



Jouf University Educational Sciences Journal

Jouf University Educational Sciences Journal (JUESJ) is a refereed academic periodical Journal concerned with research in the field of educational studies in both Arabic and English. It also provides researchers in the field of educational studies worldwide with the opportunity to have their researches published. The researches have to be original and to fulfill the demands of academic ethics and scientific methodology. The first issuance of the journal was in September 2014 (Dhul Qa'dah, in the year 1435AH) under the name of Jouf University Journal of Social Sciences, three volumes (six issues) have appeared until July of 2020 (Shawwal 1441 AH).

Vision, Mission, and Objectives

Vision:

The journal seeks to take the lead in publishing distinguished studies in educational sciences that fulfill the objectives of sustainable development and achieve improvement and upgrading of existing standards for the university and the community alike.

مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية

التعريف بالمجلة:

مجلة دورية - نصف سنوية - تخصصية محكمة تصدر عن مركز النشر العلمي بوكالة جامعة الجوف للدراسات العليا والبحث العلمي بهدف إتاحة الفرصة للباحثين لنشر إنتاجهم العلمي الذي يتصف بالأصالة والجدة في مجال العلوم التربوية، باللغتين العربية والإنجليزية، مع الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي والمنهجية العلمية، وقد صدر العدد الأول منها في شهر سبتمبر عام 2014م (ذي القعدة 1435هـ) بمسمى مجلة جامعة الجوف للعلوم الاجتماعية حتى بلغت ثلاث مجلدات بواقع (6) أعداد في شهر يوليو من عام 2020م (شوال 1441هـ).

الرؤية:

الريادة والتميز في نشر الدراسات التربوية لأجل تنمية مستدامة تحقق للجامعة والمجتمع التطور والنهوض.

الأهداف:

ترمي المجلة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- ◆ نشر الدراسات العلمية الأصيلة والمبتكرة في مجال العلوم التربوية.
- ◆ تعزيز الصلات العلمية والفكرية مع الجامعات المحلية ومراكز البحوث والمؤسسات المتخصصة في جوانب الفكر والتنمية، وتبادل الإصدارات العلمية معها.
- ◆ تسليط الضوء على الاتجاهات البحثية الجديدة في مجال الدراسات التربوية.

Objectives:

The journal seeks to achieve the following objectives:

1. Publishing original and innovative research and studies in the field of educational sciences.
2. Consolidating academic relations with local universities, research centers and specialized institutions concerned with intellectual and development issues, and the exchange of academic publications among them.
3. Shedding light on new research trends in the discipline of educational studies.

Mission:

Raising the level of academic research in educational sciences in accordance with global quality standards to serve the interests of the knowledgeable society.

Objectives:

Raising the level of academic research in educational sciences in accordance with global quality standards to serve the interests of the knowledgeable society.

المشرف العام على المجلة / د. سالم بن مبارك العنزي

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور / فهد بن سليمان الشايع
أستاذ مناهج وتعليم العلوم بجامعة الملك سعود
المملكة العربية السعودية

الأستاذ الدكتور / محمد بن شحات الخطيب
أستاذ أصول التربية بجامعة طيبة والملك عبد العزيز
المملكة العربية السعودية

الأستاذ الدكتور / شادية محمد التل
أستاذ علم النفس التربوي بجامعة البرموك
المملكة الأردنية الهاشمية

الأستاذ الدكتور / عويد بن سلطان المشعان
أستاذ علم النفس بجامعة الكويت
دولة الكويت

الأستاذ الدكتور / أرسيثامي فيلو
أستاذ القياس والتقويم، جامعة أوتارا
ماليزيا

الدكتور / ناصر صلاح الدين منصور
أستاذ تعليم العلوم المشارك، جامعة اكستر
المملكة المتحدة

الأستاذ الدكتور / مبارك بن فهد القحطاني
أستاذ الإدارة التربوية بجامعة الأمير
سলাম بن عبد العزيز.
المملكة العربية السعودية

الأستاذ الدكتور / رمضان محمد رمضان
أستاذ علم النفس بجامعة بنها
جمهورية مصر العربية

هيئة التحرير

رئيس التحرير

د. فياض بن حامد العنزي

أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم المشارك بجامعة الجوف.

