد، وفي الدرجة الكلية للمحاور مجتمعة.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث فيما يأتي:

1- قد يفيد هذا البحث مصممي مناهج اللغة العربية في التعديل مستقبلاً وفق نتائجه بتدعيم محتوى مقررات اللغة

العربية في المرحلة المتوسطة بنشاطات قائمة على القصة القصيرة والقصة القصيرة جدًّا تنمي مهارات قراءة النصوص السردية لدى الطلاب.

2- تقديم قائمة بمهارات قراءة النصوص السردية قد يفيد منها المشرفون التربويون على تعليم اللغة العربية، ومعلمو اللغة العربية في تنميتها لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

3- تزويد القائمين على تقويم المهارات اللغوية في المرحلة المتوسطة بأداة لقياس مهارات قراءة النصوص السردية لدى الطلاب.

4- توجيه البحوث، وفتح آفاق جديدة لتناول موضوع السرد ومهاراته في القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع، وموضوع القصة القصيرة جدًّا في مجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها.

حدود البحث:

انحصرت حدود البحث فيما يأتي:

1- الحدود الزمانية: طُبّق البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي: 1440هـ – 1441هـ.

2- الحدود المكانية: المدارس المتوسطة بمدينة حائل: مدرسة الياسمين المتوسطة، ومدرسة البيروني المتوسطة.

3- الحدود الموضوعية: النشاطات التعليمية، والقصة القصيرة، والقصة القصيرة جدًّا، ومهارات قراءة النصوص السردية.

مصطلحات البحث:

النشاطات التعليمية:

تُعرّف بأنها جميع الإجراءات التعليمية التي تتضمن نشاطات يؤديها المتعلم بإشراف المعلم (شحاته، والنجار، 2003، ص312).

وتُعرّف النشاطات التعليمية إجرائيًّا بأنها الإجراءات التعليمية التي تتضمن قراءة الطلاب نصوص القصة القصيرة والقصة القصيرة جدًّا في حصص مقرر لغتي الخالدة بإشراف المعلم، والإجابة عن الأسئلة التي تتبع كل نصٍّ من تلك النصوص؛ بهدف تنمية مهارات قراءة النصوص السردية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

القصة القصيرة:

تُعرَّف القصة القصيرة بأنها حكاية مختصرة ذات حدثٍ واحدٍ في المعتاد، وشخصيات قليلة تدور حول الحدث (ستالوني، 2016، ص138).

وتُعرّف إجرائيًّا بأنها تلك الحكايات المختصرة التي تزيد عن صفحة واحدة بشخصيات قليلة مقدمة لطلاب الصف الثاني المتوسط وتتبعها نشاطات تعليمية يؤديها الطلاب.

القصة القصيرة جدًّا:

تُعرّف بأنها جنس أدبي يمتاز بقصر الحجم، والإيحاء المكثف، والحذف والاختزال، مع الاحتفاظ بالأركان الرئيسة للعناصر القصصية، ولا تتعدى الصفحة الواحدة (حمداوي، 2013، ص90).

ويعرف أحمد (2012، ص3) مصطلح القصة القصيرة جدًّا بأنها توصيف اختزالي لنص سردي يحتوي على عناصر القصة ذاتها من مقدمة، ومتن، وخاتمة، وشخصيات، وأحداث، وزمان، ومكان، وحبكة، ونهاية.

وتُعرّف إجرائيًّا بأنها تلك النصوص الحكائية المختزلة التي لا تتعدى الصفحة الواحدة تُقدّم لطلاب الصف الثاني المتوسط وتتبعها نشاطات تعليمية يؤديها الطلاب.

النصوص السردية:

تُعرف النصوص السردية بأنها تمثيل لعالم ممكن في مركزه بطل أو عدة أبطال يؤدون أفعالاً هادفة، وتمتاز بلغتها، وتركيباتها الداخلية والخارجية، وتسلسل أحداثها، وحبكتها، وزمانها، ومكانها (فلودرينك، 2012م، ص22).

وتُعرّف النصوص السردية إجرائيًّا بأنها تلك النصوص التي تقص حادثة أو أكثر خيالية أو حقيقية، وتتضمن زمانًا، ومكانًا، وشخصيات، وعقدة وحل، وألفاظًا إشارية، وأحداثًا، وتركيبات خارجية، مضمنة في اختبار مهارات قراءة النصوص السردية المقدم لطلاب الصف الثاني المتوسط.

مهارات قراءة النصوص السردية:

تُعرّف مهارات قراءة النصوص السردية إجرائيًّا بأنها أداء قرائي يتطلب قراءة النصوص السردية ومن ثم تمييز التركيب السردي الداخلي للنصوص، والعقدة والحل، ومستوى السرد وصيغته وألفاظه (لغة السرد)، والتركيب التسلسلي للأحداث، والتركيبات السردية الخارجية وما وراء السرد وتهدف النشاطات التعليمية للبحث القائم على القصة القصيرة والقصة القصيرة جدًّا إلى تنميتها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

استُخدِم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي؛ فطُبق اختبار مهارات قراءة النصوص السردية قبليًّا على مجموعتي البحث؛ للتأكد من تكافؤهما، وبعد التأكد من ذلك طُبّقت نشاطات تعليمية قائمة على القصة القصيرة والقصة القصيرة جدًّا على المجموعة التجريبية، فيما دُرِّس طلاب المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية، وبعد انتهاء فترة التجربة طُبِّق اختبار مهارات قراءة النصوص السردية نفسه بعديًّا؛ تحقيقًا لهدف البحث.

مجتمع البحث وعينته:

يتحدد مجتمع البحث بجميع طلاب الصف الثاني المتوسط (بنين) بمدينة حائل للعام الدراسي (1440-1441هـ) البالغ عددهم (5869) طالبًا، واقتُصر على عينة تكونت من (41) طالبًا من طلاب الصف الثاني المتوسط في مدرستين تتبعان لمكتب تعليم شمال حائل هما: مدرسة الياسمين المتوسطة واختير منها عشوائيًّا صفٌّ من صفوف الثاني المتوسط عدد طلابه (21) طالبًا يمثلون المجموعة التجريبية، ومدرسة البيروني المتوسطة واختير منها عشوائيًّا صفٌّ من صفوف الثاني المتوسط عدد طلابه (20) طالبًا يمثلون المجموعة الضابطة، وكان اختيار المدرستين قصديًّا؛ لتعاونهما مع الباحث، وسهولة الوصول إليهما، ووقوعهما في منطقتين سكنيتين متجاورتين، واختلاف مكان المجموعة التجريبية عن مكان المجموعة الضابطة يساعد في التغلب على عدد من مهددات الصدق ومنها: انتشار المعالجة بين المجموعتين، والمنافسة التعويضية من قبل المجموعة الضابطة.

قائمة مهارات قراءة النصوص السردية:

هدفت قائمة مهارات قراءة النصوص السردية إلى تحديد مهارات قراءة النصوص السردية المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط؛ للانطلاق منها في إعداد اختبارٍ يقيس تلك المهارات، وبنيت قائمة مهارات قراءة النصوص السردية انطلاقًا من أدبيات البحث التي تناولت مهارات قراءة النصوص السردية، وأهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، ووثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام (1427هـ)، وكتاب لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط (1441هـ)، وعُرضت قائمة مهارات قراءة النصوص السردية في صورتها الأولية على عدد من المحكمين في مجال اللغة العربية، وطرق تدريسها للتحقق من صدقها، وبلغ عددهم (12) محكمًا، وجرى تعديل صياغة بعض مهارات قراءة النصوص السردية في ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات، وبعد إجراء التعديلات على قائمة مهارات قراءة النصوص السردية، توصّل البحث إلى قائمة مكونة من (26) مهارة مناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط موزعة ضمن محاور رئيسة، والجدول (1) يوضح المحاور الرئيسة لمهارات قراءة النصوص السردية، وعدد المهارات المضمنة فيها:

جدول 1

قائمة مهارات قراءة النصوص السردية في صورتها النهائية

م	المحاور الرئيسة لمهارات قراءة النصوص السردية	عدد المهارات
1	التركيب السردي الداخلي (الاتجاه)	4
2	التعقيد والحل	5

م	المحاور الرئيسة لمهارات قراءة النصوص السردية	عدد المهارات
3	مستوى السرد وصيغته وألفاظه (لغة السرد)	5
4	التركيب التسلسلي للأحداث	7
5	التركيبات السردية الخارجية وما وراء السرد	5
	المجموع	**26**

أداة البحث: اختبار مهارات قراءة النصوص السردية:

أُعِدّ اختبار مهارات قراءة النصوص السردية انطلاقًا من البحوث والدراسات السابقة، ومن قائمة مهارات قراءة النصوص السردية التي توصل إليها البحث، وضُمَّن اختبار مهارات قراءة النصوص السردية عددًا من النصوص، تتبعها مجموعة من الأسئلة من نوع أسئلة الاختيار من متعدد، وبلغ عدد أسئلة الاختبار (26) سؤالاً، تقيس مهارات قراءة النصوص السردية البالغ عددها (26) مهارة، واعتُمِد في إعداد الاختبار على نصوص سردية مكتملة المعنى، وتضمنت الصفحة الأولى من اختبار مهارات قراءة النصوص السردية تعليمات الاختبار، وبيانات الطالب، أما الأسئلة فتبدأ بنصٍّ، ثم يوضّح السؤال المطلوب من النص، ويليه بدائل الإجابة، وجرى التحقق من صدق المحتوى للاختبار، فكل سؤال من الأسئلة يقيس مهارة من مهارات قراءة النصوص السردية، فعدد أسئلة الاختبار بلغ (26) سؤالاً تقابل (26) مهارة من مهارات قراءة النصوص السردية التي انتهى إليها البحث بعد التحكيم؛ فقد أشار جاي (جاي؛ وآخرون، 2012، ص252) إلى أنه إذا كانت مفردات الاختبار في مجال المحتوى، وكانت مفرداته تقيس المجال الكلي للمحتوى فإن الاختبار يكون صادقًا، كما جرى التحقق من الصدق الظاهري للاختبار بعرضه على محكمين متخصصين في اللغة العربية ومتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ممن عرضت عليهم قائمة المهارات، وفي ضوء آراء المحكمين فالاختبار يقيس ما وضع لقياسه، وطُبِّق اختبار مهارات قراءة النصوص السردية على عيّنة استطلاعيّة بخلاف عينة البحث ومماثلين لها وبنفس الصف تتكوّن من تسعة عشر طالبًا من طلاب الصف الثاني المتوسط، وحُسب زمن الاختبار وفقًا لحاصل مجموع زمن الإجابة المستغرق من الطالب الذي أنهى أولاً وزمن الإجابة المستغرق من قبل آخر طالب أنهى الاختبار، وقسم حاصل المجموع على (2)، ليكون زمن الاختبار في ضوء ذلك (27.5) دقيقة، وحُسب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة المحاور الرئيسة والدرجة الكلية لاختبار مهارات قراءة النصوص السردية، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.50 – 0.70)، وهي قيم دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وجميعها معاملات ارتباط قوية وفق ما أشار إليه الشافعي (1435هـ، ص427)، فأسئلة تلك المهارات تقيس ما يقيسه اختبار مهارات قراءة النصوص السردية، كما حسب معامل (ألفا كرونباخ) للتحقق من الاتساق الداخلي للاختبار، وقد بلغت قيمته (0.80)، وهي قيمة مرتفعة مما يؤكد تمتع الاختبار بقدر مرتفع من الاتساق الداخلي.

وحُسِب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق، فقد جرى تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، ثم أعاد الباحث الاختبار على العينة نفسها بعد تسعة عشر يومًا، ومن ثم حُسِب معامل ارتباط بيرسون بين مرّتي التطبيق، وبلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق القيمة (0.82)، وهي قيمة ثبات مرتفعة؛ إذ يرى أبو علام (1435هـ، ص387) أن معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق المفيد عمليًّا ونظريًّا هو المرتفع القريب من (0.80).

مادة البحث: النشاطات التعليمية القائمة على القصة القصيرة والقصة القصيرة جدًّا:

أُعدت عروض تقديمية (PowerPoint) عددها (13) عرضًا، وتضمنت العروض نصوصًا من نوع القصة القصيرة والقصة القصيرة جدًّا اختِيرت من كتب مقررات اللغة العربية في مراحل التعليم العام، وعناوين القصص هي: (قيمة

التواضع، والإمام أبو حنيفة والإسكافي، والصدقة والكوب، ومحبة الجار، وعمر بن الخطاب – رضي الله عنه –، وحافظة المتنبي، وعند طبيب الأسنان، ومن طفولة الإمام مالك، ونزهة في حديقة عامة، ونجاة أب وابنه، والأسير الصامد، وقصة الحمامة المطوقة، والخطاط والتاجر)، وتلي كل نص منها أسئلة من نوع الاختيار من متعدد تتطلب الإجابة عنها تعرّف بنية تلك النصوص السردية الداخلية والخارجية، وطُبعت أوراق النصوص، ووزعّت على طلاب المجموعة التجريبية في أثناء حصص مقرر لغتي الخالدة في فترة التجربة، وطُلب من الطلاب قراءة تلك النصوص مع عرضها على شاشة العرض أمامهم، ومن ثم عُرضت الأسئلة للطلاب للإجابة عنها، ودرّس الباحث المجموعة التجريبية بنفسه بعد أخذ الموافقات اللازمة؛ لاعتذار معلم اللغة العربية للمجموعة التجريبية عن تدريس المقرر وفقًا للتجربة، وامتدت التجربة لثلاثة أسابيع، ودُرِّست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية المتمثلة بتدريس معلم المجموعة الضابطة دروس كتاب مقرر لغتي الخالدة دون تدعيمها بالنشاطات التعليمية التي قُدّمت لطلاب المجموعة التجريبية.

إجراء التطبيق القبلي:

طُبّق اختبار مهارات قراءة النصوص السردية على المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة قبليًّا؛ للتحقق من تجانس المجموعتين وتكافؤهما، وخصص للاختبار فترة زمنية قدرها (27.5) دقيقة في ضوء ما أسفرت عنه التجربة الاستطلاعية للاختبار، وجرى تطبيق اختبار (ليفين) لتجانس التباين، وبلغت القيمة الخاصة باختبار (ف) لدلالة تجانس مجموعتي البحث (018.) وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.05)؛ نظرًا لأن قيمة (sig) المرتبطة بها (893.) وهي قيمة أكبر من مستوى (0.05)، مما يعني أن مجموعتي البحث: التجريبية، والضابطة متجانستان، كما حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار(ت) لمجموعتي البحث: التجريبية، والضابطة للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث: التجريبية، والضابطة في القياس القبلي لمهارات قراءة النصوص السردية، ويوضح الجدول (2) ذلك:

جدول 2

قيمة اختبار (ت)، ودلالتها للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات قراءة النصوص السردية

م	القياس القبلي لمهارات قراءة النصوص السردية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة (sig)
1	التركيب السردي الداخلي (الاتجاه)	التجريبية	21	2.3	1.01	.845	.403
		الضابطة	20	2.1	.718		
2	التعقيد والحل	التجريبية	21	2.4	1.28	.491	.626
		الضابطة	20	2.2	1.05		
3	مستوى السرد وصيغته وألفاظه (لغة السرد)	التجريبية	21	1.3	1.35	.157	.876
		الضابطة	20	1.4	1.27		
4	التركيب التسلسلي للأحداث	التجريبية	21	4.1	2.01	1.104	.276
		الضابطة	20	3.4	2.03		
5	التركيبات السردية الخارجية وما وراء السرد	التجريبية	21	2.1	1.11	.418	.678
		الضابطة	20	2	1.08		
	الدرجة الكلية	التجريبية	21	12.2	3.52	1.078	.288
		الضابطة	20	11	3.55		

ويوضح الجدول (2) أن قيم اختبار (ت) للمحاور، وللدرجة الكلية للاختبار غير دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05)، إذ إنها أكبر من مستوى الدلالة، مما يعني أنه لا توجد فروق بين متوسطي مجموعتي البحث: التجريبية،

والضابطة في القياس القبلي، ومن ثم فإن مجموعتي البحث: التجريبية، والضابطة متكافئتان ومتجانستان في القياس القبلي في مهارات قراءة النصوص السردية.

نتائج البحث:

الإجابة عن السؤال الأول للبحث:

أُجيبَ عن السؤال الأول للبحث الذي نصّ على ما يأتي: (ما مهارات قراءة النصوص السردية المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط؟) بإعداد قائمة أولية لمهارات قراءة النصوص السردية، وعرْض القائمة على عدد من المحكمين المتخصصين، وحساب نسب الاتفاق بين المحكمين، وانتهى البحث إلى قائمة مهارات قراءة النصوص السردية في جدول (3):

جدول3

القائمة النهائية لمهارات قراءة النصوص السردية

م	مهارات قراءة النصوص السردية	
	المحور	**المهارات**
1	تركيب سردي داخلي (الاتجاه)	تحديد الفترة الزمنية للنص السردي: (ماضٍ، أو حاضر، أو مستقبل).
2		تحديد مكان الأحداث في النص السردي.
3		تعيين الشخصية الرئيسة في النص (البطل).
4		تعيين الشخصيات الثانوية في النص.
5	التعقيد والحل	تحديد الفقرة التي تضمنت المشكلة الرئيسة التي ينبغي حلها.
6		تحديد الفقرات التي تضمنت المشكلات الثانوية.
7		تحديد الفقرة التي تضمنت الحل الخاص بالمشكلة الرئيسة.
8		تحديد الفقرات التي تضمنت حلول المشكلات الثانوية.
9		تحديد سبب المشكلة الرئيسة.
10	مستوى السرد وصيغته وألفاظه (لغة السرد)	الكشف عن مستوى السرد بين الراوي والمروي له (صريح، أم ضمني).
11		تحديد الألفاظ والمشيرات المكانية في النص: (هنا، هناك...).
12		تحديد الألفاظ والمشيرات الزمانية في النص: (ثم، اليوم، قبل...).
13		تحديد الألفاظ الإشارية التي تربط الأحداث ببعضها: (بينما، في هذه الأثناء...).
14		تحديد صيغة السرد: سرد تأليفي ويكون بخلاف الراوي، أو سرد متزامن ويكون في الزمن الحاضر ويرتبط بضمير المتكلم أو المخاطب.
15	التركيب التسلسلي للأحداث	ترتيب الأحداث وفق تسلسلها في النص.
16		القدرة على التنبؤ بالأحداث.
17		القدرة على التنبؤ بالخاتمة.
18		توضيح مرحلة افتتاح الحدث.
19		توضيح مرحلة ذروة الحدث.
20		توضيح مرحلة حل الحدث ونهايته.
21		الكشف عن مستوى تسارع الأحداث: (سريع، متوسط، بطيء).
22	التركيبات السردية الخارجية وما وراء السرد	تمييز عنوان نص السرد.

م	مهارات قراءة النصوص السردية	
	المحور	المهارات
23		تحديد مقدمة نص السرد.
24		تمييز مراجع نص السرد.
25		التمييز بين مؤلف نص السرد والراوي له.
26		استنباط القيم الأخلاقية التي استهدفها مؤلف نص السرد.

الإجابة عن السؤال الثاني للبحث:

نصَّ السؤال الثاني للبحث على ما يأتي: (ما أثر نشاطات تعليمية قائمة على القصة القصيرة والقصة القصيرة جدًّا في تنمية مهارات قراءة النصوص السردية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمدينة حائل في محور التركيب السردي الداخلي (الاتجاه)، وفي محور التعقيد والحل، وفي محور لغة السرد، وفي محور التركيب التسلسلي للأحداث، وفي محور التركيبات السردية الخارجية وما وراء السرد، وفي الدرجة الكلية للمحاور مجتمعة؟)، وللإجابة عن هذا السؤال استُخرِجت قيمة اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للفروق بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في القياس البعدي عبر برنامج (SPSS)، ويوضح الجدول (4) المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار (ت) للفروق بين مجموعتي البحث، ودلالتها في القياس البعدي لمهارات قراءة النصوص السردية في كل محور وفي الدرجة الكلية للمحاور مجتمعة:

جدول 4

قيمة اختبار (ت)، ودلالتها للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات قراءة النصوص السردية

م	القياس القبلي لمهارات قراءة النصوص السردية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة (sig)
1	التركيب السردي الداخلي (الاتجاه)	التجريبية	21	2.9	.995	3.110	.003
		الضابطة	20	2	.858		
2	التعقيد والحل	التجريبية	21	3.1	1.1	2.9	.006
		الضابطة	20	2.1	0.967		
3	مستوى السرد وصيغته وألفاظه (لغة السرد)	التجريبية	21	3.4	1.59	4.593	.000
		الضابطة	20	1.4	1.19		
4	التركيب التسلسلي للأحداث	التجريبية	21	5.2	1.92	2.873	.007
		الضابطة	20	3.5	2.06		
5	التركيبات السردية الخارجية وما وراء السرد	التجريبية	21	3.1	1.04	4.337	.000
		الضابطة	20	1.7	1.09		
	الدرجة الكلية	التجريبية	21	17.7	4.34	5.189	.000
		الضابطة	20	10.6	4.44		

يتضح من الجدول (4) أن قيم اختبار (ت) لمحاور مهارات قراءة النصوص السردية، وللدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05)، إذ إنها أصغر من مستوى الدلالة، مما يعني أن الفروق حقيقية بين مجموعتي البحث في مهارات قراءة النصوص السردية، ولصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر، وهي المجموعة التجريبية في كل محور من محاور مهارات قراءة النصوص السردية، وفي الدرجة الكلية للمحاور مجتمعة.

ولحساب حجم الأثر والدلالة العملية لنتائج البحث، يكشف الجدول (5) عن قيمة حجم الأثر، ومعامل (d) كوهين، ومستوى حجم الأثر:

جدول 5

قيمة مربع (إيتا) حجم الأثر وقيمة معامل (d) ومستوى حجم الأثر:

العنصر	مربع إيتا	معامل d
تركيب سردي داخلي (الاتجاه)	0.20	0.97
التعقيد والحل	0.20	0.96
مستوى السرد وصيغته وألفاظه (لغة السرد)	0.35	1.41
التركيب التسلسلي للأحداث	0.20	0.85
التركيبات السردية الخارجية وما وراء السرد	0.33	1.33
مجموع درجات الطلاب	0.41	1.63

ويتضح من الجدول (5) أن قيمة مربع إيتا لحجم التأثير تراوحت بين القيمة (0.20 – 0.41) لمحاور مهارات قراءة النصوص السردية ولمجموع درجات الطلاب وهي قيم كبيرة تدل على تأثير قوي للمتغير المستقل وفقًا لما أشار إليه عصر (2003، ص668) من أن مقدار مؤشر مربع إيتا إذا بلغ (0.20) فأثر المتغير المستقل قويّ، كما تراوحت قيمة معامل (d) كوهين للمحاور وللمجموع بين (0.85-1.63) وهي قيم تدل على مستوى حجم أثر كبير، إذ يرى كوهين (Cohen,1988, p25) أن مستوى حجم التأثير يعد كبيرًا إذا بلغت قيمته (0.80) فأكثر، وجميع القيم في الجدول تخطت هذه القيمة الكبيرة، ومن ثم فهناك أثر قويّ للنشاطات القائمة على القصة القصيرة والقصة القصيرة جدًّا على مهارات قراءة النصوص السردية.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

جاءت نتائج البحث متفقة مع ما انتهت إليه الدراسات السابقة من أثر تدعيم تعليم الطلاب بنشاطات وطرق غير تقليدية في تنمية مهارات قراءة النصوص السردية، ومن تلك الدراسات دراسة أيدول (Idol, 1987)، ودراسة (Griffin, 1998)، ودراسة إمام (2007)، ودراسة ديموك (Dymock, 2007)، ودراسة الحميد (2010)، ودراسة عافشي (2012)، ودراسة عسيري (2015)، ودراسة يغمور وعبيدات (2016)، ودراسة العنزي (2015)، ودراسة (Bailey., Kurby., Sargent., & Zacks, 2017)، ودراسة العجمي، والكيومي (2019).