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. فوزية بنت بكر البكر

أ.د. عبد المحسن بن محمد السميح

أستاذ أصول التربية بجامعة الملك سعود

أستاذ الإدارة التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود

أ.د. نائل محمد أخرس

أ.د. أماني بنت محمد الحصان

أستاذ علم النفس الإكلينيكي بجامعة الجوف

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم بجامعة الأميرة نورة

د. عبد الحميد بن راكان العنزي

أستاذ تقنيات التعليم المشارك بجامعة الجوف

مدير التحرير

د. حسين بن عيطة الصيعري

أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بجامعة الجوف.

للمراسلة

البريد الإلكتروني: edu@ju.edu.sa

الموقع الإلكتروني: <http://iec.ju.edu.sa/EducationalSciencesApp>



هاتف: 014-654-3030 (+966) - فاكس: 014-654-3045 (+966)

مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية - جامعة الجوف (سكاكا) - المملكة العربية السعودية

ص. ب: (2014)

الرقم الدولي المعياري: (ردمد): 1658-7804

ضوابط النشر في المجلة

أولاً: ضوابط عامة:

1. تقبل المجلة للنشر للبحوث والدراسات الأصيلة والمميزة في مختلف مجالات العلوم التربوية المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية.

2. يقدم الباحث الرئيس طلباً للنشر وإقراراً موقعاً منه، ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة. (نموذج 1)

3. يتم إرسال البحث إلكترونياً للبريد الرسمي للمجلة: (eduuj@ju.edu.sa).

4. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقدير أهليته للتحكيم، أو رفضه دون إبداء الأسباب.

5. في حال قبول البحث للنشر تؤول كافة حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقي أو إلكتروني دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

6. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحث/ الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

7. لهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.

ثانياً: ضوابط إجرائية:

1. يكتب في الصفحة الأولى من البحث: عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، والمؤسسة التي ينتمي أو ينتمون إليها، والبريد الإلكتروني والملخص العربي والإنجليزي.

2. يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هويتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم أو الاسماء، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.

3. ينظم البحث وفق التالي:

أ. البحوث التطبيقية: يورد الباحث مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه ومسوغاته، يلي ذلك استعراض مشكلة البحث، ثم تحديد أهدافه، فأهميته، ثم أسئلة البحث أو فروضه. فحدوده ومصطلحاته، فالإطار النظري (دون عناوين جانبية)، والدراسات السابقة والتعليق عليها، ثم تعرض منهجية البحث: مشتملة على: مجتمع البحث، وعينته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنة كيفية تحليل بياناته. ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها، والتوصيات المنبثقة عنها، وتوضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

ب. البحوث النظرية: يورد الباحث مقدمة يمهّد فيها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبيّناً فيها أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يقسم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكون جزءاً من الفكرة المركزية للبحث. ثم يختتم البحث بخلاصة شاملة متضمنة أهم النتائج التي خلص إليها البحث. وتوضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

- الخوالدة، محمد. والرباعي، زهير. (2004م). القيم التربوية التي يكتسبها طلبة المرحلة الأساسية العليا من مناهج التربية الفنية في الأردن من وجهة نظر المعلمين. *مجلة دراسات: العلوم التربوية - الجامعة الأردنية*. 31 (1)، 158-184.

- Al-Khawaldeh, M., & Al-Ruba'i, Z. (2004). Educational Values of Art Education Curricula Acquired by Upper Basic Education Students in Jordan as Perceived by their Teachers (in Arabic). *Dirasat: Educational Sciences- the University of Jordan* 31 (1), 158-184.

6. يجب أن لا يتجاوز

البحث المقدم للنشر (30) صفحة حجم A4، متضمنة الملخصين: العربي، والإنجليزي والمراجع، والملحق إن وجدت.

7. يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوّه من جميع الأخطاء اللغوية والمطبعية.

ثالثاً: ضوابط التنسيق

1. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (3 سم)، والمسافة بين الأسطر مفردة، ويكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

2. يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Traditional Arabic)، بحجم (16)، والتباعد بين الأسطر مفرد (قبل وبعد صفر نقطة)، والجداول بحجم (12)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (12)، والجداول بحجم (10).

4. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السابع: American Psychological Association - (APA - 7th Ed.).

5. يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، وفقاً للنظام التالي:

- إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع (التي تشمل اسم، أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية) موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (inArabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

- إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)، ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية، وفيما يلي مثال على رومنة بيانات المراجع العربية:

العربية (Traditional Arabic)، بحجم (12) نمط غامق، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (10) بنمط غامق أيضاً، ولا تقبل الصور والأشكال الثابتة.

12. توضع قائمة المراجع العربية وفق ترتيبها الهجائي بنوع الخط (Traditional Arabic) بحجم (14) والتباعد بين الأسطر مفرد (قبل وبعد صفر نقطة)، بتعداد نقطي (ـ)، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة، وتتبعها قائمة بالمراجع الأجنبية (متضمنة المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها) ووفق ترتيبها الهجائي بنوع الخط (Times New Roman)، بحجم (12).

Publishing Rules

General Rules:

1. The journal accepts original and distinguished researches and studies in various fields of educational sciences written in Arabic or English.
2. The researcher and all the participating researchers (if any) must submit a request for publication, and a signed statement that the manuscript has not been published, is not submitted for publication, and will not be submitted simultaneously for review to another journal until the publishing proceedings are completed. (Form 1)
3. The manuscript should be sent electronically to the official e-mail of the journal: (eduj@ju.edu.sa).

3. يكون نوع الخط في الملخص باللغة العربية (Traditional Arabic)، بحجم (14)، وباللغة الإنجليزية نوع الخط (Times New Roman)، بحجم (12)، ولا تتجاوز كلمات كل منهما (250) كلمة، يليهما كلمات مفتاحية (Keywords) لا تزيد على خمس كلمات/ مفردات لتستخدم في الكشف.

4. لا يتم ترقيم العناوين الرئيسية والعناوين الفرعية.

5. يترك في بداية كل فقرة مسافة بمقدار خمسة حروف أو الضغط على مفتاح (Tab)، وتترك مسافة بين الفقرات بمقدار سطر، وكذلك في نهاية كل فقرة والعنوان الرئيس أو الفرعي التالي.

6. لا بدّ من وضع (م/هـ) لجميع التواريخ في كامل البحث، وتكون ملاصقة للتاريخ بدون أي فراغ بينهما.

7. يتم استعمال الأرقام العربية (1, 2, 3...) طباعة يدوية ولا يتم تحويلها من خيارات (Word).

8. تعدّ علامات الترقيم كافة جزءاً من الكلمة السابقة بحيث لا يترك أيّ مسافة قبلها، بينما يتم ترك مسافة واحدة بعد كل علامة ترقيم.

9. يعدّ حرف العطف (الواو) جزءاً من الكلمة اللاحقة، بحيث لا يترك أيّ مسافة بينهما.

10. يجب أن يكون اتجاه الجدول (من اليمين ليسار/ من اليسار ليمين) حسب لغة البحث، ويكتب عنوان الجدول أعلاه، ونوع الخط للبحوث العربية (Traditional Arabic)، بحجم (12) نمط غامق، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (10) بنمط غامق أيضاً.

11. يكتب اسم الشكل أسفله، ونوع الخط للبحوث

3. The manuscript is organized according to the following: the researcher provides an introduction that begins by presenting the nature of the research, and the extent to which it is needed and its rationale. This is followed by a review of the research problem, then determining its objectives, its importance, and then its questions or hypotheses, without side titles. After that the researcher provides the previous studies and commentaries, and then the methodology of the research, including: the research community, its sample, its tools and procedures, including how to analyze its data. And then the results of the research and discussion, and recommendations emanating from it. The bibliography is placed at the end of the research using the documentation method adopted by the journal.
4. AUESJ adopts the American Psychological Association (APA) Style - 7th Ed.
5. The researcher must add a transliterating (Romanizing) form of the Arabic references and must be included in the English references list according to their alphabetical order. For example:
 - Al-Khawaldeh, M., & Al-Ruba'i, Z .(2004). Educational Values of Art
4. The editorial board has the right to decide if the research is valid to be sent to referees/ reviewer or not, without giving reasons.
5. All accepted manuscripts become the property of JUESJ, and must not be published in any other vessel whether in paper or electronically without a written permission from the editor in-chief.
6. Opinions in the manuscripts do not express JUESJ view; rather they express only the researchers' views.
7. The editorial board has the right to set priorities of publishing the researches.