ويمكن تفسير نتائج البحث بأن تقديم عدد من القصص القصيرة والقصص القصيرة جدًّا المنوعة للطلاب، وتدريبهم ضمن نشاطات تعليمية على تعرف تركيبها الداخلي بتحديد زمانها وفضائها المكاني ساعد على نمو مهارات قراءة النصوص السردية لديهم، وهذا ما انتهت إليه دراسة (Dymock, 2007)، وهو الأمر الذي أوصت به لطروش (2017، ص132)، كما أن توجيه الطلاب في الأسئلة التي تلي القصص القصيرة والقصص القصيرة جدًّا نحو التركيز على الشخصيات ضمن النشاطات التعليمية ساعد في نمو مهارات قراءة النصوص السردية لديهم وهي النتيجة التي خلُصت إليها دراسة (Bailey., Kurby., Sargent., & Zacks, 2017)، إضافة إلى أن تقديم معالجات بعد كل نص تستهدف تدريب الطلاب على تحديد مشكلات النص السردي، وحلولها، وتحليلها، وتمييز المشكلات الرئيسة والثانوية، والحلول الخاصة بها ضمن نشاطات تعليمية متعددة يعزز لدى الطلاب مهارات قراءة النصوص السردية، وهذا ما خلُصت إليه دراسة (Calfee and Patrick,1995)، وتدريب الطلاب على تحليل بنية النصوص القصصية ساعد في تمكينهم من تمييز بنيتها

اللغوية، وألفاظها المميّزة التي تساعد في إدراك المشيرات المكانية والزمانية، وأدوات الربط، وتمييز صيغة السرد المستخدمة في النصوص، فقد أشار ديموك (Dymock, 2007) إلى أن تعريف الطلاب ببنية النص السردي يساعدهم في فهمه، كما أن القدرة على تعرّف الأحداث وترتيبها، والتنبؤ بها تتطلب تقديم نصوص السرد من نوع القصة القصيرة، والقصة القصيرة جدًّا في دروس وحصص متتالية تستهدف تنمية مهارات قراءة النصوص السردية، ولعل انخفاض متوسط المجموعة الضابطة يعود إلى محدودية نصوص السرد في الوحدة الأولى من كتاب لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط في الفصل الدراسي الثاني، فلم ترد إلا قصة قصيرة واحدة تبعتها نشاطات تستهدف تعريف الطلاب ببنية القصة، وهذا لا يساعد في نمو مهارات قراءة النصوص السردية لدى الطلاب، فقد خلُص جريفن (Griffin, 1998) إلى أن تقديم قصص متعددة ومناقشة أحداثها يساعد في نمو مهارات قراءة النصوص السردية لدى الطلاب، وتقديم عدد من القصص التي يتضح فيها الاختلاف بين المؤلف والراوي، يساعد في تمييز مقدمة النص السردي عن افتتاح النص، كما يتضح فيها العنوان والمرجع، ودلالة الفروق بين مجموعتي البحث في الدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يتفق مع ما أوصت به دراسة أيدول (Idol, 1987) بتدعيم تعليم الطلاب بنشاطات تعليمية تعتمد على القصة لتنمية مهارات قراءة النصوص السردية، وما خلُص إليه (Calfee and Patrick,1995) من أن تقديم نصوص قصصية، تتبعها معالجات تتناول تحليل الشخصية، وتحليل المشكلة في القصص، يساعد في تعزيز مهارات قراءة النصوص السردية وفهمها، وما خلصت إليه كذلك دراسة (Griffin, 1998)، ودراسة إمام (2007)، ودراسة ديموك (Dymock, 2007)، ودراسة (Bailey., Kurby., Sargent., & Zacks, 2017)، ولعل تقديم نصوص من نوع القصة تتبعها أسئلة تستهدف تعريف الطالب بالبنية الداخلية والخارجية للنص ساعد في تنمية مهارات قراءة النصوص السردية، كما أن التركيز على نوع القصة القصيرة والقصة القصيرة جدًّا ساعد الطلاب على تعرف البنية الداخلية والخارجية للنص السردي على اختلاف الأحداث والشخصيات، والزمان والمكان، والمراجع في كل نص، وساعدهم كذلك على تحديد مكونات نص السرد وعناصره، إذ ترى فلودريك (2012, p289) أن التعرض لأنموذج سردي معيّن يساعد في تعرّف مكوناته.

التوصيات:

يمكن تقديم التوصيات الآتية في ضوء نتائج البحث:

- الإفادة من قائمة مهارات قراءة النصوص السردية التي توصل إليها هذا البحث في تصميم محتوى مقرر اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لتنميتها لدى الطلاب.
- تدعيم محتوى مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بالنشاطات التعليمية القائمة على القصة القصيرة والقصة القصيرة جدًّا لتنمية مهارات قراءة النصوص السردية لدى الطلاب، وعقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في كيفية تقديم تلك النشاطات في دروس مقررات اللغة العربية.
- الإفادة من اختبار مهارات قراءة النصوص السردية في تعرف مستوى طلاب المرحلة المتوسطة في تلك المهارات.

المقترحات:

يمكن إجراء الدراسات والأبحاث الآتية في ضوء نتائج البحث وتوصياته:

- أثر نشاطات تعليمية قائمة على القصة القصيرة والقصة القصيرة جدًّا في تنمية مهارات الكتابة السردية.
- واقع مهارات قراءة النصوص السردية لدى طلاب مراحل التعليم العام.
- تحليل محتوى مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات قراءة النصوص السردية.

- واقع تدريس معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لمهارات قراءة النصوص السردية.

المراجع :

أبوعلام، رجاء محمود. (1435هـ). *تقويم التعلم*. عمّان، دار المسيرة.

أبوهيف، عبدالله. (2006). المصطلح السردي تعريبًا وترجمة في النقد الأدبي العربي الحديث، *مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد 28*، العدد 1، 23- 43.

أحمد، مجدي عبد المعروف. (2012). القصة القصيرة جدًّا: قراءة في التراث العربي، مجلة العلوم الإنسانية، *جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، مجلد 13* ، عدد 1، 1-8.

إمام، منى عبد الباسط. (2007). فاعلية استخدام أنشطة قصصية إثرائية في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، *رسالة ماجستير غير منشورة*، قسم المناهج وطرق التدريس، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة.

برات، ماري لويز. (1982). القصة القصيرة: الطول والقصر (ترجمة محمود عياد)، *مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، المجلد 2*، (العدد 4)، 47- 58.

جاي، ل؛ وميلز، جيفري؛ وأيرازيان، بيتر. (2012). *البحث التربوي كفايات للتحليل والتطبيقات* (ترجمة صلاح الدين محمود علام). عمّان: دار الفكر (العمل الأصلي نُشر في عام 2009).

جنيت، جيرار. (1997). *خطاب الحكاية: بحث في المنهج* (ترجمة محمد معتصم وعبد الجليل الأزدي وعمر حلى)، ط2، مصر، الهيئة العامة للمطابع الأميرية.

حاكم، عمارية. (2015). إشكالية المصطلح السردي ومعركة المفاهيم، *مجلة مقاليد، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، العدد 9*، 143- 150.

الحايك، آمنة خالد. (2018). أثر استراتيجية سرد القصة في تنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، *مجلة دراسات – العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد 45*، (العدد 4)، 311- 330.

حمداوي، جميل. (2013). القصة القصيرة جدًّا: الجنس الأدبي الجديد، المستقبل العربي، *مركز دراسات الوحدة العربية، مجلد 36*، عدد 412، 89-104.

الحميد، حسن بن أحمد. (2010). فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الربيحات، غدير عبدالله. (2019). فاعلية استراتيجية القصة في تنمية مهارات التحدث في مادة اللغة العربية لطالبات الصف الرابع الأساسي، *مجلة دراسات – العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد 46*، العدد 2، 261- 278.

ستالوني، إيف. (2014). *الأجناس الأدبية* (ترجمة محمد الزكراوي). بيروت، المنظمة العربية للترجمة.

الشافعي، محمد منصور. (1435هـ). *الإحصاء التقليدي والمتقدم في البحوث التربوية: أسس نظرية وتطبيقية باستخدام برامج (SPSS – LISREL - AMOS)*. الرياض، مكتبة الرشد.

شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عافشي، ابتسام بنت عباس. (2012). فاعلية استراتيجية الأسئلة المستندة إلى التفكير في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد للنصوص الأدبية لدى طالبات قسم اللغة العربية بجامعة نورة بنت عبدالرحمن، *مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (165)*، 138-229.

العجمي، محمد بن صالح؛ والكيومي، درويش بن مسلم. (2019). تدريس النصوص الأدبية السردية وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب – مصر، المجلد 3* (العدد 12)، 281- 314.

عسيري، فاطمة بنت شعبان. (2015). فاعلية التكامل بين استراتيجيتي دوائر الأدب والقراءة التبادلية للنصوص الأدبية في تنمية المهارات الأدبية ومهارة اتخاذ القرار والمهارات الاجتماعية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

عصر، رضا مسعد. (يوليو، 2003). *حجم الأثر: أساليب إحصائية لقياس الأهمية العلمية لنتائج البحوث التربوية*. بحث مقدم في المؤتمر العلمي الخامس عشر: مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، القاهرة، مصر.

عناني، محمد. (2003). *المصطلحات الأدبية الحديثة (دراسة ومعجم إنجليزي – عربي)*، ط3، مصر، الشركة المصرية العالمية للنشر– لونجمانز.

العنزي، ثاني سويد. (2015). أثر استراتيجية خريطة القصة في تحسين مهارات كتابة القصة القصيرة لدى طلاب الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

الغرايبي، الجيلاني محمد. (2017). *علم السّرد: الزمان والمكان*. عمّان، دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.

فلودرنك، مونيكا. (2012). *مدخل إلى علم السرد* (ترجمة باسم صالح حميد)، لبنان، دار الكتب العلمية.

الكردي، عبدالرحيم. (2006). *السرد في الرواية المعاصرة: الرحل الذي فقد ظله*، القاهرة، مكتبة الآداب.

لطروش، آمنة. (2017). دور القصة في اكتساب اللغة عند الطفل، *جيل الدراسات الأدبية والفكرية، مركز جيل البحث العلمي– لبنان، العدد 27*، 128 - 132.

لعبيدي، لطيفة. (1432). التجريب في القصة الجزائرية القصيرة: رحلة البنات إلى النار لعز الدين جلاوجي أنموذجًا، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي، الجزائر.

مطاوع، علي عبد الوهاب. (نيسان، 2015). *القصة القصيرة جدًّا: نماذج ومقاربات نقدية*. بحث مقدم في المؤتمر النقدي الثامن عشر: القصة القصيرة في الوطن العربي بين الأصالة والمحاكاة بجامعة جرش، الأردن.

المناصرة، حسين. (2015). *القصة القصيرة جدًّا: رؤى وجماليات*، عالم الكتب الحديث، الأردن.

نجار، فريد. (2003). *المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية*. بيروت: مكتبة لبنان.

هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية. (2019). *وثيقة معايير مجال تعلّم اللغة العربية* (نسخة تحت التصميم)، الرياض.

وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية (1427هـ). *وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام*، الرياض.

وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. (1441هـ). *لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط، الفصل الدراسي الأول*، الرياض.

وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. (1441هـ). *لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط، الفصل الدراسي الثاني*، الرياض.

يغمور، خلود صبحي؛ وعبيدات، لؤي طالب. (2016). دور أسلوب سرد القصة في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الأول الأساسي في تربية بني كنانة، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية، جامعة النجاح الوطنية، المجلد 30* (العدد 9)، 1877- 1896.

Aafchi, I. (2012). The effectiveness of the strategy of thinking-based questions in developing reading comprehension skills and critical thinking of literary texts for students of the Arabic Language Department at Nourah Bint Abdul Rahman University, *Journal of Reading and Knowledge, Egyptian Society for Reading and Knowledge, No. (165)*, 138-229.

Abu Heif, A. (2006). The Narrative Idiom: Is Arabization and Translation in Arabic Literary Criticism, *Tishreen University Journal for Studies and Scientific Research- Arts and Humanities Series Vol. (28)*, No (1), 23-43.

Ahmed, M. (2012). The Very Short Story: Reading in Arab Heritage, *Journal of Humanities, Sudan University of Science and Technology, Vol (13)*, (1), 1-8.

Al-Ajami, M; Al-Kayumi, D. (2019). Teaching narrative literary texts and their relationship to the level of academic achievement of students at the eleventh grade, *the Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, Arab Foundation for Education, Science and Arts - Egypt, Vol (3)*, No (12), 281-314.

Al-Anzi, Th. (2015). The impact of the story map strategy on improving short story writing skills for middle-class first graders in the Kingdom of Saudi Arabia, *unpublished master's thesis*, College of Education, Yarmouk University, Jordan.

Al-Hamid, H. (2010). The effectiveness of a story-based program in developing some creative reading skills for middle-grade third graders, *unpublished Master Thesis*, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Al-Hayek, A. (2018). The effect of story-telling strategy on developing listening skills in the Arabic language for fifth-grade primary students, *Journal of Dirasat - Educational Sciences, University of Jordan, Vol (45)*, (No. 4), 311-330.

Al-Rabihat, G. (2019). The effectiveness of the story strategy in developing speaking skills in the Arabic language for the fourth basic class students, *Journal of Dirasat - Educational Sciences, University of Jordan, Vol 46*, No. 2, 261-278.

Asiri, F. (2015). Effectiveness of integration between the strategies of the literature departments and the mutual reading of literary texts in developing literary and decision-making skills and social skills for third-year students of the third year, *unpublished doctoral thesis*, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Asr, R. (July 2003). *Scale of Impact: Statistical methods for measuring the scientific significance of educational research findings*. Research presented at the fifteenth scientific conference: educational curricula and preparation for contemporary life, Cairo, Egypt.

Bailey, H. R., Kurby, C. A., Sargent, J. Q., & Zacks, J. M. (2017). Attentional focus affects how events are segmented and updated in narrative reading. *Memory & Cognition, 45*(6), 940-955. doi:http: //dx.doi.org/10.3758/s13421-017-0707-2

Calfee, R.C., & Patrick, C.L. (1995*). Teach our children well: Bringing K 12 education into the 21st century*. Stanford, CA: Stanford Alumni.

Cohen. J. (1988). *Statisitical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale. NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Dymock, S. (2007). Comprehension strategy instruction: Teaching narrative text structure awareness. *The Reading Teacher, 61(2)*, 161-167. Retrieved from: https://search.proquest.com/docview/203281465?accountid=35493

Griffin, T. M. (1998). *Oral narrative proficiency and reading comprehension skill* (Order No. 9830060). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304434422). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/304434422?accountid=35493

Hakim, A. (2015). The problematic of the narrative term and the battle of concepts, *Maqaled magazine, Kassadi Merbah University - Ouargla, No. 9*, 143-150.

Hamdaoui, J. (2013). The Very Short Story: The New Literary Race, *The Arab Future, Center for Arab Unity Studies, Vol. 36*, No. 412, 89-104.

Mutawe, A. (April 2015). *The very short story: models and critical approaches*. Research presented at the eighteenth critical conference: the short story in the Arab world between originality and simulation at Jerash University, Jordan.

Pratt, Mary Louise. (1982). The Short Story: Length and Short (translated by Mahmoud Ayyad), *Fasoul Magazine*, *The Egyptian General Book Organization, Vol (2),* (No. 4), 47-58.

Yaghmour, K, and Obaidat, L. (2016). The Role of the Storytelling Method in Developing Reading Skills for Basic First Grade Students in Bani Kenana Education, *An-Najah University Journal for Research - Humanities, An-Najah National University, Vol 30* (No. 9), 1877- 1896.

Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities, 20*, 196–205.

Imam, M. (2007). The Effectiveness of Using Enrichment Anecdotal Activities in Developing Some Critical Reading Skills Among Preparatory First Grade Students, *Unpublished Master Thesis*, Department of Curricula and Teaching Methods, Institute of Educational Studies, Cairo University, Cairo.

Leabadi, L. (1432). Experimentation in the Algerian Short Story: The Girls' Journey to Hell by Ezzeddine Galaouji as an example, *unpublished Master Thesis*, Faculty of Arts, Languages, Social Sciences and Humanities, AlArabi Bin Mahidi University - Oum El Bouaghi, Algeria.

litrosh, A. (2017). The role of the story in children's language acquisition, *Jil Journal of Literary studies, Jil Journals - Lebanon, No. 27*, 128-132.

The effect of educational activities based on a short story and a very short story on developing the skills of reading narrative texts for Intermediate school students

Abdulaziz Mohammed Manea Alshammari

College of Education - University of Hail

Submitted 28-04-2020 and Accepted on 14-06-2020

Abstract: This research aimed to identify Impact of educational activities based on the short story and the very short story in developing the skills of reading narrative texts for Intermediate school students. To achieve the research aim, adopted A quasi-experimental design. and was applied the pretest and posttest in Reading skills of narrative texts on a sample consists of (41) students in the second class Intermediate in the city of Hail, distributed in two groups: (21) students in the experimental group, and (20) students in the control group. Findings from this research showed significant differences statistical significance between the mean scores of students in the post testing in favor of the experimental group, with large effect size, According to the results, it was recommended were made of which was to added educational activities based on the short story and the very short story to content Arabic language course in the intermediate school.

Keywords: Narration, Teaching and Learning Arabic Language, Arabic Curricula, and Reading Skills.

تصور مقترح لبرامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة

وفاء محمد الدغرير

كلية التربية – جامعة نجران

قدم للنشر 1441/7/16هـ - وقبل 1441/10/29هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح للتنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (159) قائدًا وقائدة. توصلت النتائج إلى أن واقع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في منطقة نجران جاء بدرجة متوسطة. وأن المعوقات التي واجهت القيادات المدرسية جاءت بدرجة مرتفعة، ومن أهمها ضعف الاهتمام بتحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية للقيادات المدرسية قبل عقد البرنامج التدريبي. كما جاءت متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بدرجة مرتفعة، ومن أبرزها الحاجة إلى حصر وتحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية. وفي نهاية الدراسة تم صياغة التصور المقترح للتنمية المهنية للقيادات المدرسية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة واشتملت على مبررات ومرتكزات التصور المقترح، وأهداف التصور المقترح، وآليات تنفيذها، بالإضافة إلى مكونات تنفيذ التصور المقترح.

الكلمات المفتاحية: التنمية المهنية، القيادات المدرسية، مجتمع المعرفة، منطقة نجران.

المقدمة:

شهدت المجتمعات الإنسانية مؤخرًا تطورات سريعة ومتلاحقة في ظل الانفجار المعرفي والتطور التقني التي عصفت بالمجتمع في ظل مواكبة كل ما هو جديد في عصر المعرفة. لذلك أصبح واجبًا على المؤسسات التعليمية أن تساهم في إنتاج المعرفة من أجل تحسين وتطوير العملية التربوية والتعليمية. وقد أكدت رؤية المملكة 2030 على أن المجتمع السعودي يواجه العديد من التحديات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتعليمية، فما نعيشه اليوم من تدفق معرفي وتطور تقني، أثر على تغيير النمط السلوكي للمجتمع، مما يحتم علينا سرعة تقييم وضعنا الراهن، والتخطيط لمواكبة المستجدات بما يتوافق مع قيمنا ومبادئنا وإمكاناتنا لمواجهة متطلبات مجتمع المعرفة والإسهام في دفع عجلة التنمية (وزارة التعليم، 2016).

نتيجة لذلك شهد التعليم في المملكة العربية السعودية تطورًا متسارعًا ومستمرًا في مجالاته المختلفة استجابة للتغيرات التي فرضها عصر المعرفة. ولأن المدرسة هي الجهة المسؤولة عن إعداد الأجيال القادمة لمجتمع المعرفة، وتطوير مهارات العاملين فيها؛ فمن الواجب التركيز على تطوير النظام التعليمي ككل. فأصبح هدف التعليم " أن نتعلم كيف يتعلم التلميذ مع شخصنة جميع النواحي الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية" (الفينش،2004: 49).

ويعدُّ القائد المدرسي هو المحور الأساسي في عمليتي الإصلاح والتطوير في المدرسة، فهو قائد تعليمي يتبنى خططًا استراتيجية في ضوء رؤية علمية مستقبلية يستطيع من خلالها استثمار طاقات المجتمع المدرسي، ويرفع روح الإنجاز في الآخرين؛ وهو قائد اجتماعي يعي دور المدرسة في المجتمع ويشارك القيادات والآباء في تجويد العملية التعليمية، وتحقيق الرؤية المستقبلية للمدرسة حسب متطلبات مجتمع المعرفة (العمري، 2018).

فالمهارات القيادية التي تمتلكها القيادة المدرسية الناجحة تحدد نوعية التربية في المدرسة، وطبيعة مناخ التعلم، ومستوى مهنية المعلمين ونوعية أخلاقهم ودرجة اهتمامهم بالطلاب، لذا فإن القيادة المدرسية هي التي تحدد مقياس النجاح أو الفشل في الوصول إلى الهدف. ومع ازدياد التحديات الجديدة للقيادة المدرسية واستمرارها في المهام والمسؤوليات المتعددة والمتجددة، فمن الضروري التركيز على المهارات التي تمتلكها القيادات المدرسية وتنميتها مهنيًا، وتجديدها كل ما دعت الحاجة لمواجهة التحديات المستقبلية في عصر المعرفة (الشمري واللوقان، 2015).

وقد جاءت رؤية المملكة 2030 مؤكدة لأهمية الدور الذي تقوم به القيادات المدرسية في الارتقاء بالمؤسسات التعليمية بما يخدم أهدافها، فالقادة مسؤولون عن إدارة مصادر المعرفة، والوسائط التعليمية، والتقنية المتقدمة، بطريقة عصرية واستخدامها بإيجابية ووعي نحو متطلبات مدارس المستقبل. كما ورد ذلك في دراسة لليونسكو إذ أوضحت ضرورة تنمية قدرات القيادات المدرسية في المجالات المعرفية والمتطلبات الإدارية الجديدة، وتنمية مهارات الاتصال، وفرق العمل التعاوني من خلال الاستمرار في عملية التنمية المهنية للقيادات المدرسية (UNESCO, 2004).

ومن هذا المنطلق أصبح موضوع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية من أهم المواضيع لدى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية؛ إذ حرصت الوزارة على إدخال مجموعة من التحسينات الشاملة في هذا المجال كونه أحد الأولويات الاستراتيجية للمركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي. ويجري العمل حاليًا على بناء برامج في التطوير القيادي لجميع المناصب القيادية بشكل يرتكز على إطار الكفاءات المهنية وبما يتناسب مع متطلبات عصر المعرفة (إمكان، 2019).

التنمية المهنية للقيادات المدرسية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة:

أصبحت المعرفة عنصرًا فاعلًا في تغيير المجتمعات بمختلف التصورات المعرفية والتقنية الحاصلة اليوم، والتي تهدف إلى تحقيق سرعة الوصول إلى المعلومات والبيانات، وإنجاز المهام، وتحقيق الأهداف، ومن ثم الإسهام في اتخاذ القرارات الصائبة، من خلال زيادة الوعي بمتطلبات مجتمع المعرفة، والذي بدوره يساهم في تحسين نوعية الحياة (العتيبي، 2012). ويعرف مجتمع المعرفة بأنه ذلك المجتمع الذي يضم مجموعة من الأفراد الذين تتقارب اهتماماتهم، ويجمعون المعرفة المرتبطة بهذه الاهتمامات، ويضيفون العديد من الأفكار إليها، وبذلك فإنهم يضيفون معرفة جديدة إلى المعرفة التي حصلوا عليها مسبقاً. وتمثل هذه المعرفة النواتج الناجمة عن العديد من العمليات، ومنها: الإدراك، والتعلم، والتفكير، فالمعرفة تمثل المرحلة الأساسية أو البنية التحتية التي تبنى مختلف الأنشطة الأخرى عليها (UNESCO, 2005).

وللمعرفة أهمية في بناء مجتمع يستطيع كل فرد فيه أن ينتج المعلومات والمعارف، وأن ينفذ إليها ويستخدمها، بما يعين الأفراد والمجتمعات على تحقيق كامل إمكاناتهم، وتحسين نوعية حياتهم، فأصبحت العملية التعليمية أمام تحديات كبيرة ومهام جديدة لإعداد الأجيال القادمة نحو مجتمع المعرفة. ففرضت هذه التغييرات الحديثة إعادة النظر في رؤية ورسالة مؤسسات التعليم نحو إنتاج المعرفة، لتصبح مراكز إشعاع معرفي من خلال دمج التقنية الحديثة، وتنمية الإبداع، والعمل كفريق للمساهمة في رفع جودة العملية التعليمية (العمري، 2018).

ومما لا شك فيه أن مؤسسات التعليم في المملكة لها دور كبير في تنمية الموارد البشرية حسب متطلبات عصر المعرفة، وهذا يدعو إلى أن تتواءم في مناهجها وتخصصاتها وقيادتها مع الاحتياجات المستقبلية المتسارعة. ومن هنا تبرز الحاجة إلى الدور المهم الذي تلعبه القيادات المدرسية في فهم هذه التغيرات والأدوار الحديثة للمدرسة، ومن ثم نحتاج إلى تنمية مهاراتهم القيادية وصقلها في التعامل مع قضايا العصر الراهن.

فبذلت وزارة التعليم جهودًا عظيمة لإعداد شاغلي الوظائف القيادية وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من إنجاز مهامهم ومسؤولياتهم وممارستها بفاعلية، من خلال توفير فرص التعليم والتدريب أثناء الخدمة على العديد من برامج التنمية المهنية (الطيب والوشمي،2016، الشمري واللوقان، 2015؛ العرابيد، 2010).

وقد ركزت رؤية المملكة 2030 على أهمية تنمية وتطوير القيادات الإدارية الوطنية لقيادة مسارات التنمية، برؤية محلية وأداء عالمي، وفقًا لأفضل الممارسات الدولية، لتكون قادرة على صناعة المستقبل وتحقيق رؤية المملكة 2030. فجاء برنامج الملك سلمان بهدف تنمية الموارد البشرية في كل جهاز حكومي، وتقديم العديد من الدورات التدريبية التي تعنى بتطوير المهارات والمواهب، مما يساهم في رفع إنتاجية الموظف وكفاءته إلى أعلى مستوى، عبر تطبيق معايير إدارة الأداء والتأهيل المستمر، وبناء منصّات رقمية للمهمّات الأساسية المشتركة، بالإضافة إلى وضع سياسات لتحديد قادة المستقبل وتمكينهم، وصناعة بيئة محفّزة، تتساوى فيها الفرص ويكافأ فيها المتميزون (وزارة التعليم، 2016).

ولأن القادة يحتاجون إلى تجديد معلوماتهم وتطوير مهاراتهم القيادية باستمرار، بما يتناسب مع متطلباتهم الوظيفية، ومراعاة استخدام أساليب متنوعة حسب الأهداف الموضوعة للبرنامج بغرض تحقيق أهداف المنظمة، لذلك تعدُّ التنمية المهنية عملية ضرورية لمواكبة التغيرات المستمرة في مجال المعرفة (العتيبي، 2012). فالممارسات الإدارية السليمة من قبل القادة تعمل على تعزيز التعاون وبناء الثقة بين الرؤساء ومرؤوسيهم، وتساعد في تحقيق الأهداف المنشودة، ورفع الروح المعنوية وحل المشكلات واتخاذ القرارات الصائبة، مما يترك أثرًا إيجابيًا على الأداء المؤسسي (أبو سمرة وآخرون، 2014).

وعرفت التنمية المهنية بأنها "نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغيرات في الفرد أو مجموعة من الأفراد في منظمة أو مؤسسة معينة تتناول معلوماتهم وأداءهم وسلوكهم واتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية" (المحبوب، 2000: 28). وعليه فإن عملية التنمية المهنية للقيادات المدرسية تسهم بشكل مباشر في الارتقاء بمستوى الأداء، وتجويد المخرجات التعليمية في المدرسة.

وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات السابقة ضرورة الاهتمام بتوفير منظومة متكاملة لتنمية القيادات التربوية مهنيًا وجعلهم أكثر كفاءة وفاعلية؛ باعتبارهم المحور الأساسي لإنجاح العملية التعليمية بما يواكب الاحتياجات المتجددة لمجتمع المعرفة (الطيب والوشمي، 2016؛ الطوخي وآخرون، 2016؛ خليل، 2007؛ الشمري، 2004).

وقد جاءت دراسة الطيب والوشمي (2016) موضحة أهمية امتلاك القيادات المدرسية للمهارات والكفايات القيادية وممارستها، وكذلك ضرورة تدريب القيادات التربوية أثناء الخدمة، لتنمية ممارستهم للمهارات القيادية ودورها في نجاح المؤسسات التعليمية.

كما أشارت دراسة الطوخي وآخرين (2016) إلى ضرورة توفير برامج الإعداد والتدريب اللازمة لتنمية مهارات القيادات التربوية مهنيًا، وتوفير التدريب المستمر، وفرص النمو المهني، والعمل على رفع مستوى وكفاءة القيادات المدرسية.

بالإضافة أن التنمية المهنية للقيادات التربوية هي الدعامة الأساسية التي يمكن من خلالها إكسابهم العديد من المهارات اللازمة لتحقيق أدوارهم المتوقعة "فالتنمية المهنية تعتبر ضرورة ملحة للإصلاح وتجويد العملية التعليمية بصفة عامة، والإدارة التربوية بصفة خاصة، إزاء التغيرات التي حدثت في البنية المعرفية والتقنيات والحاسبات، إلى جانب تعدد أساليب ونظم العلاقات والأدوار في العملية التعليمية" (خليل ،2007: 494).

فظهرت الحاجة إلى وضع برامج مهنية للقيادات المدرسية على مستوى الاستراتيجيات الحديثة ومشاركتهم عملية صنع القرار التي تساعد على تطوير الأداء الإداري (عبد اللاه، 2016).

وبناء على ما سبق يبرز حرص وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية للمساهمة في رفع قدرة المملكة التنافسية، وتطوير منظومة التعليم بما ينعكس إيجابيًا على مخرجات العملية التعليمية. ومن هذه البرامج التي تبنتها وزارة التعليم كان برنامج "السعودية أكسفورد للقادة التربويين" الذي قدم لقادة قطاع التعليم العام ضمن برامج مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام بهدف تأهيل قيادات تربوية فاعلة في النظام التعليمي، قادرة على إحداث التغيير التربوي، وإعادة ثقافة المجتمع التعليمي وقيادته لتقبل متطلبات التحول إلى مجتمع معرفي منتج، والتفاعل مع معطيات الواقع وتحديات التعليم الحالية والمستقبلية ، وبرنامج "ممارس القيادة المدرسية" وبرنامج آخر يسمى "مهارات القيادة التربوية الفعالة لمديري المدارس" وغيرها من برامج التنمية المهنية الذي تضمنت أهدافها تحقيق رؤية المملكة 2030 بأهمية تطوير مهارات القيادة المدرسية وصقلها لتحقيق النجاح في مخرجات العملية التعليمية حسب متطلبات عصر المعرفة) وزارة التعليم، 2016).

وبالرغم من الجهود المبذولة حاليًا مازالت برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية تواجه قصورًا في تحقيق أهدافها وتهيئة القيادات المدرسية لممارسة مهامهم الجديدة بكفاءة وفعالية. وهذا ما أشارت إليه دراسة الهتاني (2017) على ضعف درجة التخطيط للمسار الوظيفي لدى القيادات المدرسية على المستوى التنظيمي، وضرورة تبني إدارات التعليم استراتيجيات تدريبية حديثة لتنمية الكفاءة المهنية للقيادات المدرسية، وتوفير بيئة محفزة للإبداع في عملهم. كما أن برامج التنمية المهنية مازالت تعاني من قلة الموارد المالية، وضعف كفاءة التدريب،

وضعف أدوات التقويم، وغياب آليات متابعة انتقال أثر التدريب (الحربي، 2007).

بالإضافة إلى عدد من المعوقات التي واجهت برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية مثل عدم وجود أهداف واضحة للتدريب، وعدم توافر قادة يملكون البنية المعرفية المطلوبة، فضلًا عن عقد البرامج في فترات زمنية غير مناسبة، وضعف التعاون بين الإدارة والمدرسة. واقتصار التركيز على الجانب النظري دون العملي، وعدم إشراك القيادات المدرسية في إعداد محتوى البرامج التدريبية. ومن المعوقات المهمة كذلك قلة الإمكانات المتاحة لتنفيذ برامج التنمية إلى عدم وجود ميزانية كافية لتجهيز قاعات التدريب، وعدم متابعة وتقويم تلك البرامج للتأكد من مدى تحقيق الأهداف بدقة (عبد الرحمن، 2013). وأوضح الحربي (2007) أن القصور في تحقيق الأهداف المرجوة من برامج التنمية المهنية، يرجع إلى عدم مراعاة الاحتياجات التدريبية الفعلية قبل تصميم البرامج التدريبية، كما أوصى بوضع خطة شاملة للتنمية المهنية للقيادات التربوية بكل مستوياتها.

ومن خلال ما تقدم نجد أن مفهوم التنمية المهنية لا يقتصر على تحسين ورفع مستوى أداء الأفراد بل يمتد ليشمل تنمية المؤسسة التعليمية بمن فيها من قادة وإداريين وعاملين ومسؤولين عن العملية التعليمية في جميع الجوانب المعرفية والمهارية والسلوكية وتأهيلهم إلى المستوي القيادي المأمول لمواكبة التحديات المعاصرة.

وقد أكدت وزارة التعليم في المملكة أن نجاح القيادات التعليمية يعتمد على كفاءة المهارات القيادية التي يمتلكونها، والتي تساعدهم على أداء العمل بسرعة وبدقة (وزارة التعليم، 2018). كما أشار العنزي (2017) أن القادة يحتاجون إلى تنمية مهاراتهم المختلفة سواء الفنية أم الإنسانية عن طريق التعليم والتدريب بهدف تعريفهم بمتطلبات العمل الحديثة ومسؤولياتهم لمواكبة التجديد في عصر العولمة.

لذلك ينبغي أن تراعي هذه البرامج التغيرات المتسارعة التي تحيط بالمؤسسة التعليمية إكساب القادة العديد من المهارات القيادية التي تساعدهم على تبني استراتيجيات التغيير وتساهم في تطوير أدائهم المهني وأداء العاملين معهم في ضوء تحديد أهداف التنمية المهنية من خلال أنواع معينة من البرامج التدريبية التي تركز على تكوين مهارات معينة يُشترط توفرها فيمن يشغل منصبًا إشرافيًا أو إداريًا سواء داخل المدرسة أم خارجها. كما تهدف أيضًا إلى تشجيع القادة على تطوير مدارسهم من خلال الوصول إلى معيار أداء متميز يعتمد على الجودة في الأداء (عبد الحليم، 2010).

الدراسات السابقة:

حظي موضوع تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية باهتمام كبير من الباحثين والكتاب في البيئة العربية والدولية. وفيما يأتي استعراض للدراسات السابقة التي تناولت موضوع التنمية المهنية للقيادات المدرسية.

فجاءت دراسة المغربي (Al-Magrabi2018,) بعنوان " التنمية المهنية لمديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة"" بهدف التعرف على واقع التنمية المهنية لمديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة منها: عدم وضوح أهداف التنمية المهنية، وعدم إشراك المديرين في تحديد احتياجاتهم التدريبية وقصور برامج التنمية المهنية في تحقيق أهدافها الموضوعة من أجلها.

وفي دراسة أخرى قام بها الشمري Al-Shammari, 2016)) بعنوان " تطوير برامج التربية المهنية لقادة المدارس بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية" والتي هدفت إلى تحديد رؤية مستقبلية لتطوير برامج التنمية المهنية لقادة المدارس في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية. وخلصت النتائج إلى ضرورة وضع رؤية مستقبلية شاملة لتطوير برامج التنمية المهنية لقادة المدارس في المملكة العربية السعودية بما يتناسب مع

احتياجاتهم التدريبية وفقًا بأحدث التطورات المعرفية والتقنية في هذا المجال.

أما دراسة الشمري واللوقان (Al-Shammari & Al-Logan, 2015) بعنوان "واقع التنمية المهنية للقادة التربويين في المدارس السعودية من وجهة نظر مديري المدارس". فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر متطلبات التنمية المهنية للقادة التربويين في المدارس السعودية. توصلت الدراسة إلى أن درجة توافر متطلبات التنمية المهنية للقادة التربويين في المدارس السعودية من وجهة نظر أفراد العينة جاءت بدرجة قليلة وتواجه العديد من المعوقات.

وفي دراسة السريحي عام (Al-Suraihi, 2012) بعنوان " درجة توفر آليات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الحكومية بمحافظة جدة والصعوبات التي تواجهها من وجهة نظر مديري المدارس" والتي هدفت إلى التعرف على درجة توافر آليات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الحكومية بمحافظة جدة، والصعوبات التي تواجهها من وجهة نظر مديري المدارس. وكانت أبرز النتائج أن درجة توافر آليات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الحكومية بمحافظة جدة جاءت بدرجة عالية، في حين جاءت الصعوبات التي تواجهها بدرجة متوسطة.

وجاءت دراسة العتيبي (Al-Otaibi, 2012) بعنوان" التنمية المهنية لمديري التربية والتعليم ومساعديهم بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة "تصور مقترح" بهدف تقديم تصور مقترح للتنمية المهنية لمديري التربية والتعليم ومساعديهم بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. توصلت الدراسة إلى نتائج من أبرزها: استخلاص أدوار مديري التربية والتعليم وفقًا لاستراتيجية المملكة العربية السعودية في التحول إلى مجتمع معرفي، وضع تصور مقترح للتنمية المهنية لمديري التربية والتعليم ومساعديهم بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة.

وكانت دراسة الشمري (Al-Shammari, 2004) بعنوان " التنمية المهنية للقيادات التربوية بدولة قطر في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة " تهدف إلى الوقوف على آليات التنمية المهنية للقيادات التربوية في دولة قطر، والكشف عن الواقع الحالي لبرامج التنمية المهنية وتحليلها في ضوء إدارة الجودة الشاملة. وتوصلت الدراسة إلى وجود العديد من الإيجابيات في برامج التنمية المهنية، مثل: تزويد القيادات المدرسية بالمعارف والمهارات الضرورية واطلاعهم على آخر المستجدات التربوية، وزيادة الوعي بأهمية التنمية المهنية، واهتمام الإدارة العليا بمستوى القيادات المدرسية. أما النتائج السلبية فكانت بغياب الخطة الاستراتيجية لبرامج التنمية وضعف تحديد الاحتياجات التدريبية مع عدم مراعاة المهام الوظيفية للفئة المستهدفة، وضعف الاهتمام بجودة البرامج التدريبية وقلة البرامج الموجهة للقيادات التربوية.

وأما دراسة جيرالد قاثير (Gerald Gaither, 2004) بعنوان "تطوير المهارات القيادية في المجتمع الأكاديمي" فقد هدفت إلى توضيح أهمية دور تطوير مهارات القيادات التربوية وكيفية تطبيقها في المؤسسات المسؤولة عن تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات التربوية. وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن الاستفادة من برامج التنمية المهنية بوضع معايير خاصة لتطوير القدرات القيادية وتوفير فرص لتنمية المهارات القيادية من خلال التدريب مع توفير الحوافز والفرص المتاحة للنمو المستمر.

ومن خلال ما قدمته الدراسات السابقة التي أكدت على وجود ضعف في تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في المملكة، مما يؤثر على أداء القيادات المدرسية لإدارة مدرستهم حسب متطلبات مجتمع المعرفة، برزت الحاجة إلى معرفة الواقع الفعلي لتنفيذ برامج التنمية المهنية الخاصة بالقيادات المدرسية ووضع تصور مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مدارس التعليم العام، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

تواجه المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية تحديات جديدة نتيجة للتغيرات المعرفية والتطورات التقنية وما صاحبها من انفجار معرفي، وهذا يفرض على مؤسسات التعليم مراجعة أنظمتها وسياساتها التعليمية بشكل مستمر، ومعالجة أوجه القصور فيها والبحث عن الاستراتيجيات المتجددة والآليات الفعالة التي تكفل تحقيق التنمية المهنية للعاملين بها بما يوائم مع متطلبات مجتمع المعرفة (الشمري، 2016).

ونظرًا لأهمية الدور الذي تقوم به القيادات المدرسية بتحمل مسؤولية قيادة التغير نحو الأفضل، وباعتبارهم العنصر الأساسي للتغيير وتحسين الفاعلية في أجواء المدرسة وفي نفوس الهيئة التدريسية والطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وأحد أهم المداخل التي تحقق طموحات المجتمع المستقبلية من خلال رؤية المملكة 2030 التي نصت على "وضع سياسات لتحديد قادة المستقبل وتمكينهم من خلال تعزيز فرص التدريب والتأهيل" (وزارة التعليم، 2016: 6). ويتطلب ذلك مزيدًا من الاهتمام والعمل على تحسين أداء القيادات المدرسية ورفع كفاءتهم المهنية وإثراء معلوماتهم وتجديد خبراتهم لمواجهة التغيرات والإسهام في رفع جودة العملية التعليمية في عصر المعرفة نتيجة للتطورات والتحديات في جميع مجالات التعليم، ولن يتسنى ذلك إلا من خلال تطوير برامج التنمية المهنية المقدمة لهم بما يتناسب مع احتياجاتهم الوظيفية.

ونتيجة لذلك تبنت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية العديد من برامج التنمية المهنية الخاصة بالقيادات المدرسية والتي تسهم في بناء الشخصية القيادية المتمكنة، من خلال تزويدها بالمهارات القيادية اللازمة لمواجهة تحديات المستقبل في عصر المعرفة (وزارة التعليم، 2018). إلا أن المحاولات العديدة في وضع خطط شاملة للتنمية المهنية لرفع مستوى كفاءة القيادات المدرسية مازال دون المأمول. فقد أشار تقرير نشرته الدراسة الدولية للتعليم والتعلم (TALIS) في منظمة التعاون الاقتصادي عام (2018) "أن قادة المدارس في المملكة لديهم خبرات محدودة وفرص قليلة في التحضير والتدريب والتطوير المهني مقارنة بالدول الأخرى المشاركة في الدراسة" (إمكان، 2019: 2).

بالإضافة إلى عدم ملاءمة الدعم المهني، وضعف وعدم كفاية برامج الإعداد القيادي والتطوير المهني المستندة على معايير خاصة بالقيادة، وعدم توفر معايير مهنية موضحة بأطر وطنية لقادة المدارس، وغياب شبكات مهنية لقادة المدارس مستندة على النظام التعليمي في المملكة وعدم خضوع عمليات التقييم لإجراءات التحقق من الامتثال وعدم تركيزها على النمو المهني"(إمكان، 2019: 4). كما أن القصور في الخطط وغياب تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية من البرامج التدريبية وعدم وجود معايير واضحة لاختيار القادة وقلة البرامج المخصصة للقادة أدت إلى ضعف واضح في تحقيق هذه البرامج لأهدافها المرسومة (عبد اللاه، 2016).

مما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1. ما واقع تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران؟
2. ما معوقات تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران؟
3. ما متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران؟
4. ما التصور المقترح لتطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة لتحقيق أهداف منها:

1. التعرف على واقع تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران.
2. التعرف على معوقات تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران.

3. تحديد متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران.

4. صياغة تصور مقترحة لتطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة.

أهمية الدراسة:

وتتجلى أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

1. تتوافق الدراسة الحالية مع رؤية المملكة 2030 التي تؤكد على ضرورة تنمية وتأهيل قادة المستقبل للمساهمة الفعالة في تحقيق متطلبات مجتمع المعرفة لمواكبة رسالة التعليم ودعمًا لمسيرتها من أجل الوصول لأداء أفضل.

2. تتمثل أهمية هذه الدراسة في تناولها موضوع التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ظل تعقد وتنوع مسؤوليات ومهام القيادات المدرسية لمواجهة مشكلات المجتمع المدرسي والقدرة على اتخاذ القرارات لحلها.

3. تتناول الدراسة الحالية عنصرًا رئيسًا من عناصر القيادة التربوية وهو القائد المدرسي وضرورة إعدادهم بالشكل الأمثل للقيام بأعباء ومتطلبات ومسؤوليات وظائفهم لرفع مستوى الجودة في المؤسسة التعليمية.

4. بالإمكان أن تفيد نتائج الدراسة الحالية مسؤولي التخطيط التربوي عند وضع البرامج التدريبية اللازمة لتنمية القيادات المدرسية مهنيًا، وتحديد المواصفات التي ينبغي أن يتحلى بها القائد، في ضوء الرؤية الطموحة للمملكة 2030.