Rules of Procedure:

1. The title of the research, the name of the researcher(s), the institution to which he/they belong, the mailing address, and the contact number must be written on the first page (all in Arabic and English), followed by the abstract of the study in the Arabic and English, all on the same page.
2. Name/names of the research/researchers should not be openly expressed in the manuscript or expressed by any indication that might reveal their identity; however, the word (researcher /researchers) must be used instead of the name(s).

- size 12). Each abstract must not exceed (250) words, and followed by not more than five keywords for indexing.
4. Headlines and subheadings are never numbered.
 5. At the beginning of each paragraph, leave an indentation of five-character space or press the (Tab) key. Skip a line between paragraphs and between the end of each paragraph and the next headline or subheading.
 6. The abbreviations of the Gregorian and the Hijri dates must be added for all dates in the entire research, and should be adjacent to the date without any space between them.
 7. Arabic numerals (1, 2, 3 ...) are used throughout the entire search. They must be printed manually. They must not be converted by the options of the Office Word.
 8. A punctuation mark is a part of the previous word, so no space is left before it. Leave only one space after each punctuation mark.
 9. The conjunction letter in Arabic /wa/ is a part of the following word, so no space is left between them.
 10. The table direction (left to right / right to left) should be according to the research language. The table title must be written and centralized above it. The Education Curricula Acquired by Upper Basic Education Students in Jordan as Perceived by their Teachers (in Arabic). *Dirasat: Educational Sciences- the University of Jordan* 31 (1), 158- 184.
 6. The manuscript has to be written on A4 paper. It must not exceed (30) pages, including Arabic and English abstracts, references, appendixes, and supplementary material if any.
 7. It is the responsibility of the researcher to make sure that the manuscript is free of linguistic, grammatical and typo errors.

Rules of Format Printing:

1. Page margins of the manuscript (top, bottom, left and right) must be (3 cm), and the line spacing should be single. The manuscript should include page numbers at the middle bottom of the page.
2. The font of the Arabic manuscript must be written in (Traditional Arabic- size 16), and tables must be in (Traditional Arabic, size 12), whereas the font of the English manuscript must be (Times New Roman, size 11), and the tables must be in (Times New Roman, size 8).
3. The font of the Arabic abstract must be written in (Traditional Arabic- size 14), and The font of the English abstract must be written in (Times New Roman-

12.. The Arabic references list should be at the end of the manuscript. The font used for them is (Traditional Arabic – size 14). The English references list should be after Arabic references list, The font type (Times New Roman – size 12) must be used. The spacing between the lines is single (before and after zero point.) Each reference must be preceded by a bullet point (-) according to the documentation style adopted by the Journal.

font type for Arabic manuscript is (Traditional Arabic – size 12 -bold), and for English manuscript the font is (Times New Roman – size 10 -bold).

11. The form title must be written and centralized below it. The font type for the Arabic manuscript is (Traditional Arabic – size 12- bold), and (Times New Roman – size 8 -bold) for the English manuscript. Fixed images and shapes are not accepted.

قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع
13	افتتاحية العدد (رئيس التحرير)
15	العوامل المؤثرة في تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية. عبدالله بن محمد سليمان العقاب
45	الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة. أسماء بنت محمد عبدالله القطيم
77	فاعلية استراتيجيات الأبعاد السداسية في تنمية مستويات التدبر القرآني في مادة التفسير لدى طلاب المرحلة الثانوية. عبدالكريم بن علي محيسن الفتيحه
101	أثر العلاقة التفاعلية بين الذكاء الثقافي والجنس على الشعور بالضغط النفسية وقلق المستقبل. الحميدي بن محمد زيدان الضيدان
121	تطوير العمليات الإدارية لدى القيادة الأكاديمية بجامعة القصيم في ضوء نموذج كايزن. عليه محمد إسماعيل شرف

افتتاحية العدد

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وآله وصحبه الطيبين ، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين. أمّا بعد:

يسر هيئة التحرير أن تقدم للقراء والباحثين الكرام العدد الأول / المجلد السابع من مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية للعام الجامعي 1442هـ، والذي تستمر فيه "مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية" بتطبيق معايير قواعد النشر العلميّ الرّصين من خلال نشر الأبحاث الأصيلة والمبتكرة والمتميزة المواكبة للاتجاهات العلمية والفكرية الحديثة إسهاماً منها في عملية إنتاج المعرفة وتيسير تداولها بين المهتمين من الباحثين والمعنيين. وقد تضمن هذه العدد خمسة دراسات تناولت موضوعات في مجالات علم النفس والقيادة التربوية وطرق التدريس وتقنيات التعليم والتربية الخاصة. وأول هذه الدراسات: العوامل المؤثرة في تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية وثانيها: الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة، وثالثها: فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية مستويات التدبر القرآني في مادة التفسير لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ورابعها: أثر العلاقة التفاعلية بين الذكاء الثقافي والجنس على الشعور بالضغط النفسية وقلق المستقبل.. بينما تناولت الدراسة الأخيرة من العدد تطوير العمليات الإدارية لدى القيادة الأكاديمية بجامعة القصيم في ضوء نموذج كايزن.

والله من وراء القصد،،،

رئيس التحرير

البحوث والدراسات

العوامل المؤثرة في تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية

Factors Effecting Graduate Studies' Adjustment in the Virtual Classroom Environment

عبدالله بن محمد العقاب

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

كمتعلمين في بيئة الفصول الافتراضية تُعزى لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تجاه درجة موافقتهم على المعوقات التي تحول دون تكيفهم كمتعلمين في بيئة الفصول الافتراضية تُعزى لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

الكلمات المفتاحية:

الفصول الافتراضية، التكيف، التفاعل، التعليم الإلكتروني.

Abstract:

The purpose of this study is to have a look into the factors that affect the graduate Studies adjustment in the virtual classroom environment. To achieve the objectives of the study, the questionnaire was used as a tool to collect data and it consisted of (87) items, measuring six main parts, the study was conducted on a sample of graduate students (MA, PhD) at Imam Muhammad bin Saud Islamic

المخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤثرة في تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتكونت من (87) فقرة، تقيس ستة أجزاء رئيسية وقد تم إجراء الدراسة على عينة من طلبة الدراسات العليا (ماجستير، دكتوراه) بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تكونت من (77) طالبا وطالبة. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك عدد من العوامل المؤثرة في تكيف الطلبة مع بيئة الفصول الافتراضية حيث حصلت العوامل الأكاديمية على درجة موافقه بشدة، كما حصلت العوامل التقنية على درجة موافقة بشدة، كذلك حصلت العوامل الوجدانية على موافقة بشدة، وأيضاً العوامل الذاتية حصلت على درجة موافقة بشدة، وأن هناك بعض المعوقات التي تحول دون تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0,05) في المتوسطات الحسابية تجاه درجة موافقة عينة الدراسة على العوامل التي تساهم في رفع مستوى تكيفهم

فإن أنظمة التعليم في جميع أنحاء العالم حريصة على التكيف مع هذه التغيرات، والمحافظة على قدرتها التنافسية من خلال توظيف الأدوات والإستراتيجيات التي تعمل على تحديث وتطوير التعليم، وتنويع أنظمة التعلم، وتوسيع الخدمات، ومن ثمّ قيادة عمليات التطوير بأشكالها وأبعادها المختلفة بما يحقق احتياجات المرحلة الحالية، وبليبي رغبات المتعلمين واهتماماتهم المتزايدة تجاه البرامج التعليمية المفضلة والمناسبة مع الحقبة الرقمية.

وتشهد مؤسسات التعليم العالي حول العالم زيادة مستمرة في أعداد الطلبة المسجلين في برامج التعليم الإلكتروني، وهذا جعل الجامعات تدخل في تنافس دائم وغير مسبوق لتطوير منظومتها، وتوظيف برامج التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية، بكافة أشكاله وأنماطه المتعددة (خميس، 2018م)، بما يليبي الطلب المتنامي، ويستوعب الأعداد المتزايدة من الطلبة في هذه البرامج. الأمر الذي يستدعي تطوير كل بيئة التعليم بما يتناسب مع التوجه الجديد، والذي ترتب عليه تجهيز البنية التحتية، وتوفير لوازم التعلم الإلكتروني، وتدريب الممارسين والمتعلمين، ورفع جاهزية النظام التعليمي بما يحقق الأهداف التعليمية.