مصطلحات الدراسة:

مفهوم التنمية المهنيةProfessional Development

عرفها حمدان (2018: 13) بأنها "عملية مستمرة مخطط لها بصورة منظمة قابلة للتنفيذ من أجل الارتقاء بمستوى أداء الفرد من خلال إكسابه المهارات اللازمة وتزويده بالمعلومات وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديه لتحسين مستوى التعلم والتعليم استجابة للمتغيرات وحاجات المجتمع."

وعرفت الباحثة إجرائيًا التنمية المهنية بأنها عملية مخططة تتمّ من قبل وزارة التعليم تعمل على وضع برامج تدريبية مخطط لها لإكساب القيادات المدرسية مجموعة من الخبرات والمهارات والأساليب والممارسات والمعارف التي تسهم في زيادة فاعلية عملهم من خلال تحسين كفاياتهم الإنتاجية ورفع مستوى أدائهم الوظيفي وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم وإثراء معلوماتهم وتجديد خبراتهم؛ لمواجهة المشكلات التعليمية والإسهام في نجاح العملية التعليمية بالمدرسة.

مفهوم مجتمع المعرفةknowledge society

يعرف مجتمع المعرفة بأنه" المجتمع القائم على الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والذي يعنى بإنتاج المعرفة ونشرها بين أفراد المجتمع في جميع مجالاتهم الحياتية، وتطبيق هذه المعرفة تطبيقًا عمليًا في قطاعات المجتمع المختلفة، سواء في المجال الاقتصادي، أو الاجتماعي، أو الثقافي. أي إن مجتمع المعرفة فيه إحدى قوى الإبداع والابتكار بهدف الارتقاء بالأفراد وبالمجتمع معرفيًا للوصول إلى مجتمع المعرفة" (وزارة التعليم العالي بالسعودية، 2010: 2).

التعريف الإجرائي لمجتمع المعرفة: هو المجتمع القائم على استثمار المعرفة كأهم سبيل للتنمية الاقتصادية والنماء الاجتماعي بصفة عامة، ومجتمع اقتصاد المعرفة هو أساس مجتمع المعرفة وبذلك يمثل مجتمع المعرفة قفزة جديدة على طريق تكنولوجيا المعلومات واستمارة العنصر البشري.

مفهوم القيادة المدرسية School Leadership

تعرف القيادة المدرسية بأنها" تلك الممارسات الإدارية والتنظيمية والفنية التي يقوم بها قائد المدرسة، بالتعاون مع غيره، بغية تحقيق أفضل النتائج المرجوة من المدرسة، للقيام بدورها في تحقيق تنمية المجتمع المختلفة"(الدوسري، 2017: 133)، ويتحمل قادة المدارس مسؤولية توفير الدافعية للعاملين مهما كانت دقة الخطط أو كفاءة التنظيم" (الدوسري، 2017: 9).

تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه "الشخص المعين رسمياً من قبل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية للتأثير في مرؤوسيه عن طريق حثهم على العمل والإنجاز ومتابعتهم وتنظيم مجهوداتهم للوصول للأهداف المنشودة بكفاءة وفاعلية، من خلال التفاعل الاجتماعي بين مدير المدرسة والجماعة المدرسية (المعلمين- العمال –الإداريين– التلاميذ– المجتمع المحلي وأولياء الأمور) وما يتضمنه هذا التفاعل من عمليات التأثير واتصال وتوجيه، واتخاذ القرارات وحل المشكلات؛ لغرض تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

حدود الدراسة:

- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على وضع تصور مقترح لبرامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة.
- الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام 1439/ 1440هـ.
- الحد المكاني: اقتصرت الدراسة الميدانية على قادة المدارس في جميع المراحل الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي) (التابعة لإدارة التعليم بمنطقة نجران).

الطريقة والإجراءات:

أ. منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة.

ب. مجتمع الدراسة وعينتها: يتكون مجتمع الدراسة من قادة مدارس التعليم العام بمنطقة نجران بمراحله الثلاث (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، والبالغ عددهم (204) قائدًا وقائدة، حسب الإحصائية الصادرة من موقع وزارة التعليم بمنطقة نجران (وزارة التعليم, 2018). تم توزيع الاستبانة إلكترونيًا إلى جميع أفراد المجتمع، إذ بلغت نسبة الاسترجاع 78 % (159) قائدًا وقائدة.

ج. خصائص عينة الدراسة: يتصف أفراد عينة الدراسة بعدد من الخصائص الشخصية والوظيفية، نوضحها في الجدول الآتي:

جدول 1

خصائص أفراد عينة الدراسة:

المتغير	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	86	54.1%
	ماجستير	56	35.2%
	دكتوراه	17	10.7%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	39	24.5%
	5 إلى 10سنوات	69	43.4%
	أكثر من 10 سنوات	51	32.1%
الدورات التدريبية في مجال التنمية المهنية	أقل من 5 دورات	91	67.2%
	5دورات فأكثر	68	32.8%

من الجدول أعلاه يتضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة، والتي تعكس نتائج نسبة عالية من قادة المدارس الحاصلين على مؤهلات عليا (ماجستير ودكتوراه) (35.22 % و10.70%) بالتوالي، مما يدل على حرص قادة المدارس على امتلاك مؤهلات عالية أثناء الخدمة. كما بينت النتائج وجود نسبة كبيرة كانوا من قادة المدارس الذين لديهم خبرة من 5 سنوات وأكثر (43.4 % و32.1 %).

وأما بالنسبة للدورات التدريبية كانوا من قادة المدارس الحاصلين على أقل من 5 دورات بنسبة (57.23 %)، مما يعكس قلة أعداد الحاصلين على أقل من 5 دورات، وذلك

يؤكد حاجة قادة المدارس إلى المزيد من الدورات التدريبية خاصة في المهارات القيادية.

د. أداة الدراسة: بعد اطلاع الباحثة على البحوث والدراسات السابقة، قامت الباحثة بإعداد استبانة مناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، والتي اشتملت على الأجزاء الآتية:

الجزء الأول: يحوي البيانات الأساسية لأفراد عينة الدراسة: المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة التعليمية، الخبرة.

الجزء الثاني: وهو مقسم على ثلاثة محاور:

1. واقع تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران، بواقع (10) عبارات.
2. معوقات تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران، بواقع (10) عبارات.
3. متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بمنطقة نجران، بواقع (10) عبارات.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتقييم إجابات أفراد العينة بحيث تحصل على التوالي (5= موافق بشدة، 4= موافق، 3= محايد، 2= غير موافق، 1= غير موافق بشدة)؛ إذ يمكن تحديد قيم المتوسطات الحسابية للمقياس حسب طول الفئة بالمعادلة الآتية: القيمة العليا – القيمة الدنيا / عدد المستويات = (5-1) / 3 = 3/4= 1.33. ووفقًا لهذه المعادلة حددت الباحثة مستويات المتوسط الحسابي التي تتراوح ما بين (1.00 – 2.33) درجة منخفضة، (2.34 ـ 3.66) درجة متوسطة، في حين أن المتوسطات (3.67-5.00) درجة عالية.

صدق أداة الدراسة: تم التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من الأساتذة المختصين في القيادة التربوية، إذ تم الأخذ بملاحظاتهم وآرائهم في إعداد الاستبانة في صورتها النهائية للتطبيق على عينة الدراسة. وبعد التأكد من الصدق الظاهري للأداة على عينة استطلاعية قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط الداخلي بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما يوضح الجدول الآتي:

جدول 2

معاملات بيرسون لكل عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه:

ح	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	الكلية
المحور (1)	0,80**	0,89**	0,84**	0,86**	0,78**	0,85**	0,80**	0,83**	0,81**	0,89**	0.84**
العبارات	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	الكلية
المحور (2)	0,89*	0,86**	0,84**	0,86**	0,80**	0,83**	0,86**	0,80**	0,78**	0,85**	0.88**
العبارات	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	الكلية
المحور (3)	0,83**	0,84**	0,81**	0,82**	0,86**	0,79**	0,78**	0.81**	0.79**	0.78**	0.84**

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه بارتباطات موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0,01) مما يعني أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية، يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات (كرونباخ ألفا) كمؤشر على عامل الاتساق الداخلي في المتغيرات المستقلة والمتعلقة بكل مستوى الأبعاد، والجدول (3) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة على النحو الآتي

جدول3:

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة:

المحاور	واقع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران	معوقات تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران	متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران
معامل الثبات	0.88	0.91	0.86

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات للمحاور الثلاثة للاستبانة هي قيم مرتفعة تدل على ثبات المقياس، ومن ثم يمكن الاعتماد عليها في الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج إجابة السؤال الأول: ونصه: ما واقع تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة، وترتيبها تنازليًا. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول واقع تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران مرتبة تنازلياً:

الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
5	تساعد برامج التنمية المهنية القيادات المدرسية على صنع القرار داخل مدارسهم.	3.77	0.96	1	مرتفعة
7	تساهم برامج التنمية المهنية في تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها.	3.12	1.12	2	متوسط
6	تدعم وزارة التعليم برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية أثناء العمل.	3.26	1.0	3	متوسطة
3	تتسم برامج التنمية المهنية بالمرونة من حيث الوقت والمكان.	3.65	0.98	4	متوسطة
2	توفر وزارة التعليم الموارد اللازمة لتنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية.	3.58	1.26	5	متوسطة
8	توجد قاعدة معلومات عن أعداد القيادات المدرسية واحتياجاتهم التدريبية.	2.91	0.94	6	متوسط
4	توجد معايير واضحة للمساءلة على أثر نتائج التدريب.	1.81	0.93	7	منخفض
9	تنفذ برامج التنمية المهنية باستخدام أساليب متنوعة حديثة قابلة للتطبيق.	1.52	0.92	8	منخفض
10	تنفذ برامج التنمية المهنية على يد كفاءة عالية من المدربين والخبراء.	1.49	0.87	9	منخفضة
1	تخطط برامج التنمية المهنية في ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية للقيادات المدرسية.	1.23	0.84	10	منخفض
	الدرجة الكلية	**2.63**	**0.82**		**متوسط**

يوضح الجدول (4) أن محور "واقع تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران"، جاء بمتوسط حسابي مقداره "2.63 " وهي درجة موافقة متوسطة. وقد تراوحت مستوى العبارات ما بين (مرتفع – متوسط – ضعيف) مما يوضح أن هناك تباينًا في آراء أفراد الدراسة حول واقع تنفيذ البرامج من وجهة نظر قادة المدارس في التعليم العام بمنطقة نجران. إذ جاءت الفقرة رقم (5) والتي تنص على" تساعد برامج التنمية المهنية القيادات على القدرة على صنع القرار داخل مدارسهم" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (3.77)، وبانحراف معياري (0.96)، في حين جاءت الفقرة رقم (10) ونصها "تخطط برامج التنمية المهنية في ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية للقيادات المدرسية" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي (1.23)، وبانحراف معياري (0.84).

وتفسر الباحثة أن واقع تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في التعليم العام بمنطقة نجران ساهم في رفع كفاءة القيادات المدرسية في تأدية مهامهم الوظيفية وتحسين عملية صنع القرارات داخل مدرستهم، إلا أنها غير مطبقة

بدرجة كافية ونحتاج إلى بذل المزيد من الجهد لتحقيق الأهداف المنشودة. ويرجع السبب في ذلك أن برامج التنمية المهنية الحالية تفتقر إلى تحديد الاحتياجات الفعلية للمتطلبات الوظيفية، وهي من أهم الأسس التي يجب أن يقوم عليها التدريب لرفع كفاءة القيادات المدرسية في تأدية مهامهم الوظيفية.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشمري (2004) والتي نصت على وجود العديد من الإيجابيات في برامج التنمية المهنية، مثل: تزويد القيادات المدرسية بالمعارف والمهارات الضرورية تبعًا لمتغيرات العصر، واطلاعهم على آخر المستجدات التربوية، وزيادة الوعي بأهمية التنمية المهنية، واهتمام الإدارة العليا بمستوى القيادات المدرسية، وتعديل الممارسات المهنية الخاصة بالعاملين بالمدرسة نحو غاية مقصودة بقصد تحسين وتنمية وتعليم الطالب. أيضًا اتفقت مع دراسة كلٍّ من (المغربي، 2018) ودراسة (عبد الحليم، 2010) والتي توصلت إلى نتائج عديدة منها: عدم وضوح أهداف التنمية المهنية، وعدم إشراك القادة في تحديد احتياجاتهم التدريبية، وقصور برامج التنمية المهنية في تحقيق أهدافها.

نتائج إجابة السؤال الثاني: ونصه "ما معوقات تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك على النحو الموضح في الجدول (5):

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري حول معوقات تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران:

الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
5	ضعف اهتمام وزارة التعليم بتحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية للقيادات المدرسية.	4.65	0.62	1	مرتفعة
7	ضعف ارتباط البرامج التدريبية المقدمة للقيادات بمتطلبات وظائفهم وأدوارهم.	4.64	0.632	2	مرتفعة
8	ضعف كفاءة القائمين على تنفيذ البرامج المهنية.	4.62	0.636	3	مرتفعة
10	غياب أدوات التقييم ومتابعة الأثر للمهارات المكتسبة التي حصلوا عليها من البرامج.	4.62	0.642	4	مرتفعة
9	ضعف مستوى برامج التنمية المهنية المقامة للقيادات المدرسية.	4.60	0.652	5	مرتفعة
2	كثرة المهام الملقاة على عاتق القيادات المدرسية.	4.58	0.67	6	مرتفعة
6	عدم اعتماد الدورات التدريبية ضمن نظام الترقيات.	4.42	0.724	7	مرتفعة
3	ضعف اهتمام إدارة التعليم بتوفير الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية.	4.23	0.75	8	مرتفعة
1	ضعف الموارد المالية المخصصة للإنفاق على برامج وأنشطة التنمية المهنية للقيادات.	4.12	0.81	9	مرتفعة
4	عدم اهتمام القيادات المدرسية بالاشتراك في برامج التنمية المهنية المقامة بإدارة التعليم.	4.08	0.83	10	مرتفعة
	الدرجة الكلية	**4.45**	**0.73**		**مرتفعة**

يبين الجدول (5) أن محور "معوقات تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران"، بمتوسط حسابي بلغ (4.04) وهي درجة موافقة مرتفعة. وقد جاءت جميع عبارات المحور بدرجات مرتفعة. فجاءت الفقرة رقم (5) " ضعف اهتمام إدارة التعليم بعمل حصر وتحديد للاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية" بالمرتبة الأولى،

وبمتوسط حسابي (4.65)، وبانحراف معياري (0.62) ، يليها الفقرة رقم (7) " ضعف ارتباط البرامج التدريبية المقدمة للقيادات بمتطلبات وظائفهم وأدوارهم" بالمرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي (4.64)، وبانحراف معياري (0.63) في حين جاءت العبارة رقم (4) في الترتيب العاشر والأخير ومحتواها " عدم اهتمام القيادات المدرسية بالاشتراك في برامج التنمية المهنية التي توفرها إدارة التدريب" وذلك بمتوسط حسابي (4.08)، وبانحراف معياري (0.83).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن هناك العديد من المعوقات التي تحد من فاعلية برامج التنمية المهنية المقدمة للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران. ومن هذه المعوقات التي يجب أن يتم أخذها بالاعتبار ضعف اهتمام وزارة التعليم بتحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية لقيادات المدرسية قبل عقد البرنامج التدريبي، وضعف ربط البرنامج التدريبي بالوظائف والمهام الفعلية التي مطلوب العمل بها من قبل القيادات المدرسية.

كما أن ضعف كفاءة القائمين على تنفيذ البرامج المهنية وعدم وجود معايير واضحة لتقييم الأثر المكتسب من هذه البرامج وعدم ربطها بالترقيات أدى إلى وجود ضعف في اهتمام القيادات المدرسية للاشتراك بالبرامج المهنية التي توفرها إدارة التدريب التابعة لوزارة التعليم. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من الشمري (2004) والحربي (2007) التي بينت أن القصور في تحقيق الأهداف المرجوة من برامج التنمية المهنية يرجع إلى عدم مراعاة الاحتياجات التدريبية الفعلية قبل تصميم البرامج التدريبية. وأيضًا أكدت النتائج التي جاءت في تقرير إمكان للتعليم (2019) ودراسة عبد اللاه (2016) أن القصور في الخطط، وغياب تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية من البرامج التدريبية وعدم وجود معايير واضحة لاختيار القادة وقلة البرامج المخصصة للقادة أدت إلى ضعف واضح في تحقيق هذه البرامج لأهدافها المرسومة. في حين اختلفت النتائج مع دراسة السريحي (2012) التي توصلت إلى أن درجة المعوقات كانت درجة متوسطة.

نتائج إجابة السؤال الثالث: ونصه" ما متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك على النحو الآتي

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث حول متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران:

الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
10	أن ترتبط برامج التنمية المهنية المقدمة للقيادات المدرسية بطبيعة أدوارهم ومسؤولياتهم.	4.76	0.60	1	مرتفعة
2	إعداد خطة متكاملة للتدريب توضع في ضوء الاحتياجات الفعلية للقيادات المدرسية.	4.74	0.61	2	مرتفعة
6	الاستعانة بخبراء عالين في الكفاءة في مجال التدريب.	4.73	0.61	3	مرتفعة
8	أن تطور برامج التدريب والتنمية المهنية لمسايرة التغيرات التقنية الحديثة حسب الحاجة.	4.72	0.62	4	مرتفعة
9	أن تفوض بعض مهام ومسؤوليات القيادات المدرسية لضمان التحاقهم بالبرامج التدريبية.	4.65	0.63	5	مرتفعة
3	أن تركز البرامج المهنية على الجانبين النظري والعملي أثناء التدريب.	4.62	0.63	6	مرتفعة
1	أن تتوافر قاعدة معلومات واضحة للقائمين على تخطيط برامج التنمية المهنية.	4.34	0.63	7	مرتفعة
4	أن توضع معايير مناسبة لتقييم أثر البرامج المهنية على أداء القيادات المدرسية.	3.22	1.11	8	متوسطة
7	أن تحفز القيادات على الالتحاق ببرامج التنمية المهنية بربطها بالترقيات والحوافز.	3.2	1.12	9	متوسطة
5	أن توفر ميزانية مخصصة للإنفاق على برامج وأنشطة التنمية المهنية للقيادات المدرسية.	2.98	1.18	10	متوسطة

الدرجة الكلية	4.20	1.1	مرتفعة

يبين الجدول السابق درجة موافقة أفراد العينة على محور "متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران" بمتوسط حسابي بلغ (4.20)، وهي درجة موافقة مرتفعة. ومن أبرز المتطلبات جاءت الفقرة رقم (10) في الترتيب الأول ومحتواها " أن ترتبط البرامج التدريبية المقدمة للقيادات بطبيعة أدوارهم ومسؤولياتهم" بمتوسط حسابي (4.76)، وانحراف معياري (0.612)، في حين جاءت الفقرة رقم (5) ومحتواها " أن توفر ميزانية مخصصة للإنفاق على برامج وأنشطة التنمية المهنية للقيادات المدرسية" بالمرتبة الأخيرة، وذلك بمتوسط حسابي (4.65)، وانحراف معياري (0.634). وذلك يدل على أن هناك موافقة بين أفراد العينة على ضرورة توفير هذه المتطلبات لتحقق برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بمنطقة نجران أهدافها الموضوعة من أجلها.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة على أن هناك ميزانية كافية تم تخصيصها لبرامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية، إلا أن هذا لا يعني وجود آلية واضحة للاستفادة منها بالشكل المناسب، وهذا يتطلب وضع خطة مناسبة لتطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بما يتلاءم مع التحديات المستقبلية لمتطلبات مجتمع المعرفة.

فمن أهم متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية المقدمة للقيادات المدرسية هي ارتباط البرامج التدريبية بأدوار ومسؤوليات القادة وطبيعة وظائفهم، وذلك حتى تكون ذات فائدة لهن من ناحية، وحتى يقبل عليها القادة من ناحية أخرى. وهي تتوافق بشكل منطقي مع ما ورد في المحور الأول والثاني. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كلٍّ من الهتاني (2017) ودراسة الطوخي وآخرين (2016) التي أكدت على ضرورة تبني إدارات التعليم استراتيجيات تدريبية حديثة لتنمية الكفاءة المهنية للقيادات المدرسية. كما أكدت دراسة (الشمري،2016) على ضرورة وضع رؤية مستقبلية شاملة لتطوير برامج التنمية المهنية لقادة المدارس في المملكة العربية السعودية بما يتناسب مع احتياجاتهم التدريبية وفقًا بأحدث التطورات المعرفية والتقنية في هذا المجال لتحقيق الهدف المنشود من التدريب.

نتائج السؤال الرابع: ونصه "التصور المقترح لتطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة؟ "

مما تقدم من تحليل نتائج الدراسة الحالية يتضح بأن التصور المقترح يتفق مع الإطار الأدبي ونتائج الدراسة الخاصة بمتطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، حيث إنها لم تقدم الدعم والخبرات المهنية الكافية لمسايرة المستجدات المتلاحقة في مجالات المعرفة الحديثة؛ نتيجة لعدم ملائمة هذه البرامج من حيث موضوعاتها وجودة محتواها وعددها والمدة الزمنية اللازمة لتنفيذها وفي بعض الأحيان عدم كفاءة مؤهلات القائمين على تقديم هذه البرامج، بالرغم من قيام وزارة التعليم بالتعاون مع هيئة التقويم للتعليم بالإشراف على برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بداخلها، بما يخدم واقع وإمكانات المدارس، وبما يعود بالنفع على جودة العملية التعليمية وذلك تحقيقًا لمتطلبات رؤية المملكة 2030. ولذا فقد جاء هذا التصور المقترح لتطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران بعد تحكيمه من قبل عدد من الأساتذة المختصين بالقيادة التربوية.

أولًا: مبررات ومرتكزات التصور المقترح:

يتطلب الانفجار المعرفي والتطور التقني الذي يشهده المجتمع من القيادات المدرسية مواجهة هذا التطور والتعامل معه بحيث يكونون على وعي بتكنولوجيا المعلومات واستخدامها وتوظيفها داخل المدرسة حسب متطلبات مجتمع المعرفة.

التنمية المهنية للقيادات المدرسية ضرورة مطلقة لتقديم الدعم والخبرات المهنية الكافية لمسايرة المستجدات المتلاحقة في مجالات المعرفة الحديثة.

عدم كفاية برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية مما أدى إلى تدني مستوى المهارات القيادية المطلوب توافرها في القادة، مما أدى إلى ضرورة تنمية القيادات المدرسية مهنيًا حتى يمكّنوا من التغلب على نواحي القصور في الإعداد ومواجهة التطورات الحديثة في القيادة.

افتقاد النظام الحالي للتدريب لوجود برامج عملية وتطبيقية وورش عمل ولقاءات مباشرة مع المختصين واقتصار دور القيادات المدرسية على مجرد الاستماع والتلقي.

تنمية قدرات القيادات الابتكارية وزيادة قدراتهم على الإبداع والتجديد بما يؤدي إلى ترغيبهم في المهنة نتيجة لنجاحهم في عملهم وتغيير وجهات نظرهم إلى الأفضل وإكسابهم قيمًا إيجابية ورفع روحهم المعنوية مما يجعلهم يتجهون نحو مزيد من التجديد والتحديث.

تطبيق معايير الكفاءة المهنية للقيادات المدرسية التي أوجدتها هيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية للحكم على جودة الأداء المدرسي لمدارس التعليم العام في المملكة.

ثانيًا: أهداف التصور المقترح:

يهدف هذا التصور إلى تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، وذلك من خلال:

- تلافي أوجه القصور في إعداد برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية، وتحسين جودة أدائهم من خلال ممارسة أحدث الأساليب القيادية ومسايرة التطور التقني والثورة المعرفية في مدارسهم.
- تحقيق النمو المستمر للقيادات المدرسية لرفع مستوى أدائهم المهني وتحسين اتجاهاتهم وصقل مهاراتهم وزيادة معارفهم والتي تمكنه من القيام بأدواره المتعددة بفاعلية ومن ثم الارتقاء بالمستوى القيادي لهم.
- تحسين اتجاهات القيادات نحو المهنة والأداء وتنمية الاتجاه الإيجابي للشعور بالانتماء للمدرسة والرضا عنها ومساعدتهم على التكيف المهني داخل بيئة المدرسة.
- استغلال جميع الإمكانات المادية والبشرية في تطوير عملية التنمية المهنية للقيادات لإنجاح برامجها وتحقيق أقصى فائدة منشودة من عمليات التنمية المهنية.

ثالثًا: مكونات تطبيق التصور المقترح:

تحتوي مكونات التصور المقترح على عدة مراحل رئيسة وذلك حسب المتطلبات التي جاءت في الدراسة وهي على النحو الآتي:

مرحلة التحضير: وتتطلب تحديد المهارات القيادية اللازمة حسب معايير الكفاءة المهنية للقيادات المدرسية التي أوجدتها هيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية للحكم على جودة الأداء المدرسي لمدارس التعليم العام في المملكة، بالإضافة إلى إعداد وتجهيز الاستبانات اللازمة لقياس هذه الكفاءات، ومن ثم تحديد القيادات المدرسية المطلوب تدريبهم وتحديد احتياجاتهم التدريبية باستخدام الاستبانات المقننة من قبل هيئة التقويم لمشاركتهم في اتخاذ القرار.

مرحلة الإعداد والتخطيط: دراسة نتائج الاستبانات وتحديد أهم المهارات القيادية التي يحتاجها القادة حسب العينة المختارة، وتصميم محتوى البرامج التدريبية حسب الاحتياج الفعلي وتكون قابلة للتعديل مع كل فئة جديدة، ومن ثم تحديد أهداف التدريب بدقة وهذا يساعد في توزيع الفئة المستهدفة حسب برامج التنمية المهنية المختارة مع التركيز على الأهداف المحددة منعًا للتكرار وعدم إضاعة الوقت فيما يمتلكونه مسبقًا، بما يساهم في سرعة ودقة الوصول إلى الهدف. أيضًا تتطلب هذه المرحلة تحديد الوسائل المستخدمة في التدريب واختيار المتدربين، ونوع التدريب المطلوب ومدة البرامج والنتائج المتوقعة منهم. كذلك تقييم برامج التنمية المهنية والخطط التدريبية المتبعة بها من خلال عرضها على الخبراء المختصين بالقيادة المدرسية أو هيئة التقويم للتأكد من

سلامة البرنامج المهني ومحتواه التدريسي ومدى ملائمته لتحقيق الأهداف المرجوة.

مرحلة التنفيذ والتقويم: بعد توفير مدربين أكفاء مُلمين بأساليب التدريب والتعليم المناسبة للبرامج المختارة إلمامًا كافياً، وتوفير المواقع الملائمة لتنفيذ هذه البرامج مثل قاعة التدريب وترتيبات التدريب خارج المباني وداخلها، وغير ذلك من التجهيزات المطلوبة لإنجاح البرامج التدريبية، وتوفير الحوافز المادية والمعنوية للقيادات المدرسية وهي من الأشياء الضرورية التي تساعد على إنجاح برامج التنمية المهنية وضمان التحاق القادة والاستفادة منه أقصى استفادة. ومن ثم اعتماد نظام للتقويم الواقعي المستمر الذي يوظف استراتيجيات وأدوات تقويم فاعلة في تقويم برامج التنمية المهنية المقدمة للقيادات المدرسية وتحديثها حسب الاحتياجات المستقبلية.

رابعًا: آليات تنفيذ التصور المقترح:

- وجود رؤية ورسالة واضحة لبرامج التنمية المهنية من خلال خطة مدروسة ترقى بهم مهنيًا وفقًا للاتجاهات العالمية الحديثة في القيادة، وبما يضمن تطوير أدائهم وفقًا لمتطلبات عصر المعرفة، من خلال ما تقدمه من أنشطة وبرامج تدريبية.
- تحديد الأهداف ومهام برامج التنمية المهنية ومجالاتها ووسائلها بدقة في ضوء الواقع وتحديات المستقبل، التي تكون غايتها الأساسية هي تطوير وتحسين أداء القيادات وتحقيق النمو المهني المستمر ورفع مستوى أدائهم القيادي في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة.
- تنمية وتحديث المعلومات والمعارف لدى القيادات المدرسية خاصة في مجال استخدام التكنولوجيا المتطورة والبحث في مصادر المعرفة الحديثة بما يساعد على التجديد والابتكار في صنع القرار.
- المساهمة في بناء وإعداد كوارد تدريبية من القيادات المدرسية ممن يمتلكون المهارات والكفايات اللازمة لتنفيذ الأنشطة التدريبية.
- بناء وتصميم برامج التنمية المهنية وفقًا لمتطلبات التخطيط الاستراتيجي الذي ينطلق من الاحتياجات التدريبية الفعلية للقيادات المدرسية في ضوء احتياجات المستقبل بما يتناسب مع الثورة المعرفية والتكنولوجية.
- أن يكون التخطيط الزمني لبرامج وأنشطة التنمية المهنية مبنيًا على مراعاة سير العمل المدرسي بما يوفّر فرص التنمية المهنية لكل قائد، مع توفير عنصر المرونة الذي يمكن من خلاله إدخال تعديلات على الخطة الزمنية حسب الحاجة.
- يجب أن تتسم أساليب واستراتيجيات تنفيذ برامج التنمية المهنية بالحداثة والفاعلية والواقعية والمرونة والقابلية للتطبيق، تسهم في النمو المهني للقيادات المدرسية.
- وضع معايير واضحة لآلية اختيار المدرب الكفء بحيث تكون مؤهلة تأهيلًا جيدًا؛ مع الأخذ بالاعتبار الأساليب العلمية الحديثة في مجال التدريب؛ وضرورة مراعاة تهيئة البيئة المناسبة لتنفيذ البرامج المقدمة نظريًا وعمليًا.
- وضع معايير مناسبة ومتنوعة في التقويم للتأكد من مخرجات وحدة التنمية المهنية ومدى تحقيقها لأهدافها حسب متطلبات مجتمع المعرفة.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، توصي الدراسة الحالية بما يأتي:

- تبني وزارة التعليم تفعيل مكونات التصور المقترح والاستفادة من آليات تحقيقه على أرض الواقع، على أن يتم تجريبه وتكييفه وفقًا لحاجات الوزارة.
- إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي لقيادات مدرسية في مناطق أخرى على مستوى المملكة.
- ضرورة مشاركة القيادات المدرسية في عملية إعداد الخطط والبرامج وفقًا لاحتياجاتهم المهنية.

- على وزارة التعليم عقد شراكة مجتمعية بالتعاون مع كليات التربية وكليات خدمة المجتمع في الجامعات السعودية لعقد برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية، وبما يواكب التغيرات المعرفية والمعلوماتية المعاصرة.
- الحرص على رفع كفاية وقدرات الكوادر المعنية بتنفيذ برامج التنمية المهنية بحيث تكون مؤهلة تأهيلًا مناسبًا؛ من خلال تطبيق الأساليب العلمية الحديثة في مجال التدريب؛ وتهيئة بيئة مناسبة لتنفيذ البرامج المقدمة نظريًا وعمليًا واختيار الأوقات المناسبة لتطبيقها على أرض الواقع.

المراجع :

أبو سمرة، محمود أحمد؛ هواش، أماني عدنان؛ حلاوة، جمال (2014). الممارسات الإدارية لمديري التربية والتعليم في فلسطين كما يراها رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15(1)، 247 – 304.

إمكان (2019). قادة المدارس في المملكة العربية السعودية: المهنة المنسية. التقرير الدوري، 1-16.

http://emkaneducation.com/wp-content/uploads/2019/12/School-leaders-in-KSA-The-Forgotten-Profession-Arabic-2019.pdf

الحربي، قاسم عائل (2007). التنمية المهنية للقيادات التربوية لإدارة مدرسة المستقبل بدول الخليج العربي في ضوء القيادة التحويلية. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، 15، 1-21.

حمدان، صلاح الدين حسن (2018). أسس التنمية المهنية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة. عمان: دار الرسائل الجامعية.

خليل، نبيل سعد (2007). التنمية المهنية للقيادات التربوية. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر تأهيل القيادات التربوية، المؤتمر الخامس عشر، الجمعية المصرية للتربية المقارنة، مركز تطوير التعليم الجامعي، 484-494.

الدوسري، سعود العبص (2017). *الأنماط القيادية السائدة لدى قادة المدارس الثانوية بمحافظة وادي الدواسر وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين*، رسالة الماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

السريحي، منصور عتيق الله (2012). درجة توفر آليات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الحكومية بمحافظة جدة والصعوبات التي تواجهها من وجهة نظر مديري المدارس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الشمري، مشعان (2016). تطوير برامج التنمية المهنية لقادة المدارس بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 32 (3)، 351 – 387.

الشمري، مشعان بن ضيف الله؛ واللوقان، محمد بن فهد (2015). واقع التنمية المهنية للقادة التربويين في المدارس السعودية من وجهة نظر مديري المدارس: دراسة ميدانية. مجلة العلوم التربوية. 23 (1)، 581-619.

الشمري، مطر سالم (2004). التنمية المهنية للقيادات التربوية بدولة قطر في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الطوخي، هيثم محمد؛ الحربي، حماد دغيم؛ عوض الله، إبراهيم الدسوقي (2016). التنمية المهنية للقيادات المدرسية بمصر وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية. 24(3)، 405-441.

الطيب، عزيزة عبد الله؛ الوشمي، أسماء ناصر إبراهيم (2016). ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات المدارس المطبقة للبرنامج الوطني لتطوير المدارس في مدينة بريدة. مجلة العلوم التربوية، 24 (2)، 87-143.

عبد الحليم، طارق حسن (2010). التنمية المهنية للمعلمين في مصر على ضوء الخدمة اليابانية والأمريكية والإنجليزية. القاهرة، دار العلوم للنشر والتوزيع.

عبد الرحمن، إيمان جميل (2013). درجة فاعلية أساليب برامج التنمية المهنية للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين. دراسات العلوم التربوية، جامعة البلقاء التطبيقية، 40(1)، 42-56.

عبد اللاه، محمد منصور (2016). التخطيط الاستراتيجي لمتطلبات التنمية المهنية المرتكز على المدرسة (S-BPD) في ضوء التوجهات العالمية الحديثة. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 46 (2)، 245-246.

العتيبي، عبد الله غازي (2012). التنمية المهنية لمديري التربية والتعليم ومساعديهم بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

العرابيد، نبيل أحمد (2017). دور القيادة التشاركية بمديريات التربية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.

العمري، أحمد يحيى (2018). دور مكاتب التربية والتعليم في التنمية المهنية للقيادات التربوية في مدارس التعليم العام بمحافظ المخواة من وجهة نظر المديرين والوكلاء. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 21 (2)، 1-26.

العنزي، نوف (2017). دور جائزة وزارة التعليم للتميز على تحفيز القائدات على التطوير المهني الذاتي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز.

الفنيش، أحمد (2004). أصول التربية. ط3. دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت.

المحبوب، عبد الرحمن إبراهيم (2000). برنامج تدريبي مقترح لرفع كفاءة أداء مديري المدارس الابتدائية لبعض مهماتهم الإدارية. مجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، جامعة الأزهر، 93، 317- 347.

المغربي، مجدي فتح الله (2018). التنمية المهنية لمديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

الهتاني، ناقية سالم حسين (2017). تخطيط المسار الوظيفي لدى القيادات المدرسية في مكاتب التعليم بمدينة جدة. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 6 (8)، 16-33.

وزارة التعليم (2018). إعداد القيادات التربوية أحد أهم القواسم المشتركة للمدارس الفاعلة.

https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/l-e-53426f.aspx

وزارة التعليم (2016). التعليم ورؤية المملكة ٢٠٣٠.

https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

وزارة التعليم العالي السعودي (2010). التعليم العالي وبناء مجتمع المعرفة. التقويم الدولي. الإدارة العامة للتخطيط والإحصاء، مكتبة الملك فهد السعودية.

Abdel Halim, I. H. (2010*). Professional development for teachers in Egypt in the light of the Japanese, American and English service*. Cairo: Dar Al-Ulum for Publishing and Distribution.

Abdullah, M. M. (2016). School-based professional development requirements (S-BPD) strategic planning in light of recent global trends. *Educational Journal*, 46 (2), Faculty of Education, Sohag University, 245-246.

Abdul Rahman, I. J. (2013). The degree of effectiveness of the methods of professional development programs for educational supervisors in the Jordanian Ministry of Education from the point of view of educational supervisors. *Educational Science Studies*, Al-Balqa Applied University, 40 (1), 42-56.

Abu Samra, M. A., Hawash, A. A., & Halawa, J. (2014). Administrative practices of the directors of the directorates of education in Palestine from the perspective of the heads of departments in the northern governorates. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 15 (1), 274-304 .

Alarabids, N. A. (2017). *The role of participatory leadership in the directorates of education in solving the problems of secondary school principals in Gaza governorates* ,unpublished master's thesis, faculty of education, Al-Azhar University in Gaza.

Almahabob, A. A. (2000). A proposed training program to raise the efficiency of primary school principals' performance of some of their administrative tasks. *Journal of Educational, Psychological and Social Research*, Al-Azhar University, 93, 317-347.

Al-Dossary, S. A. (2017). *Leadership patterns among high school leaders in Wadi Al-Dawasir Governorate and their relationship to job satisfaction from the teachers' point of view*. Master Thesis, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Al-Magrabi, M. F. (2018). *Professional development for directors of the first cycle of basic education in Egypt in light of the experiences of some developed countries*. Unpublished PhD thesis, Faculty of Education, Tanta University.

Al-Suraihi, M. A. (2012). *The degree of availability of sustainable professional development mechanisms for principals of public schools in Jeddah Governorate and the difficulties they face from the viewpoint of school principals*. unpublished Master Thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Al-Omari, A. Y. (2018). The role of education offices in professional development for the educational leaders in the general education schools in Al- Makhwa Governorate. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 21 (2), 1-26 .

Al-Otaibi, p. G. (2012). *The professional development of education managers and their assistants in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the requirements of a knowledge society.* Unpublished doctoral dissertation, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Al-Shammari, M. S. (2004). *Professional development of educational leaders in the State of Qatar in the light of the entrance to total quality management.* Unpublished PhD thesis, Faculty of Education, Ain Shams University.

Al-Finish, A. (2004). *Education basics*. 3rd floor. United New Book House, Beirut.

Al-Harbi, Q. A. (2007). Professional development of educational leaders to manage the School of the Future in the Arab Gulf states in the light of transformational leadership. *Journal of Studies in University Education*, 15, 1-21.

Al-Hattian, N.S. (2017). The planning of career paths in the perspective of the educational supervisors in the city of Jeddah. *International Specialized Educational Journal*, 6 (8), 16-33.

Al-Anzi, N. (2017). *The role of the Ministry of Education Award for Excellence to motivate female leaders in self-professional development*. Unpublished Master Thesis, King Abdelaziz University.

Al-Shammari, M. (2016). Development of professional development programs for school leaders in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of global trends - an analytical study. *Scientific Journal*, Faculty of Education, Assiut University, 32 (3): 1-20.

Al-Shammari, M., & Al- Logan, M. F. (2015). The reality of the professional development of educational

International Calendar. *General Administration of Planning and Statistics*, King Fahd Library, Saudi Arabia.

Ministry of Education (2018). *Preparing educational leaders is one of the most important common denominators for active schools*. Retrieved from: https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/l-e-53426f.aspx

Khalil, N. S. (2007). The professional development of educational leaders. A working paper presented to the Conference on Qualifying Educational Leaders, the fifteenth conference, the Egyptian Society for Comparative Education, *Center for University Education Developmen*t, 494-484

Gerald, H. G. (2004). Developing leadership skills in academia. *Reports in Leadership*, Texas A&M University, 2(1), 1-20.

UNESCO (2005). *Towards knowledge societies, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, Imprimerie Corlet, Condé-sur-Noireau, France.

UNESCO (2004). *Education staff development directions.* for the 21st Century (Paris: Unesco). p9

leaders in Saudi schools from the viewpoint of school principals: a field study. *Journal of Educational Sciences*, 23 (1), 581-619.

Al-Toukhi, H. M., Al-Harbi, H. D., & Mohamed, A. (2016). The professional development of school leaders in Egypt and their relationship to job satisfaction from their point of view. *Journal of Educational Sciences*, 24 (3): 405-441.

Al-Tayyib, A. A., & Al-Washemi, A. N. (2016). Exercising leadership skills with school principals applying to the national program for the development of schools in the city of Buraidah. *Journal of Educational Sciences*, 24 (2), 87-143.

Emkkan, (2019). *School leaders in Saudi Arabia: the forgotten profession*. Periodic report, 1-16. Retrieved from: http://emkaneducation.com/wp-content/uploads/2019/12/School-leaders-in-KSA-The-Forgotten-Profession-Arabic-2019.pdf

Ministry of Education (2016). *Education and vision 2030*. Retrieved from: https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

Hamdan, S. A. (2018). *The foundations of professional development for teachers with special needs in light of recent global trends*. Amman: University Thesis.

Ministry of Higher Education in KSA (2010). *Higher education and building a knowledge Society "An*

The Proposal Perspective for the professional development programs of school leaders in public education at Najran in the requirements of the knowledge society

Wafa . M. AL daghrer
College of Education - University of Najran

Submitted 10-03-2020 and Accepted on 21-06-2020

Abstract: The study aimed develop a proposed Perspective for the professional development programs of school leaders in general education at Najran region in the requirements of the knowledge society. The researcher used the descriptive survey method, and the study sample consisted of (159) leaders. The results concluded that the reality of professional development programs for school leaders in the Najran region came to a moderate degree, the obstacles that faced school leaders came with a high degree, the most important of which was the lack of interest in determining the actual training needs of school leaders before holding the training program. while the degree of requirements for implementing professional development programs for school leaders with a high degree, the most prominent of which is the need to limit and define the training needs of school leaders. At the end of the study, the proposed Perspective for the professional development of school leaders was formulated in light of the requirements of the knowledge society. It included the rationale and principles of the proposed Perspective, the objectives of the proposed Perspective the implementation requirements, in addition to the components of implementing the proposed perspective.

Keywords: Professional Development, School Leadership, Knowledge Society, Najran Region.

درجة امتلاك جامعة جدة لبعض القدرات التنافسية وعلاقتها بالعوامل المؤثرة على جذب الطلبة.

عبد الله بن ضيف الله الحارثي

قسم إدارة وأصول التربية–كلية التربية–جامعة جدة

قدم للنشر 1441/8/11هـ - وقبل 1441/11/4هـ

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك جامعة جدة لبعض القدرات التنافسية في مجالات البنية التحتية والموارد البشرية والتعليم والتعلم والسمعة العلمية، بالإضافة إلى رصد العوامل المؤثرة (الداخلية والخارجية) في جذب الطلبة للالتحاق بالجامعة، ومن ثم دراسة العلاقة بينهما ومدى إمكانية التنبؤ بعوامل جذب الطلبة عبر امتلاك تلك القدرات التنافسية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وجمع البيانات عبر الاستبانة من عينة الدراسة البالغة (750) طالباً وطالبة، وخرجت الدراسة بعدد من النتائج منها توفر بعض القدرات التنافسية بدرجة متوسطة، وتحديد أبرز العوامل الداخلية المؤثرة للالتحاق بالجامعة، منها توفر تخصصات يطلبها سوق العمل، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة طردية موجبة بين امتلاك القدرات التنافسية والعوامل المؤثرة في جذب الطلبة لصالح القدرات التنافسية، وخرجت الدراسة بإمكانية التنبؤ بالعوامل المؤثرة لجذب الطلبة عبر امتلاك جامعة جدة لبعض القدرات التنافسية، وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات منها ضرورة التركيز على عدد من القدرات التنافسية التي يمكن أن تؤثر في جذب الطلبة المناسبين لهوية الجامعة، وضرورة الدفع نحو تقليل التشابه بين الجامعات الحكومية.

الكلمات المفتاحية: القدرات التنافسية، التنبؤ، السمعة العلمية، استقطاب الطلبة، جامعة جدة.

مقدمة:

تسعى الجامعات في كل عام دراسي نحو استقطاب أفضل مخرجات المرحلة الثانوية، وتحشد إمكاناتها للحصول على أفضل تلك المخرجات، سعياً لرفع كفاءتها، وقد أشار رضوان والصقر (2016 : 292) إلى تأثير نوعية الطلبة المستقطبين في كفاءة الجامعة بصورة واضحة، وعليه فإن الجامعات تتنافس للحصول على أفضل المدخلات الممكنة لنظامها التعليمي، وهو أمر في غاية الأهمية لكنه ليس كافياً بمفرده، ذلك أن الطلبة في الجانب الآخر يسعون هم بدورهم لدخول الجامعة الأفضل والأنسب لقدراتهم وطموحاتهم وفقاً للمعلومات المتوفرة لديهم وأسرهم وأصدقائهم ومعلميهم.

ومن الواضح أن الجامعات قد تعول على وضع اشتراطات عالية لقبول طلابها، لكن ما من ضمانة حقيقية لتوجه الطلبة المتفوقين لها، خصوصاً في المناطق التي بها أكثر من جامعة سيما لو كانت تلك الجامعة ناشئة والأخرى عريقة ولها سمعتها الجيدة، فقد تكون الجامعة بين خياري خفض تلك الاشتراطات المرتفعة أو إبقاء تلك الشروط مرتفعة مع التنبؤ بانخفاض أعداد القبول، أما من ناحية الطلبة فتشير بعض الأدبيات التربوية إلى عدد من العوامل التي تؤثر في اختيارهم للجامعة منها حب المدينة التي تقع بها الجامعة، وسمعة الجامعة العلمية، وتوفر التخصصات المرغوبة، وتحقيق رغبات الأسرة؛ كما رصدها الزهراني (1997 : 259)، ومن ثم فعلى الجامعة التي تنوي استقطاب أفضل خريجي المرحلة الثانوية أن تقدم نفسها لأولئك الطلبة بصورة مشرقة وحقيقية ومنافسة للجامعات الأخرى، وهذا قد لا يتأتى إلا عبر بناء عدد من القدرات التنافسية للجامعة.