ومع تطبيق برامج التعليم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية، وبدء الطلبة في الممارسة الحقيقية للتعلم في هذه البيئات؛ ظهرت بعض المشكلات والعقبات التي حالت دون التطبيق الأمثل لهذه البرامج، كما ظهر تفاوت في تحصيل وأداء الطلبة الأكاديمي في هذه البرامج. وهذا جعل القائمين على التعليم الإلكتروني يعيدون النظر في أساليب التقويم، بل في جميع مكونات التعليم الإلكتروني، ودراسة جميع العوامل والمتغيرات التي تؤثر في تكيف الطلبة في بيئة

University, consisting of (77) male and female students. The findings indicate that there are a number of factors that affect learners' adjustment in the virtual classroom environment, where academic factors, technical factors, emotional factors, and self-efficacy factors have obtained a degree of approval Strongly, Also result indicate that there are some obstacle prevent using virtual classrooms. The results also showed that there are a statistically significant differences at level of significance (0.05) in the factors that affect the student adjustment in the virtual classroom environment due to the variable of gender and Educational level. And the absence of statistically significant differences between the responses of the sample members towards the degree of their agreement to the obstacles that prevent them from adjustment in the virtual classroom environment due to the variable of gender and Educational level. Finally.

Keywords

Factors, Virtual Classes, Adjustment, Interaction, E-learning.

المقدمة

ساهم التقدم والتطور السريع في تقنية المعلومات والاتصالات في تغيير الاتجاهات والنظم العالمية بما في ذلك النظم الاقتصادية والثقافية والتعليمية. وتقديراً لهذه التطورات:

والتي تزيد من تفاعل المتعلم واندماجه مع عناصر بيئة الفصول الافتراضية. وتُقدّم هذه البيئات مجموعة من المصادر والأدوات التدريسية والتكنولوجية التي من شأنها تسهيل عمليات التعلم، وتحقيق حاجات المتعلمين بكفاءة عالية (Valencia-Vallejo, López-Vargas, & Sanabria-Rodríguez, 2018).

وبعد تصميم بيئات الفصول الافتراضية من الأهمية بمكان؛ إذ يتطلب مراعاة بعض القضايا المهمة لتحقيق أكبر قدر ممكن من تفاعل المتعلم مع هذه البيئات، ومن أهم هذه القضايا الاعتماد الأمثل على مبادئ نظريات التعلم، وكذلك لا بد من أن يكون المتعلم هو المحور الأساس للعملية التعليمية، وأن يكون التفاعل هو السمة لكافة الأنشطة والممارسات في هذه البيئات، وأن يشمل التفاعل كل الأبعاد؛ كتفاعل المتعلم الفعال مع المحتوى والمعلم والأقران ومع واجهات التعلم، وهذا يزيد من تكيف المتعلمين واندماجهم في عمليات التعلم، ويجعل هذه البيئات أكثر تكيفاً ومرونة وحيوية من بيئات التعلم التقليدية (& Duo Song, 2012).

ويؤكد مري (Meri, 2015) على أهمية التفاعل بين المتعلمين والأدوات التقنية؛ وتصميم أنشطة ومحتويات تعليمية تتطلب تفاعلاً وتشاركاً مرناً بين المتعلمين والأدوات والمعلومات بحيث يساهم هذا التفاعل في التوجيه الذاتي للمتعلم. ويضيف كل من نايلور ويلسون (Naylor, & Wilson, 2009) أن التفاعل المستمر مهم، ولكن ليس هو العامل الوحيد الذي يحقق رضا الطلبة، بل يتعدى ذلك إلى جودة التفاعل نفسه، وهذا يشمل الشعور بالرضا في العلاقة مع الأقران والأساتذة والوسائط والمواد التعليمية ومصادر المعلومات وغيرها، مما يساعد على المرونة اللازمة للتقدم في مسارات التعلم، واستخدام الأدوات التعليمية التي تميز بين احتياجات المتعلمين (Cash, 2017).