وتظهر هنا أهمية التعرف على ماهية تلك القدرات التنافسية التي من شأنها أن تكون عاملاً في جذب الطلبة ذوي التميز المطلوب، ولعل الباحث يستطيع أن يتلمسها عبر الأدبيات التربوية التي تناولت جانباً أو أكثر من تلك القدرات، إذ ساهم غماج وسووانابروما وأوياما وهادا وسيكيكاوا (Gamage, Suwanabroma, Ueyama, Hada, and Sekikawa, 2008) في تحديد بعض القدرات التنافسية الفاعلة في جذب الطلبة، وتم تقسيمها في ضوء ثلاث جوانب رئيسة، أولاً: الجانب الأكاديمي وحازت السمعة الأكاديمية على الأولوية كما بيَّن الباحثين أن هناك ثلاثة عناصر تؤثر على تصورات الطلبة حول سمعة الجامعة، وهي الأصدقاء والعائلة والمحيط الاجتماعي، ثم جودة أعضاء هيئة التدريس، المقاسة بالجوائز والقيمة العلمية للأعضاء، وقدرتهم على تكوين علاقات مبنية على الاحترام مع طلبتهم، ثم جودة البرامج الأكاديمية التي يقيسها الطلبة بقدراتها على تسريع انخراطهم بسوق العمل، ثانياً: الجانب غير الأكاديمي واحتلت قدرة الجامعة على المساعدة على التوظيف عبر تقديم معلومات حول فرص العمل، وتوفير مستشارين للتوظيف وتطوير علاقات مع أرباب العمل، ويليها قدرة الجامعة على تقديم منح دراسية، يليها توفر خدمات الإرشاد والتوجيه والحقوق الطلابية، ثالثاً: البيئة الجامعية التي تتمثل في كون الحرم الجامعي جذابًا من حيث التصميم والحدائق والمساحات المفتوحة، كما تتوفر به المرافق والمكتبات والمعامل اللازمة للتعليم والتدريب.

واهتم فرحان(Farhan ,2017) بالسلوك التنافسي في المؤسسات الأكاديمية الممولة من القطاع العام، لتحديد القدرات التنافسية المؤثرة في جذب الطلبة، إذ بزغت سمعة الجامعة كأهم العوامل المؤثرة في جذب الطلبة، ويمكن تعزيزها عبر التسويق والإعلانات المظهرة لجودتها وتقديم منح دراسية متنوعة، يليها نوعية الموارد البشرية (أعضاء هيئة التدريس والطلبة) ثم نوعية البرامج الأكاديمية، مع التأكيد أن لكل جامعة قدرة تنافسية خاصة بها، وأن نجاح جامعة ما في بناء قدرة تنافسية معينة عبر مجموعة من الخطوات لا تعني قدرة جامعة أخرى على استنساخ تجربتها حرفياً، كما أن المنافسة بين الجامعات ظاهرة صحية قد تحسن نظام التعليم العالي من

خلال التمايز والكفاءة والعمل على تقديم البرامج والخدمات الأكاديمية التنافسية.

في حين رصد القرني (1995) والزهراني(1997) أبرز العوامل الجاذبة للطلبة بالجامعات ومنها: وجود الفرص الوظيفية للخريج، والسمعة العلمية، وتوفر التخصصات المرغوبة، والاعتقاد بتوفر الأمان من المستقبل المجهول عبر الحصول على الشهادة، كما تعطي فرص توظيف أفضل وبرواتب أعلى، وترفع من قدر حاملها اجتماعياً، بالإضافة إلى حب المدينة التي تقع بها الجامعة، وتحقيق رغبات أحد الوالدين.

وسعت دراسة أميرخانوفا وبيكميتوف وزينوروف وخريسوفا (Amirkhanova, Bikmetov, Zinnurov, & Kharisova, 2017) إلى رصد إدارة الجامعة الروسية لقدراتها التنافسية في ضوء مدخل السمعة، ومدى امتلاك الجامعة لقدرات مرنة للتكيف مع تغيرات الوضع الاقتصادي وتلبية احتياج السوق، واعتمدت الدراسة على المنهج التاريخي لرصد السمعة العلمية للجامعات، وكذلك المنهج الوصفي عبر الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من (400) طالب من السنة الثالثة والرابعة في البكالوريوس، وطلبة السنة الأولى من الماجستير في جامعة أوفا الروسية، وخرجت الدراسة بعدد من النتائج منها خطورة مدخل السمعة العلمية للجامعة، ذلك لو أنها أهملت أو شكلت بطريقة خاطئة فسيتطلب في المتوسط (20) عاماً من العمل لتغييرها، في حين إنها إذا كانت إيجابية تاريخياً فهي تحتاج إلى موارد ووقت أقل لتطويرها، وغالباً يكون المتوسط (4) سنوات، كما أن قدرة الجامعة على تحليل قدراتها التنافسية وتقييمها بشكل صحيح يُسهم بشكل مؤثر في قراراتها المستقبلية، ويمكن القول إن سمعة الجامعة هي خليط من القدرات التنافسية المختلفة، فالموارد البشرية مؤثرة على السمعة، وكذلك نوعية التعليم، وكذلك المرافق الجامعية والمواقع الإلكترونية، كما أن العلاقة تبادلية إذ تُسهم السمعة الجيدة على استقطاب الموارد البشرية الجيدة أيضاً.

وذهبت دراسة شرباتي والحيلة وأبوصايمة (Sharabati, Alhileh & Abusaime ,2019 :.332) إلى دراسة تأثير جودة الخدمة على رضا خريجي جامعة الشرق الأوسط الأردنية في ضوء أربعة أبعاد لجودة الخدمة هي (أعضاء هيئة التدريس– إدارة الجامعة– الفصول الدراسية– مكتبة الجامعة)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي عبر الاستبانة التي جمعها من (399) خريجاً، وخرجت الدراسة بعدد من النتائج من أهمها تأثير تلك الأبعاد على رضاهم عن الجامعة، وجاء بُعد أعضاء هيئة التدريس أولاً يليه الفصول الدراسية.

واختصت دراسة دي هان(De Han ,2015) بتحديد ماذا تعني القدرة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي، وهل يمكن ترتيبها بحسب الأهمية، وكيف يمكن التحقق من تأثيرها على المستفيدين، واستخدم الباحث المنهج النوعي عبر إجراء (73) مقابلة مع أعضاء هيئة التدريس من (16) جامعة هولندية، وخرجت الدراسة ب(13) قدرة تنافسية يمكن أن تمتلكها الجامعات، حلت أولاً جودة التعليم أو البحث العلمي، وسمعة الجامعة والتمايز والتفرد في أحد الجوانب عن نظيراتها، ونمو أعداد الطلاب وجودة المباني والمرافق والخدمات، والجدير بالذكر أن الحصول على شهادات الاعتماد كانت هي أقل القدرات التنافسية أهمية من وجهة نظر العينة، كما بينت الدراسة أن القدرة التنافسية ليست محدداً داخلياً تقرره الجامعات بمفردها، بل هو انعكاس ما تقوم به الجامعة في عيون من هم خارجها.

وعملت دراسة واتجراكول (watjatrakul ,2014 : 686) على تحديد العوامل المؤثرة على الطلبة المحتملين للدراسة في الجامعات الخاصة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي عبر الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من (318) من طلبة البكالوريوس والدبلوم، وتقوم الدراسة على افتراض أن الجامعات الخاصة تنظر إلى طلبتها كزبائن يتوجب إرضاؤهم كونهم يدفعون ثمناً لخدمة التعليم، وكون رضا الزبون هو حجر الزاوية في فلسفة إدارة الجودة الشاملة، الأمر الذي يدفع

الجامعات الخاصة للتهاون قليلاً مع الطلبة، إلا أن نتائج الدراسة أفضت إلى أن 70% من الطلبة يريدون تعليم حقيقي، وينظرون بسلبية للجامعة التي تعطي تعليمًا متدنيًا ودرجات مرتفعة، بالإضافة لوجود علاقة إيجابية بين امتلاك الجامعة لبعض القدرات التنافسية وعوامل جذب الطلبة يمكن تسميتها بالعوامل الهادفة وهي جودة التعليم وسمعة الجامعة والتأثير الاجتماعي ومرافق الجامعة والخدمات الإدارية كالتسجيل والمكتبات وكفاءة الموظفين الإدارية.

ومحلياً يمكن القول –في حدود علم الباحث– إن هناك ندرة في الدراسات المتعلقة بعوامل جذب الطلاب وقدمها إن وجدت، في حين أن هناك دراسات متعددة حول القدرات التنافسية لكنها تناولت الموضوع من حيث أهمية تكوين القدرات التنافسية دون تركيز مناسب على دور تلك القدرات في جذب الطلبة المتناسبين مع مكونات الجامعة المختلفة إلا في عدد قليل؛ منها العباد (2017) الذي قدم نموذجاً مقترحاً لرفع القدرة التنافسية لجامعة الملك سعود في ضوء معايير التصنيفات العالمية للجامعات، وأوضحت نتائج الدراسة أن الاهتمام بالموارد البشرية هو أهم متطلبات تعزيز القدرة التنافسية، ومن الأسس التي يقوم عليها التصور المقترح هو تطوير نظام القبول ليحقق القدرة التنافسية للجامعة بما يلبي حاجات التنمية الوطنية، كما أوصت الدراسة بضرورة تطوير كفاءات أعضاء هيئة التدريس، والاهتمام بجودة مخرجاتها كوسيلة لزيادة قدرتها التنافسية.

وكون جامعة جدة من أحدث الجامعات السعودية في النشأة، فقد أُنشئت بالقرار السامي رقم 20937 وتاريخ 1435/6/2هـ، وتقع في منطقة مكة المكرمة بالقرب من جامعتي الملك عبدالعزيز وأم القرى العريقتين، الأمر الذي يعظم من أهمية بناء بعض القدرات التنافسية التي تمكنها من جذب أفضل الطلبة لنظامها التعليمي، وهذا ما يبدو أن الجامعة تسعى إليه إذ نصت الخطة الاستراتيجية للجامعة (2019) بأن تكون جامعة جدة هي الخيار الأول لقادة المستقبل كرؤية لها، الأمر الذي يزيد من أهمية دراسة تحديد درجة امتلاك جامعة جدة لبعض القدرات التنافسية وعلاقتها بالعوامل المؤثرة على جذب الطلبة.

مشكلة الدراسة:

إن سعي الجامعات نحو اجتذاب أفضل الطلبة للالتحاق بها عبر بناء بعض القدرات التنافسية المتنوعة المؤثرة بشكل حقيقي على خريجي المرحلة الثانوية وأسرهم، أمر لم يعد خياراً مطروحاً بل صار واجباً وطنياً لا سيما مع التوسع الكبير في أعداد الجامعات الحكومية والخاصة في المملكة العربية السعودية، وقد بينت نتائج دراسة الحارثي(2018) أن هناك جامعات تسعى بالفعل للحصول على أفضل خريجي المرحلة الثانوية كجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، في حين أن هناك جامعات تنسق مع الجامعات الأخرى المحيطة في مرحلة القبول كبعض الجامعات بمنطقة الرياض، الأمر الذي قد يضيع عليها الفرصة بنصيب أكبر من أفضل الخريجين.

وقد بينت نتائج دراسة فرحان (Farhan ,2017 :76) إمكانية التأثير على قرار الطالب المتقدم المحتمل للجامعة عبر استعراض أنشطة الجامعة في العام السابق، والعمل على تسويق خدماتها وبرامجها وتوضيح قدراتها التنافسية التي تتميز بها عن نظيراتها، كما أظهرت نتائج دراسة واتجراكول (watjatrakul 686: 2014,) وجود علاقة إيجابية بين امتلاك الجامعة لبعض القدرات التنافسية وعوامل جذب الطلبة إليها ومنها جودة التعليم والتعلم، وسمعة الجامعة، والتأثير المجتمعي، ومرافق الجامعة، والخدمات الإدارية.

وتأسيساً على ما سبق، ظهرت أهمية بناء قدرات تنافسية تؤدي لجذب أفضل مخرجات المرحلة الثانوية، إلا أنه من الضروري مراعاة جانبين؛ أحدهما هو استدامة تلك القدرات التنافسية عبر جودة الخدمة، والآخر هو النظر عبر وجهة نظر أصحاب المصلحة حول خدمات الجامعة، فقد بيَّن شرباتي وآخرون (Sharabati, et al., 2019 : 332) ضرورة دمج الجامعة لجودة الخدمة في مناشطها المختلفة، والعمل على تقييم

ومراجعة جودة الخدمة من خلال المستفيد، إذ من الضروري النظر بعيون المستفيد من الخدمة، كون الكثير من الحقائق قد تختلف بتغير زاوية النظر إليها، فقد بينت نتائج دراسة دي هان(De Han ,2015) أن قدرة الجامعة على استقطاب أعداد كبيرة من الطلاب يصب في تعزيز قدراتها التنافسية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، في حين أن أعضاء هيئة التدريس قللوا من أهمية تأثير الجانب الكمي، ومالوا إلى أن قدرات الجامعات التنافسية ستزداد إن ازداد عدد الطلبة المتميزين بداخلها، ولذا تبرز أهمية دراسة مدى امتلاك تلك القدرات ومدى قدرتها على جذب الطلبة القادرين على النجاح الأكاديمي بها.

ومحلياً لمس الباحث قلة الأبحاث العلمية التي تناولت جانب عوامل جذب الطلبة للالتحاق بالجامعات وقدمها على الرغم من أهمية هذا المبحث، ويعزو الباحث ذلك لصعوبة الحصول على مقعد جامعي في الفترة الماضية نظراً لقلة عدد الجامعات سابقاً، إلا أنه مع التوسع الكبير في مؤسسات التعليم حالياً، فقد يستحسن دراسة هذا البعد من قبل الباحثين.

ولا شك أن تعثر الطالب وعدم تمكنه من التخرج في الوقت المحدد قد يكون مؤشرًا على إشكالية في قدرة الطالب على اختيار الجامعة المناسبة له من ناحية، ومن ناحية أخرى ضعف قدرة الجامعة على استقطاب الطلبة المناسبين لبرامجها الأكاديمية، وبتتبع الباحث لإحصاءات التعليم (2019) وبالنظر لأعداد الطلبة المستجدين في العام الدراسي (2015/2014) البالغ (389,585) طالبًا وطالبة، ومن ثم مقارنة بعدد الخريجين بعد أربع سنوات دراسية البالغ (256,363) طالبًا وطالبة، تتضح نسبة المتعثرين عن التخرج بحوالي 34,2%، الأمر الذي يمكن عزوه لعدم تناسب قدرات الطالب مع الجامعة التي التحق بها، وهذا يستلزم دراسة وتحديد القدرات التنافسية المؤثرة على جذب الطلبة، لزيادة قدرة الجامعة على استقطاب الطلبة المناسبين لها، مما قد يسمح بتحقيق أهدافها بكفاءة عالية، وتمكين الطلبة من تحقيق النجاح الأكاديمي والتخرج في الفترة المحددة والانطلاق نحو سوق العمل.

وسعت جامعة جدة لبناء بعض القدرات التنافسية المؤثرة على جذب الطلبة، إذ يشير موقع الجامعة الإلكتروني (2020) إلى وجود إدارة مختصة باستقطاب ورعاية الموهوبين المصنفين كموهوبين في مدارس التعليم العام، وتقديم مزايا خاصة بهم للالتحاق بجامعة جدة في عدة مجالات، منها العلوم والابتكار، والقرآن الكريم، وهذا المشروع الجديد –وغيره من المشاريع – قد يتطلب العمل بشكل جاد لمعرفة قدرته على جذب الطلبة، وعليه فقد سعت الدراسة الحالية إلى تحديد درجة امتلاك جامعة جدة لبعض القدرات التنافسية وعلاقتها بعوامل جذب الطلبة من وجهة نظرهم.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد درجة امتلاك جامعة جدة للقدرات التنافسية في مجالات البنية التحتية والموارد البشرية والتعليم والتعلم والسمعة العلمية، ورصد عوامل جذب الطلبة (الداخلية والخارجية)، وتحديد العلاقة بينهما والخروج بمعادلات تمكن من التنبؤ بها.

أسئلة الدراسة:

1. ما درجة امتلاك جامعة جدة للقدرات التنافسية (البنية التحتية – الموارد البشرية – التعليم والتعلم – السمعة العلمية) من وجهة نظر الطلبة؟
2. ما العوامل المؤثرة في جذب الطلبة للالتحاق بالجامعة من وجهة نظرهم؟
3. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين درجة امتلاك جامعة جدة لبعض القدرات التنافسية وبين عوامل جذب الطلبة للالتحاق به من وجهة نظرهم؟

4. ما عوامل جذب الطلبة التي يمكن التنبؤ بها للالتحاق بجامعة جدة من خلال امتلاكها لبعض القدرات التنافسية؟

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

1. السعي نحو رصد بعض القدرات التنافسية لجامعة جدة كجامعة ناشئة.
2. العمل على تحديد عوامل الجذب الطلابية للالتحاق بالجامعات المناسبة لقدراتهم.
3. دراسة إمكانية التنبؤ بالعلاقة بين امتلاك بعض القدرات التنافسية وتوفر عوامل الجذب الطلابية.

حدود الدراسة:

1. الحدود الموضوعية: ركزت الدراسة على القدرات التنافسية الآتية: (البنية التحتية والموارد البشرية والتعليم والتعلم والسمعة العلمية) وتحديد العوامل الجاذبة للطلبة (داخلياً وخارجياً) ودراسة نوع العلاقة بينهما، وإمكانية التنبؤ بها.
2. الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في جامعة جدة في محافظة جدة.
3. الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة من طلبة جامعة جدة في مرحلة البكالوريوس.
4. الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1439_1440 هـ.

مصطلحات الدراسة:

القدرات التنافسية: هي قدرة الجامعة على تقديم خدماتها بشكل أكثر كفاءة وفعالية من الجامعات الأخرى محلياً ودولياً، بما يحقق نمواً وتطويراً للمجتمع المحلي، وينعكس على مكانة وسمعة الجامعة، ويزيد من الطلب على خدماتها ومخرجاتها (الصالح ،2012 :33)، ويعرفه الباحث إجرائياً بأنها قدرة الجامعة على تحقيق تميز يلمسه الطلبة والمجتمع في مجالات البنية التحتية، والموارد البشرية، والتعليم والتعلم، والسمعة العلمية.

عوامل جذب الطلبة: يعرفه الباحث إجرائياً على أنه مجموعة الأسباب التي تدعو الطالب للالتحاق بالجامعة سواء تلك العوامل المتعلقة بالجامعة، وما تقدمه وتحويه من إمكانات، أو العوامل المتعلقة بالطالب نفسه وأسرته؛ وتدعوه للالتحاق بجامعة ما دون غيرها.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وهو ذلك النوع من أساليب البحث العلمي الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كان هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة وإمكانية التنبؤ بتأثير متغير على آخر (العساف ،2006: 261-263).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب جامعة جدة والبالغ عددهم (12135) من طلبة البكالوريوس، وتم توزيع الاستبانات على (750) طالباً، وهو عدد يساوي ضعف ما يشير له جدول تحديد العينات عند كريجسي ومورقان (Krejcie & Morgan, 1970) الذي حدد العينة الممثلة لمجتمع يبلغ (15000) عضوٍ في حدود (375)، وقد استجاب لأداة الدراسة (719) من الطلبة، وفيما يأتي وصف تفصيلي لخصائص العينة:

جدول 1

توزيع عينة الدراسة وفق الجنس

الجنس	العدد	النسبة	الجنس
طالب	462	64.3	طالب
طالبة	257	35.7	طالبة
المجموع	**719**	**100.0**	**المجموع**

أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء أدوات الدراسة المكونة من استبانة ذات محورين، أحدهما لقياس مدى امتلاك القدرات التنافسية، والآخر لرصد عوامل جذب الطلبة نحو الجامعة، معتمداً على مقياس خماسي متدرج، ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب الآتي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، إذ تم إعطاء وزن للبدائل: (عالية جداً=5، عالية=4، متوسطة=3، منخفضة=2، منخفضة جداً=1)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (5-1) ÷ 5 = 0.80 لنحصل على التصنيف الآتي:

جدول 2

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث:

الوصف	الوصف	مدى المتوسطات
عالية جداً	مؤثر قوي جداً	5.00 – 4.21
عالية	مؤثر قوي	4.20 – 3.41
متوسطة	مؤثر متوسط	3.40 – 2.61
منخفضة	مؤثر ضعيف	2.60 – 1.81
منخفضة جداً	ليس له تأثير	1.80 – 1.00

صدق المحكمين

للتأكد من صدق المحكمين للأداة تم عرضها على مجموعة من أساتذة الإدارة التربوية وأصول التربية، وفي ضوء الملاحظات تم تنقيح الأداة، كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المحور الأول: القدرات التنافسية لجامعة جدة، بالدرجة الكلية للمحور، على النحو الآتي:

جدول 3

معاملات ارتباط بنود المحور الأول: القدرات التنافسية لجامعة جدة بالدرجة الكلية للمحور:(العينة الاستطلاعية: ن=50)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.7069	5	**0.5547	9	**0.6934	13	**0.7068
2	**0.7296	6	**0.4258	10	**0.6028	14	**0.6984
3	**0.7182	7	**0.7939	11	*0.3298	15	**0.5384
4	**0.6019	8	**0.5846	12	**0.7625	16	**0.4002

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

ويوضح الجدول (3) تمتع أداة الدراسة بقدر مناسب من الارتباط بين محاورها، كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المحور الثاني: عوامل جذب الطلبة لاختيار الجامعة، بالدرجة الكلية للمحور:

جدول 4

معاملات ارتباط بنود المحور الثاني: عوامل جذب الطلبة لاختيار الجامعة بالدرجة الكلية للمحور:(العينة الاستطلاعية: ن=50)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.6309**	6	0.2925*	11	0.6728**
2	0.6497**	7	0.4132**	12	0.5646**
3	0.6560**	8	0.5787**	13	0.4684**
4	0.5693**	9	0.6316**		
5	0.6927**	10	0.5855**		

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

واتضح عبر الجدول رقم (4) أن جميع العبارات دالة عند مستويات الدلالة (0.05) أو (0.01)، وهذا مؤشر على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما تدل على وجود مؤشرات صدق مرتفعة وكافية.

ثانياً: ثبات الأداة:

جدول 5

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد ومحاور الدراسة: (العينة الاستطلاعية: ن=50)

البعد/المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البنية التحتية	4	0.87
الموارد البشرية	4	0.63
التعليم والتعلم	4	0.67
السمعة العلمية	4	0.69
المحور الأول: القدرات التنافسية لجامعة جدة	16	0.89
العوامل الداخلية	7	0.80
العوامل الخارجية	6	0.78
المحور الثاني: عوامل جذب الطلبة لاختيار الجامعة	13	0.83
الثبات الكلي للأداة	**29**	**0.91**

كما اتضح من الجدول رقم (5) تمتع محاور الأداة وأبعادها بثبات مقبول إحصائياً.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما درجة امتلاك جامعة جدة للقدرات التنافسية (البنية التحتية – الموارد البشرية – التعليم والتعلم – السمعة العلمية) من وجهة نظر الطلبة؟

البعد الأول: البنية التحتية:

جدول 6

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول رأيهم بمدى امتلاك القدرات التنافسية في بعد البنية التحتية.

*المتوسط الحسابي من 5 درجات

يتضح من الجدول رقم (6) أن المتوسط العام لبعد البنية التحتية بلغ (2.72) من أصل (5) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة، الأمر الذي يشير إلى أن عينة الدراسة موافقة بدرجة متوسطة على امتلاك جامعة جدة للقدرات التنافسية في بُعد البنية التحتية، ويعزو الباحث هذه النتيجة لحداثة الجامعة التي أنشئت في العام (2014)، ومن الواضح استمرار مشاريع البنية التحتية واستكمالها الأمر الذي قد يرفع من درجة امتلاك الجامعة لتلك القدرة التنافسية.

وجاءت العبارة رقم (2) وهي "الكليات والعمادات المساندة متقاربة لتسهيل خدمة الطلبة" في المرتبة الأولى بدرجة(متوسطة) بمتوسط (3.08) وتختلف هذه النتيجة مع الواقع المعاش إذ تقع العمادات المساندة في المقر الرئيس، في حين تقع عدد من الكليات في فروع بعيدة عن المقر الرئيس، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى شمولية عينة الدراسة للمقر الرئيس والفروع المختلفة، في حين جاءت العبارة رقم (4) وهي" صممت الجامعة بشكل يجعل الطالب يمضي وقتًا طويلًا وممتعًا داخلها"، كأقل المتوسطات في المرتبة الرابعة بدرجة (منخفضة) إذ بلغ متوسطها (2.29)، ويعزو الباحث هذه النتيجة لعدم اكتمال مشاريع البنية التحتية في المقر الرئيس للجامعة، وتوزع عدد من مقراتها في أماكن مختلفة من مدينة جدة، وغالب تلك الفروع كان يتبع لجهات أخرى انضمت تدريجياً بعد نشأة الجامعة، ويرى الباحث ضرورة اكتمال مكونات الجامعة الناشئة ومنها البنية التحتية قبل إعلان افتتاحها.

ويرى الباحث أن امتلاك الجامعة لقدرات تنافسية في بُعد البنية التحتية أمر قد يُسهم في تشكيل عوامل جذب للطلبة المتميزين، وقد بينت نتيجة دراسة واتجراكول (watjatrakul,2014 :.686) وجود علاقة إيجابية بين امتلاك الجامعة لبنية تحتية مناسبة وقدرتها على جذب الطلبة، ومن ثم فمن الضروري أن تعمل جامعة جدة على توفير البنية التحتية الداعمة للعملية الأكاديمية عبر جمع الفروع المختلفة في الفرع الرئيس وتصميم المباني الجامعية بقدر يدفع الطلبة لإمضاء أكبر وقت ممكن داخلها.

البعد الثاني: الموارد البشرية:

م	العناصر		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
2	الكليات والعمادات المساندة متقاربة لتسهيل خدمة الطلبة.	ت	72	132	347	116	52	3.08	1.01	**1**
		%	10.0	18.4	48.3	16.1	7.2			
1	مباني المدينة الجامعية حديثة.	ت	66	116	357	102	78	2.99	1.05	**2**
		%	9.2	16.1	49.7	14.2	10.8			
3	توافر الإمكانات اللازمة لممارسة مختلف الأنشطة الطلابية داخل المدينة الجامعية.	ت	50	82	227	212	148	2.55	1.14	**3**
		%	7.0	11.4	31.6	29.5	20.6			
4	صممت الجامعة بشكل يجعل الطالب يمضي وقتًا طويلًا وممتعًا داخلها.	ت	40	74	175	194	236	2.29	1.18	**4**
		%	5.6	10.3	24.3	27.0	32.8			
	المتوسط* العام للبعد							2.72	0.88	

جدول 7

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول رأيهم بمدى امتلاك القدرات التنافسية في بُعد الموارد البشرية:

م	العناصر		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
5	أعضاء هيئة التدريس من ذوي المستوى العلمي الرفيع.	ت	86	340	227	46	20	3.59	0.88	1
		%	12.0	47.3	31.6	6.4	2.8			
7	احترافية الكادر الإداري يفعل الخدمات الطلابية.	ت	62	146	353	108	50	3.09	0.99	2
		%	8.6	20.3	49.1	15.0	7.0			
8	الاختيار الدقيق لمشرفي الأنشطة الطلابية يُسهم في إقبال الطلبة على الأنشطة المختلفة.	ت	107	112	290	152	58	3.08	1.13	3
		%	14.9	15.6	40.3	21.1	8.1			
6	الجامعة تقبل الطلبة المتميزين فقط.	ت	55	116	310	158	80	2.87	1.06	4
		%	7.6	16.1	43.1	22.0	11.1			
	المتوسط* العام للبعد							**3.16**	**0.70**	

* المتوسط الحسابي من 5 درجات.

يتضح من الجدول رقم (7) أن المتوسط العام لبعد الموارد البشرية بلغ (3.16) من أصل (5)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة، الأمر الذي يشير إلى أن عينة الدراسة موافقة بدرجة متوسطة على امتلاك جامعة جدة للقدرات التنافسية في بُعد الموارد البشرية، ويعزو الباحث هذه النتيجة للتنافسية العالية التي يفرضها وجود جامعة الملك عبد العزيز في ذات المدينة، الأمر الذي قد يجعل امتلاك جامعة جدة لقدرات تنافسية في بُعد الموارد البشرية أمراً ليس سهلاً.

وجاءت العبارة رقم (5) وهي " أعضاء هيئة التدريس من ذوي المستوى العلمي الرفيع"، في المرتبة الأولى بدرجة(عالية) بمتوسط (3.59)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شرباني وآخرين (Sharabati et al., 2019) التي بينت تأثير جودة أعضاء هيئة التدريس على رضا الطلبة عن الجامعة، في حين جاءت العبارة رقم (6) وهي: " الجامعة تقبل الطلبة المتميزين فقط" كأقل المتوسطات في المرتبة الرابعة بدرجة (متوسطة) إذ بلغ متوسطها (2.87) وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العباد(2017) التي بينت أن الاهتمام بالموارد البشرية هو أهم متطلبات تعزيز القدرة التنافسية في جامعة الملك سعود، وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بتطوير نظام قبول الطلاب بما يضمن قبول الأفضل، كما أن نتيجة دراسة فرحان (Farhan,2017) وضعت نوعية الموارد البشرية (أعضاء هيئة التدريس والطلبة) كثاني أبرز القدرات التنافسية للجامعات المؤثرة في جذب الطلبة.

البعد الثالث: التعليم والتعلم:

جدول 8

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول رأيهم بمدى امتلاك القدرات التنافسية في بُعد التعليم والتعلم:

م	العناصر	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب

10	التقنيـة الحديثـة تتـوفر بشـكل داعـم لعمليات التعليم والتعلم.	ت	122	212	226	99	60	3.33	1.16	1
		%	17.0	29.5	31.4	13.8	8.3			
11	التخصصات الدراسية الموجودة مناسبة لسوق العمل.	ت	128	166	268	104	53	3.29	1.14	2
		%	17.8	23.1	37.3	14.5	7.4			
9	الصرامة العلمية تؤدي إلى رفع مستوى الطلبة.	ت	96	186	290	95	52	3.25	1.07	3
		%	13.4	25.9	40.3	13.2	7.2			
12	البرامج الدراسية الموجودة تركز على الجانب العملي التطبيقي.	ت	84	162	305	112	56	3.15	1.07	4
		%	11.7	22.5	42.4	15.6	7.8			
المتوسط* العام للبعد								**3.26**	**0.78**	

** المتوسط الحسابي من 5 درجات*

يتضح من الجدول رقم (8) أن المتوسط العام لبعد التعليم والتعلم بلغ (3.26) من أصل (5) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة، الأمر الذي يشير إلى أن عينة الدراسة موافقة بدرجة متوسطة على امتلاك جامعة جدة للقدرات التنافسية في بُعد التعليم والتعلم، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجارودي (2017) التي بينت أن درجة تطبيق معايير الجودة في التعليم والتعلم المتعلق بأحد الأقسام العلمية بجامعة الملك سعود جاءت بدرجة متوسطة، ويُعد الباحث تقارب نتيجة الجامعتين أمراً لصالح جامعة جدة كونها جامعة ناشئة في حين أن جامعة الملك سعود هي أقدم الجامعات الحكومية.

وجاءت العبارة رقم (10)، وهي " التقنية الحديثة تتوفر بشكل داعم لعمليات التعليم والتعلم" في المرتبة الأولى بدرجة(متوسطة) بمتوسط (3.33)، ويعزو البحث هذه النتيجة إلى ميل الجامعة نحو تحويل عدد من المقررات إلى أسلوب التعلم عن بُعد القائم على التقنية، وتتفق هذه النتيجة مع توصية الجارودي (2017) بضرورة توفير أماكن مزودة بالحواسيب والإنترنت لدعم عملية التعليم والتعلم، في حين جاءت العبارة رقم (12)، وهي "البرامج الدراسية الموجودة تركز على الجانب العملي التطبيقي" كأقل المتوسطات في المرتبة الرابعة بدرجة (متوسطة) إذ بلغ متوسطها (3.15)، وتختلف هذه النتيجة المتوسطة عن نتيجة دراسة غماج وآخرين (Gamage et al., 2008) التي بينت أهمية جودة البرامج الأكاديمية وتركيزها على الجوانب التطبيقية التي تسرع من الانخراط في سوق العمل واعتبارها قدرة تنافسية مهمة ومؤثرة على قدرتها على جذب الطلبة من ذوي التميز.

البعد الرابع: السمعة العلمية:

جدول 9

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول رأيهم بمدى امتلاك القدرات التنافسية في بُعد السمعة العلمية:

م	العناصر	عاليـــة جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضـــة جداً	المتوســـط الحسابي	الانحـــراف المعياري	الترتيب

16	بعض تخصصات الجامعة تجذب الطلبة من جميع أنحاء المملكة.	ت	194	187	212	84	42	3.57	1.17	1
		%	27.0	26.0	29.5	11.7	5.8			
14	معروف عن طالب جامعة جدة أنه ذو قدرات علمية مرتفعة.	ت	80	186	321	84	48	3.23	1.02	2
		%	11.1	25.9	44.6	11.7	6.7			
13	سمعة بعض المنتسبين للجامعة دفعتني للالتحاق بها.	ت	58	220	232	134	75	3.07	1.11	3
		%	8.1	30.6	32.3	18.6	10.4			
15	الانضمام لجامعة جدة صعب لأنها لا تقبل إلا المتميزين فقط.	ت	59	106	270	178	106	2.77	1.12	4
		%	8.2	14.7	37.6	24.8	14.7			
المتوسط* العام للبعد								3.16	0.78	

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

يتضح من الجدول رقم (9) أن المتوسط العام لبُعد السمعة العلمية بلغ (3.16) من أصل (5) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة، الأمر الذي يشير إلى أن عينة الدراسة موافقة بدرجة متوسطة على امتلاك جامعة جدة للقدرات التنافسية في بُعد السمعة العلمية، ويعزو الباحث هذه النتيجة لكون جامعة جدة حديثة النشأة ولازالت سمعتها العلمية في طور البناء وتحتاج إلى الوقت والجهد كي تظهر بقوة، وقد بينت نتائج دراسة أميرخانوفا وآخرين (Amirkhanova et al. 2017) خطورة مدخل السمعة العلمية كقدرة تنافسية وحاجتها لوقت طويل لتغييرها.

وجاءت العبارة رقم (16)، وهي "بعض تخصصات الجامعة تجذب الطلبة من جميع أنحاء المملكة" في المرتبة الأولى بدرجة(عالية) بمتوسط (3.57)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى سعي الجامعة نحو تقديم عدد من التخصصات المبتكرة كالأمن السيبراني والإعلام الرقمي، في حين جاءت العبارة رقم (12) وهي " الانضمام لجامعة جدة صعب لأنها لا تقبل إلا المتميزين فقط " كأقل المتوسطات في المرتبة الرابعة بدرجة (متوسطة) إذ بلغ متوسطها (2.77)، ويعزو الباحث هذه النتيجة لتأثير وجود جامعة الملك عبد العزيز في نفس المدينة، الأمر الذي قد يعني تركيز الطلبة من ذوي التميز على الانضمام للجامعة المعروفة أكثر.

جدول 10

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لأبعاد القدرات التنافسية لجامعة جدة

الأبعاد	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
البنية التحتية	2.72	0.88	4
الموارد البشرية	3.16	0.70	2
التعليم والتعلم	3.26	0.78	1
السمعة العلمية	3.16	0.78	2
الدرجة الكلية للقدرات التنافسية لجامعة جدة	3.07	0.63	

* المتوسط من 5 درجات

يتضح من الجدول رقم (10) أن الدرجة الكلية للقدرات التنافسية لجامعة جدة بلغ (3.07) من أصل (5)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة، الأمر الذي يشير إلى أن عينة الدراسة موافقة بدرجة متوسطة لامتلاك جامعة جدة قدرات تنافسية وفق الترتيب الآتي: (التعليم والتعلم، والموارد البشرية، والسمعة العلمية، والبنية التحتية)، وهو أمر يتناسب مع حداثة الجامعة إلا أن على إدارة الجامعة العمل على تدعيم تلك القدرات وتعزيزها.

السؤال الثاني: ما العوامل المؤثرة في جذب الطلبة للالتحاق بالجامعة من وجهة نظرهم؟

البعد الأول: العوامل الداخلية:

جدول 11

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول العوامل الداخلية المؤثرة في جذب الطلبة للالتحاق بالجامعة:

م	العوامل		مؤثر قوي جداً	مؤثر قوي	مؤثر متوسط	مؤثر ضعيف	ليس له تأثير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
6	توفر تخصصات يطلبها سوق العمل.	ت	247	140	210	82	40	3.66	1.22	1
		%	34.4	19.5	29.2	11.4	5.6			
7	الجدية والصرامة في النواحي العلمية لرفع مستوى الخريج.	ت	104	216	277	70	52	3.35	1.07	2
		%	14.5	30.0	38.5	9.7	7.2			
4	سمعة عدد من أعضاء هيئة التدريس والطلاب يجعلني أنضم للجامعة.	ت	144	184	209	94	88	3.28	1.27	3
		%	20.0	25.6	29.1	13.1	12.2			
1	اكتمال مباني المدينة الجامعية.	ت	172	136	219	104	88	3.28	1.31	3
		%	23.9	18.9	30.5	14.5	12.2			
2	تصميم الجامعة حديث.	ت	120	196	221	116	66	3.26	1.18	5
		%	16.7	27.3	30.7	16.1	9.2			
3	توفر الإمكانات اللازمة لممارسة الأنشطة الطلابية	ت	144	146	210	105	114	3.14	1.33	6
		%	20.0	20.3	29.2	14.6	15.9			
5	الجامعة تقبل المتميزين فقط لذا كنت واحدًا منهم.	ت	77	144	274	116	108	2.95	1.18	7
		%	10.7	20.0	38.1	16.1	15.0			
المتوسط* العام للبعد								**3.27**	**0.85**	

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

يتضح من الجدول رقم (11) أن المتوسط العام للعوامل الداخلية المتعلقة بالجامعة في جذب الطلبة للالتحاق بالجامعة بلغ (3.27) من أصل (5)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة، الأمر الذي يشير إلى أن عينة الدراسة موافقة بدرجة متوسطة على وجود العوامل المؤثرة الداخلية المتعلقة بالجامعة المساهمة في جذب الطلبة للالتحاق بها كمؤثر متوسط، ويعزو الباحث هذه النتيجة المتوسطة إلى سعي الجامعة نحو جذب الطلبة وبناء قدرات تنافسية متعددة لتحقيق ذلك الهدف، لكن الجامعة الناشئة تحتاج إلى مزيد من الوقت حتى تنعكس تلك الجهود على أرض الواقع من جهة، وفي عيون المجتمع المحلي من جهة أخرى، فقد أشارت نتائج دراسة دي هان(De Hann,2015) إلى أن القدرات التنافسية للجامعة ليست محدداً داخلياً تقرره الجامعة فحسب، بل هو انعكاس لما يراه المجتمع المحيط بها.

وجاءت العبارة رقم (6)، وهي " توفر تخصصات يطلبها سوق العمل " في المرتبة الأولى كمؤثر قوي بمتوسط (3.66)، وتتفق هذه النتيجة مع توصية الزهراني (1997) التي شددت على ضرورة ربط القبول في البرامج الأكاديمية باحتياجات سوق العمل للحيلولة دون تفاقم مشكلة بطالة خريجي التعليم العالي، في حين جاءت العبارة رقم (5)، وهي " الجامعة تقبل المتميزين فقط لذا كنت واحدًا منهم" في المرتبة الأخيرة كمؤثر متوسط بمتوسط (2.95)، ولعل هذه النتيجة تتفق مع توصية العباد(2017) بتطوير سياسات القبول في الجامعات لزيادة قدراتها التنافسية، ويمكن استنتاج أن معايير القبول في جامعة جدة متوسطة تستهدف المتميزين وترحب بالأقل تميزاً.

البعد الثاني: العوامل الخارجية:

جدول 12

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول العوامل الخارجية المؤثرة في جذب الطلبة للالتحاق بالجامعة:

م	العوامل		مؤثر قوي جداً	مؤثر قوي	مؤثر متوسط	مؤثر ضعيف	ليس له تأثير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
13	في هذه السن لا يوجد شيء أفعله سوى الدراسة.	ت	217	164	136	84	118	3.39	1.44	1
		%	30.2	22.8	18.9	11.7	16.4			
9	قرب الجامعة من مقر سكني.	ت	164	165	176	110	104	3.24	1.35	2
		%	22.8	22.9	24.5	15.3	14.5			
8	تأثير رغبة الأسرة في اختيار جامعة الدراسة.	ت	104	190	237	90	98	3.16	1.22	3
		%	14.5	26.4	33.0	12.5	13.6			
11	وجود أقارب أو أصدقاء يدرسون في الجامعة.	ت	113	112	168	108	218	2.71	1.44	4
		%	15.7	15.6	23.4	15.0	30.3			
12	دخلت الجامعة دون هدف محدد.	ت	91	122	152	98	256	2.57	1.43	5
		%	12.7	17.0	21.1	13.6	35.6			
10	لم أقبل في الجامعات الأخرى.	ت	107	86	178	76	272	2.55	1.46	6
		%	14.9	12.0	24.8	10.6	37.8			
	المتوسط* العام للبعد							**2.94**	**0.91**	

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

يتضح من الجدول رقم (12) أن المتوسط العام للعوامل الخارجية والمتعلقة بالطلبة جذب الطلبة للالتحاق بالجامعة بلغ (2.94) من أصل (5)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة، الأمر الذي يشير إلى أن عينة الدراسة موافقة على وجود العوامل المؤثرة الخارجية المتعلقة بالطلبة كمؤثر متوسط في جذب الطلبة للالتحاق بالجامعة، ويعزو الباحث هذه النتيجة للتوسع الكبير في عدد الجامعات الحكومية، الأمر الذي سهل من دخول أعداد كبيرة للجامعات.

وجاءت العبارة رقم (13) وهي " في هذه السن لا يوجد شيء أفعله سوى الدراسة " في المرتبة الأولى كمؤثر متوسط بمتوسط (3.39)، وتتفق هذه النتيجة مع خطة التعليم العالي (آفاق ،2029 :23) التي بينت وجوب استقطاب (95%) من خريجي المرحلة الثانوية لمؤسسات التعليم العالي المختلفة وذهاب (5%) المتبقية إلى سوق العمل، في حين جاءت العبارة رقم (10) وهي " لم أقبل في الجامعات الأخرى" في المرتبة الأخيرة كمؤثر ضعيف بمتوسط (2.55)، ولعل هذه النتيجة تتفق مع التوجه العام لكثير من الجامعات في سياسة القبول الواسعة.

جدول 13

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لعوامل جذب الطلبة للالتحاق بالجامعة:

العوامل	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
العوامل الداخلية	3.27	0.85	1
العوامل الخارجية	2.94	0.91	2
الدرجة الكلية لعوامل جذب الطلبة لاختيار الجامعة	**3.12**	**0.74**	

* المتوسط من 5 درجات

يتضح من الجدول رقم (13) حصول العوامل الداخلية المتعلقة بالجامعة على متوسط أعلى من العوامل الخارجية المتعلقة بالطلبة، ويرى الباحث هذه النتيجة قد تعطي مؤشراً لوجود سهولة في الحصول على القبول بما يتوافق مع العوامل الخاصة بالطلبة من حيث الأسرة والمكان الجغرافي نظراً للتوسع في أعداد الجامعات ووجود أكثر من جامعة حكومية في البيئة المحيطة بالطلبة؛ الأمر الذي جعل من الطلبة يركزون على العوامل الداخلية والمتعلقة بالجامعة ذاتها لتحديد الخيار الأمثل للالتحاق.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين درجة امتلاك جامعة جدة لبعض القدرات التنافسية وبين عوامل جذب الطلبة للالتحاق به من وجهة نظرهم:

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين مدى امتلاك جامعة جدة لبعض القدرات التنافسية: (البنية التحتية – الموارد البشرية – التعليم والتعلم – السمعة العلمية)، وبين عوامل جذب الطلبة للالتحاق بها. والجداول الآتية توضح النتائج التي تم التوصل لها:

العلاقة بين أبعاد القدرات التنافسية لجامعة جدة وبين العوامل الداخلية المؤثرة في جذب الطلبة للالتحاق بها:

جدول 14

معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد القدرات التنافسية لجامعة جدة وبين العوامل الداخلية المؤثرة في جذب الطلبة للالتحاق بها(ن=719)

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	وصف العلاقة
البنية التحتية	0.3945	دالة عند مستوى 0.01	طردية (موجبة)
الموارد البشرية	0.4826	دالة عند مستوى 0.01	طردية (موجبة)
التعليم والتعلم	0.4084	دالة عند مستوى 0.01	طردية (موجبة)
السمعة العلمية	0.3908	دالة عند مستوى 0.01	طردية (موجبة)
الدرجة الكلية للقدرات التنافسية لجامعة جدة	**0.5170**	**دالة عند مستوى 0.01**	**طردية (موجبة)**

يتضح من الجدول رقم (14) أن هناك علاقات طردية (موجبة) بين أبعاد القدرات التنافسية لجامعة جدة: (البنية التحتية، الموارد البشرية، التعليم والتعلم، السمعة العلمية)، وبين العوامل الداخلية المؤثرة في جذب الطلبة للالتحاق بها، مما يشير إلى أنه كلما ارتفعت درجة امتلاك القدرات التنافسية في تلك المجالات؛ ارتفع تأثير ذلك على العوامل الداخلية لجذب الطلبة، وكانت تلك العلاقات دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ولعل هذه النتيجة تدفع إدارة الجامعات المختلفة على التركيز على بناء قدراتها التنافسية لزيادة العوامل المؤثرة في جذب الطلبة للالتحاق بها.

العلاقة بين أبعاد القدرات التنافسية لجامعة جدة وبين العوامل الخارجية المؤثرة في جذب الطلبة للالتحاق بالجامعة:

جدول 15

معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد القدرات التنافسية لجامعة جدة وبين العوامل الخارجية المؤثرة في جذب الطلبة للالتحاق بالجامعة (ن=719):

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	وصف العلاقة
البنية التحتية	0.2115	دالة عند مستوى 0.01	طردية (موجبة)
الموارد البشرية	0.2901	دالة عند مستوى 0.01	طردية (موجبة)
التعليم والتعلم	0.0662	غير دالة	شبه منعدمة

السمعة العلمية	0.1440	دالة عند مستوى 0.01	طردية (موجبة)
الدرجة الكلية للقدرات التنافسية لجامعة جدة	0.2187	دالة عند مستوى 0.01	طردية (موجبة)

يتضح من الجدول رقم (15) أن هناك علاقات طردية (موجبة) بين أبعاد القدرات التنافسية لجامعة جدة: (البنية التحتية، الموارد البشرية، السمعة العلمية)، وبين العوامل الخارجية المؤثرة في جذب الطلبة للالتحاق بها، مما يشير إلى أنه كلما ارتفعت درجة امتلاك جامعة جدة للقدرات التنافسية في تلك المجالات، ارتفع تأثير ذلك على العوامل الخارجية لجذب الطلبة للالتحاق بتلك الجامعات، وكانت تلك العلاقات دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة يبحثون عن الجامعة التي تحقق رغباتهم واحتياجاتهم المختلفة، وساعد في ذلك التوسع في عدد الجامعات الحكومية، وعليه يرى الباحث ضرورة أن تسعى كل جامعة لبناء قدراتها التنافسية بشكل يؤثر على عوامل جذب الطلبة من ذوي التميز للالتحاق بها.

كما يتضح من الجدول رقم (15) أن العلاقة شبه منعدمة بين بعد القدرات التنافسية لجامعة جدة: (التعليم والتعلم)، وبين العوامل الخارجية المؤثرة في جذب الطلبة للالتحاق بتلك الجامعات، مما يشير إلى أنه لا يوجد علاقة بين درجة امتلاك القدرات التنافسية في مجال التعليم والتعلم، وبين العوامل الخارجية لجذب الطلبة للالتحاق بتلك الجامعات، فقد كانت النتيجة غير دالة إحصائياً، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة واتجراكول (watjatrakul ,2014) التي رصد أن (70%) من الطلبة يريدون تعليمًا حقيقيًا وينظرون بسلبية للجامعة التي تعطي تعليمًا متدنيًا ودرجات عالية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن سياسات القبول الواسعة أدت إلى أن أعدادًا من الطلبة قد يبحثون بالدرجة الأولى عن سهولة الدراسة.

ويتضح من الجدول رقم (15) أن هناك علاقة طردية (موجبة) بين الدرجة الكلية للقدرات التنافسية وبين العوامل الخارجية المؤثرة في جذب الطلبة، مما يشير إلى أنه كلما ارتفعت درجة امتلاك القدرات التنافسية بصفة عامة، ارتفع تأثير ذلك على العوامل الخارجية لجذب الطلبة، وكانت تلك العلاقات دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

السؤال الرابع: ما عوامل جذب الطلبة التي يمكن التنبؤ بها للالتحاق بجامعة جدة من خلال امتلاكها لبعض القدرات التنافسية؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise Multiple Regression Analysis) ويعتمد هذا الأسلوب على إدراج مجالات القدرة التنافسية لجامعة جدة (البنية التحتية، الموارد البشرية، التعليم والتعلم، السمعة العلمية) الأقوى تأثيراً بالترتيب على المتغير التابع، وهي عوامل جذب الطلبة للالتحاق بجامعة جدة، لنصل بالنهاية إلى معادلة الانحدار تشتمل على المجالات التي لها تأثير على عوامل جذب الطلبة للالتحاق بجامعة جدة (ربما لا تكون جميع المجالات).

التنبؤ بالعوامل الداخلية لجذب الطلبة للالتحاق بجامعة جدة من خلال امتلاك بعض القدرات التنافسية:

تم إدراج جميع مجالات القدرة التنافسية لجامعة جدة، وهي على الترتيب: (الموارد البشرية، البنية التحتية، السمعة العلمية، التعليم والتعلم).

جدول 16

تحليل تباين الانحدار المتعدد (الخطوة الرابعة) للتعرف على العوامل التي تسهم في التنبؤ بالعوامل الداخلية:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
الانحدار	143.046	4	35.762	68.269
البواقي	374.018	714	0.524	(دالة عند 0.01)
معامل الارتباط R	0.526			

معامل التحديد R^2	0.277ذ

ويتضح من الجدول رقم (16) أن قيمة ف دالة عند مستوى (0.01) مما يشير إلى وجود تأثير ذي دلالة إحصائية للمجالات: (الموارد البشرية، البنية التحتية، السمعة العلمية، التعليم والتعلم) على التنبؤ بالعوامل الداخلية لجذب الطلبة.

كما يتضح من الجدول أن قيمة معامل التحديد R^2 بلغت 0.277 أي أن تلك المجالات تفسر (27.7%) من التباين الكلي للعوامل الداخلية لجذب الطلبة، وللحصول إلى معادلة الانحدار التي يمكن من خلالها التنبؤ بالعوامل الداخلية لجذب الطلبة، يوضح الجدول الآتي قيم ثوابت معامل الانحدار (قيم ثوابت العوامل التي تتنبأ بالعوامل الداخلية لجذب الطلبة للالتحاق بجامعة جدة):

جدول 17

قيم ثوابت معادلة الانحدار

المتغيرات المستقلة	قيمة الثابت	الخطأ المعياري	قيمة بيتا	قيمة (ت)	مستوى دلالة (ت)
ثابت الانحدار	1.088	0.138		7.898	0.000
الموارد البشرية	0.333	0.055	0.275	6.111	0.000
البنية التحتية	0.147	0.038	0.152	3.904	0.000
السمعة العلمية	0.122	0.047	0.112	2.620	0.009
التعليم والتعلم	0.107	0.049	0.098	2.164	0.031

يتضح من الجدول رقم (17) أنه يوجد تأثير موجب (دال عند مستوى 0.05 فأقل) للمجالات: (الموارد البشرية، البنية التحتية، السمعة العلمية، التعليم والتعلم) على العوامل الداخلية لجذب الطلبة، ويعزو الباحث هذه النتيجة لأهمية القدرات التنافسية الواردة كونها ذات تأثير ملموس على جذب الطلبة للالتحاق بالجامعة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة غماج وآخرين (Gamage et al., 2008) التي حددت بعض القدرات التنافسية ذات الأثر في جذب الطلبة، ومن ثم يمكن أن تكون المعادلة على النحو الآتي:

تقدير العوامل الداخلية لجذب الطلبة للالتحاق بجامعة جدة = $أ_1$ $س_1$+$أ_2$ $س_2$+$أ_3$ $س_3$+$أ_4$ $س_4$+ب

حيث أن:

1) $أ_1$ = 0.333 و$أ_2$ = 0.147 و$أ_3$ = 0.122 و$أ_4$ = 0.107 هي قيم الثوابت المتغيرات (العوامل) المؤثرة الموجودة في الجدول.
2) $س_1$: درجة الموارد البشرية، $س_2$: درجة البنية التحتية، $س_3$: درجة السمعة العلمية، $س_4$: درجة التعليم والتعلم.
3) ب: ثابت الانحدار = 1.088

وفي النتيجة المرفقة تم إدراج ثلاثة مجالات من مجالات القدرة التنافسية، وهي على الترتيب: (الموارد البشرية، التعليم والتعلم، البنية التحتية)، ولم يتم إدراج مجال واحد، وهو (السمعة العلمية)، لضعف تأثيره على المتغير التابع: (العوامل الخارجية لجذب الطلبة).

جدول 18

تحليل تباين الانحدار المتعدد (الخطوة الثالثة) للتعرف على العوامل التي تسهم في التنبؤ بالعوامل الخارجية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
الانحدار	66.485	3	22.162	30.271
البواقي	523.456	715	0.732	(دالة عند 0.01)
معامل الارتباط R	0.336			
معامل التحديد R^2	0.113			

يتضح من الجدول رقم (18) أن قيمة ف دالة عند مستوى (0.01) مما يشير إلى وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لكل من المجالات: (الموارد البشرية، التعليم والتعلم، البنية التحتية) على التنبؤ بالعوامل الخارجية لجذب الطلبة.

كما يتضح من الجدول أن قيمة معامل التحديد R^2 بلغت 0.113 أي أن تلك المجالات تفسر (11.3%) من التباين الكلي للعوامل الخارجية لجذب الطلبة، وللحصول على معادلة الانحدار التي يمكن من خلالها التنبؤ بالعوامل الخارجية لجذب الطلبة للالتحاق بجامعة جدة، يوضح الجدول الآتي قيم ثوابت معامل الانحدار (قيم ثوابت العوامل التي تتنبأ بالعوامل الخارجية لجذب الطلبة).

جدول 19

قيم ثوابت معادلة الانحدار

المتغيرات المستقلة	قيمة الثابت	الخطأ المعياري	قيمة بيتا	قيمة (ت)	مستوى دلالة (ت)
ثابت الانحدار	1.953	0.159		12.298	0.000
الموارد البشرية	0.454	0.062	0.351	7.319	0.000
التعليم والتعلم	0.237-	0.053	0.203-	4.460	0.000
البنية التحتية	0.119	0.045	0.115	2.661	0.008

يتضح من الجدول رقم (19) أنه يوجد تأثير موجب (دال عند مستوى 0.01) للمجالات: (الموارد البشرية، البنية التحتية)، وتأثير سالب (دال عند مستوى 0.01) لمجال (التعليم والتعلم) على العوامل الخارجية لجذب الطلبة؛ ويعزو الباحث التأثير الموجب لمجالات (الموارد البشرية، البنية التحتية) بأنها أكثر القدرات التنافسية التي يمكن لجامعة جدة الناشئة أن تحقق فيها تأثيراً مقبولاً رغم حداثتها، مقارنة ببُعد السمعة العلمية الذي يحتاج لفترة زمنية طويلة كي يتضح تأثيره، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شرباتي وآخرين (Sharabati, et al,. 2009) التي بينت أن نوعية أعضاء هيئة التدريس ذات تأثير على رضا الطلبة عن الجامعة، كما تتفق مع نتائج دراسة واتجراكول (watjatrakul ,2014 :686) التي وضعت المرافق التعليمية من العوامل الهادفة لجذب الطلبة، في حين يعزو الباحث التأثير السالب لمجال (التعليم والتعلم) في جذب الطلبة، إلى احتمال وجود عدد من الطلبة يبحثون عن الجامعة الأسهل من وجهة نظرهم، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة واتجراكول (watjatrakul ,2014 : 686) التي بينت أن 70% من الطلبة يريدون تعليمًا حقيقيًا وينظرون بسلبية للجامعة التي تعطي تعليمًا متدنيًا ودرجات مرتفعة، ومن ثم يمكن أن تكون المعادلة على النحو الآتي:

تقدير العوامل الخارجية لجذب الطلبة للالتحاق بجامعة جدة = $أ_1$ $س_1$ + $أ_2$ $س_2$ + $أ_3$ $س_3$ + ب

حيث أن:

1) $أ_1$ = 0.454 و$أ_2$ = -0.237 و$أ_3$ = 0.119 هي قيم الثوابت المتغيرات (العوامل) المؤثرة الموجودة في الجدول.
2) *س1: درجة الموارد البشرية، س2: درجة التعليم والتعلم، س3: درجة البنية التحتية.* 3) *ب: ثابت الانحدار* = 1.953

ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها:

ملخص النتائج:

في ضوء ما عرضته الدراسة الحالية من تحليل وتفسير نتائج الدراسة، يمكن تلخيص أبرز النتائج على النحو الآتي:

1. امتلاك جامعة جدة للقدرات التنافسية بدرجة متوسطة في مجالات البنية التحتية والموارد البشرية والتعليم والتعلم والسمعة العلمية.
2. توفر عدد من عوامل الجذب الداخلية كتوفر تخصصات يطلبها سوق العمل، وعدد من العوامل

الخارجية المتعلقة بالطلبة كعدم وجود شيء يمكن أن يفعله الطالب في هذه السن، مع وجود فوارق في المتوسطات لصالح العوامل الداخلية المتعلقة بالجامعة.

3. وجود علاقة طردية (موجبة) بين الدرجة الكلية للقدرات التنافسية وبين العوامل الخارجية المؤثرة في جذب الطلبة.
4. توفر معادلة الانحدار التي يمكن من خلالها التنبؤ بالعوامل الداخلية والخارجية لجذب الطلبة للالتحاق بجامعة جدة.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، تقدم الدراسة بعض التوصيات التي قد تُسهم في بناء القدرات التنافسية الجاذبة للطلبة المتناسبين مع مكونات الجامعة، وجاءت على النحو الآتي:

1. التركيز على عدد من القدرات التنافسية التي يمكن أن تجذب الطلبة المناسبين لمكونات الجامعة، نظراً لوجود علاقة طردية موجبة لصالح القدرات التنافسية.
2. ضرورة إيقاف سياسة القبول الواسعة لمرحلة البكالوريوس والاقتصار على الطلبة ذوي التميز العلمي، مع إتاحة برامج متوسطة لبقية الطلبة تُسرع بالتحاقهم بسوق العمل بما يتناسب مع قدراتهم وميولهم، وتنوع الجامعة بذلك قدراتها التنافسية بما يحقق عوامل الجذب المطلوبة.
3. أهمية النظر للعوامل الداخلية والخارجية الجاذبة للطلبة، عند العمل على بناء قدرات تنافسية في مجالات (البنية التحتية والموارد البشرية والتعليم والتعلم والسمعة العلمية) لضمان استقطاب أفضل المدخلات المتناسبة مع مكونات الجامعة.
4. خروج نتائج الدراسة بالقدرة على التنبؤ بعوامل جذب الطلبة للالتحاق بالجامعة عبر امتلاك بعض القدرات التنافسية؛ يحمل قادة الجامعات مسؤولية وطنية في استقطاب الطلبة ذوي التميز، وتقديم برامج أكاديمية تُسهم في تأهيل الطلبة لسوق العمل وتحقيق أهداف التنمية الوطنية.
5. حاجة الجامعات إلى بناء قدراتها التنافسية الخاصة والمتمايزة عن سواها من الجامعات، والتي قد تُسهم في جذب الطلبة المناسبين للجامعة، والمتوافقين مع مكوناتها، الأمر الذي قد يزيد من كفاءة الجامعة في تحقيق أهدافها.
6. الدفع الحكومي الواعي نحو تقليل التشابه بين الجامعات الحكومية لزيادة العوامل المؤثرة في جذب الطلبة، كون الجامعات الحالية تنزع بشكل أساسي نحو الجامعات العامة متعددة التخصصات بما في ذلك الجامعات الناشئة حديثاً، ومنها جامعة جدة.
7. ضرورة التعامل مع القدرات التنافسية المتعلقة بالسمعة العلمية بقدر من الحذر الشديد، كونها من أكثر القدرات التنافسية التي تتطلب زمناً طويلاً في تشكيلها، وفي حال الإخفاق في صياغتها بشكل جاذب للطلبة، فقد تستلزم زمناً أطول لمعالجة جوانب الخلل فيها.
8. التكاملية بين وضع معايير عالية لقبول الطلبة، مع قدرة الجامعة على صنع وتشكيل قدرات ذات تأثير جاذب للطلبة المناسبين لها، عبر التنبؤ بالقدرات التنافسية المؤثرة على عوامل جذب الطلبة.
9. التوقف عن قصر قبول الجامعات للطلبة وفق منطقتها الجغرافية نظراً لضياع الفرصة على الجامعة في قبول الطلبة ذوي التميز الراغبين بالالتحاق بها من مناطق المملكة المختلفة.

المراجع:

الجارودي، ماجدة إبراهيم. (2017م). درجة تطبيق معايير جودة التعلم والتعليم وفق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود من منظور طلبة القسم. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية: جامعة طيبة –كلية التربية*، 12(1)، 109- 124.

جامعة جدة. (2019). الخطة الاستراتيجية لجامعة جدة، إدارة التخطيط الاستراتيجي– جامعة جدة.

جامعة جدة. (2020). إدارة استقطاب ورعاية الموهوبين، تم استرجاعه في 1441/11/3هـ، من الرابط: https://gifted.uj.edu.sa/Default.aspx?Site_ID=407&Lng=AR

الحارثي، عبد الله ضيف الله. (2018). *الهوية الأكاديمية للجامعات السعودية في ضوء الميزة التنافسية: رؤية استشرافية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

خطة آفاق. (2011). *الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية آفاق 1450هـ - 2029م. الكتيب التعريفي*. وزارة التعليم العالي.

رضوان، سامي عبد السميع، والصقر، عبد العزيز محمد. (2016). الكفاءة الداخلية لجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز: دراسة للكليات مكتملة الفوج، *دراسات تربوية ونفسية: جامعة الزقازيق –كلية التربية*، 90، 249- 302.

الزهراني، سعد عبد الله. (1997). العوامل المؤثرة في الطلب على التعليم العالي واختيار الجامعة والتخصص: دراسة ميدانية على طلاب جامعة أم القرى. *المجلة التربوية– جامعة الكويت*، 11 (44)، 257-309.

الصالح، عثمان. (2012). *بناء ميزة تنافسية في الجامعات السعودية الحكومية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

العباد، عبد الله حمد. (2017). نموذج مقترح لرفع القدرة التنافسية لجامعة الملك سعود في ضوء معايير التصنيفات العالمية للجامعات. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث*، 6(3)، 306- 327.

القرني، علي سعد. (1995). عوامل اختيار الطلاب وقبولهم في جامعة الملك سعود. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*. 30، 33- 65.

Afaaq plan. (2011). *The future plan for university education in Saudi Arabia (in Arabic)*, Ministry of Higher Education.

Al-Abbad, Abdullah Hamad. (2017). A Proposed Model to Enhance Competitvnes Capablities Of King Saud University In Light Of International Ranking Standards Of Universities (in Arabic). *International Journal of Specialized Education*, 6 (3), 306-327.

Alharthi, Abdullah Dahifallah. (2018). *The Academic Identity of Saudi Universities in the Light of Competitive Advantage of forward-looking vision (in Arabic)*, Unpublished doctoral thesis (in Arabic), King Saud University.

Al-Qarni, Ali Saad. (1995). Selection and Admission Factors in King Saud University(in Arabic). *Journal of the Federation of Arab Universities*, 30, 33--65.

Al-Saleh, Osman. (2012). *Building a competitive advantage in Saudi public universities (in Arabic)*. Unpublished PhD, Faculty of Education, Um al-Qura University.

Amirkhanova, L R, Bikmetov, Evgeniy, Zinnurov, Ulfat and Kharisova ,Aigul .(2017). Management of university competitiveness based on image creating research, *Journal of Business and Retail Management Research (JBRMR)*, 11(2), 40-48.

De Haan, Haijing. (2015). Competitive advantage, what does it really mean in the context of public higher education institutions?, *The International Journal of Educational Management*, 29(1), 44-61.

Farhan, Bayan Yousef. (2017). Examining Competition in Ontario's Higher Education Market, *Interchange*, 48, 71–95.

Gamage, David., Suwanabrom, Jaratdao., Ueyama, Takeyuki., Hada, Sekio and Sekikawa, Etsuo.(2008). The impact of quality assurance measures on student services at the Japanese and Thai private universities. *Quality Assurance in Education*, 16 (2), 181-198.

Jaroudi, Magda Ibrahim. (2017). The degree of application of quality standards of learning and teaching in accordance with the standards of quality assurance and academic accreditation in the Department of Educational Administration at King Saud University from the perspective of the students of the department (in Arabic). *Taibah University Journal for Educational Sciences: Taibah University - Faculty of Education*, 12(1), 109--124.

Jeddah University. (2019). Jeddah University Strategic Plan, Strategic Planning Department (in Arabic). University of Jeddah.

Jeddah University. (2020). The Department for Attracting and Caring for the Gifted (in Arabic), retrieved on 3/11/1441 AH, from:https://gifted.uj.edu.sa/Default.aspx?Site_ID=407&Lng=AR

Radwan, Sami Abdul Samie, and Saaqr, Abdul Aziz Mohammed. (2016). The Internal Competence of Prince Sattam Bin Abdul Aziz University: A Study of Completed Colleges (in Arabic). *Educational and*

as-customer" concept. *The International Journal of Educational Management*, 28(6), 676-693.

Zahrani, Saad Abdullah. (1997). Factors Affecting Demand for Higher Education, University Selection and Specialization: A Field Study on Umm Al-Qura University Students (in Arabic). *Educational Journal - Kuwait University*, 11 (44), 257-309.

psychological studies: Zagazig University - Faculty of Education, 90, 249--302.

Sharabati, Abdel-AzizAhmad, Alhile, MohammadM and Abusaimeh, Hesham. (2019). Effect of service qualityon graduates' satisfaction. *Quality Assurance in Education.* 27(3), 320-337.

Watjatraku, Boonlert. (2014). Factors affecting students' intentions to study at universities adopting the "student-

The degree to which the University of Jeddah possesses some competitive capabilities and its relationship to factors affecting attracting students from their point of view.

Abdullah Dhaifallah Alharthi
College of Education - University of Jeddah

Submitted 04-04-2020 and Accepted on 25-06-2020

Abstract: This study aimed to reveal the degree to which Jeddah University has some competitive capabilities in the fields of infrastructure, human resources, education, learning and scientific reputation., and to monitor the factors affecting (internal and external) in attracting students to join the university, and then studying the relationship between them and the extent of the possibility of predicting the factors of attracting students through owning Those competitive capabilities, and the researcher used the correlation descriptive approach through the distribution of the study tool, which is the questionnaire on the study sample of (750) male and female students, and the study came out with a number of results, including the availability of some competitive capabilities in a medium degree, and the most important internal factors The influencing of university enrollment is the availability of specializations required by the labor market. The study also revealed a positive correlation between owning competitive capabilities and factors affecting attracting students in favor of competitive capabilities., and the study came out with the possibility of predicting the influencing factors to attract students through the University of Jeddah having some competitive capabilities, and the study came out with a number of recommendations, including The necessity of focusing on a number of competitive capabilities that could affect attracting students appropriate to the identity of the university, and the need to push towards reducing similarities between public universities.

Keywords: competitive capabilities, forecasting, scientific reputation, student recruitment, University of Jeddah.