التعليم الإلكتروني؛ حيث يلاحظ وجود ضعف في تكيف المتعلمين في بيئات التعليم الإلكتروني، ونتج عنه ضعف في المخرجات التعليمية المنشودة (Qin, Zheng, & Li, 2014). وقد أشار عدد من الدراسات (D'Errico, Paciello, & Cerniglia, 2016; Johnson, 2015) إلى وجود عدة عوامل تؤثر في مستوى تكيف وتفاعل المتعلم في بيئة الفصول الافتراضية، وأن هذه العوامل تختلف وتتنوع من حيث مصدرها ودرجة تأثيرها. وتشير الأبحاث - أيضاً - إلى أن هناك حاجة قائمة لدراسة العوامل والظروف التي نفذت فيها مهام الفصول الافتراضية؛ لمساعدة الطلبة على تحقيق النجاح (Belair, 2012; Hawkins, Graham, Sudweeks, & Barbour, 2013).

وبعد المتعلم في بيئات الفصول الافتراضية هو المكوّن الأساس ومحور العملية التعليمية؛ لذا فإن تكيفه في هذه البيئات يؤدي إلى إحساسه بالرضا، ومن ثمّ الاستمرار في عملية التعلم (Kishabale, 2019). وإن التكيف يولد شعوراً بالانتماء، وهو جزء لا يتجزأ من نجاح الطلبة (Strayhorn, 2019). ويؤكد كول وفاندربلانك وليهوتونين (Cole & Vanderplank, 2016; Lehtonen, 2017) على أن تكيف المتعلم في البيئات الافتراضية يعزز نتائج التعلم بشكل أسرع وأفضل مما هو عليه في التعليم التقليدي داخل الفصول الدراسية. ويؤكد معصومي (Masoumi, 2010) على أهمية تضمين هذه البيئات للعوامل التي تساعد على نجاح تكيف المتعلمين مع هذا النوع من التعليم؛ لأنه يؤدي إلى نجاح نظام التعلم الإلكتروني.

ويقصد بتكيف المتعلم في الفصول الافتراضية مجموعة التغيرات الإيجابية التي تحدث في طريقة تفكير المتعلم، وفي الأفعال والأنشطة والاستجابات التي يقوم بها للتفاعل مع عناصر بيئة التعلم (Lakhani, Jain, & Chandel, 2017).

فكفاءة المتعلمين الذاتية، أو معتقداتهم الشخصية بشأن قدراتهم، ترتبط لدرجة كبيرة بدافعيتهم للتعلم (Hodges, 2008). ويصبح المتعلمون - أيضاً - أكثر ثقة بأنفسهم، وأقدر على إدارة عمليات التعلم بطرق أكثر فاعلية (Valencia-Vallejo, et al., 2018).

كما أن العوامل العقلية (Cognitive Factors) لها دور في تكيف المتعلمين في بيئة التعلم الافتراضية؛ حيث يعتمد نجاح المتعلمين في بيئة التعلم الافتراضية على مستوى مهاراتهم العقلية. ولضمان نجاح بيئات التعلم فلا بد أن تلبى احتياجات الطلاب، وتوفر الدعم للاحتياجات الخاصة لكل متعلم (Tomlinson, 2015). وهنا يذكر كل من (Songkram & Puthaseranee, 2015) أن بيئة التعلم الافتراضية يجب أن تعزز وتنمي المهارات العقلية، وأن تسمح للمتعلم بالتفكير والنقد والتحليل والتفاعل مع مواد ومصادر وأدوات المعرفة المتوافرة، وتبادل الآراء، وتطوير المهارات العقلية بطرق مختلفة تناسب كافة المتعلمين. أيضاً يجب أن تساعد هذه البيئة المتعلمين على توظيف مهاراتهم العقلية في حل المشكلات، وإنجاز المهام الأكاديمية، ومشاركة المعلومات، ونقد الأفكار، وإدارة المعرفة، وتحقيق التكيف المطلوب داخل بيئات التعلم الافتراضية.

وتعد العوامل الوجدانية (Emotional Factors) من الأهمية بمكان في تكيف المتعلمين في بيئات الفصول الافتراضية، فالعواطف أو المشاعر من العوامل المهمة التي لها تأثيرها على التحصيل العلمي والأداء الأكاديمي. فالتحكم بهذه العواطف أثناء أدا أنشطة التعلم المختلفة بشكل جواً تعليمياً معيناً يوحى بالانتماء والمشاركة (Boys Hazlett, 2014). وزيادة الدافعية تجاه توظيف الوسائط والأدوات الرقمية المتعددة، والاهتمام بالتفاصيل، وتقديم الدعم المعنوي الإيجابي مما

إن بيئة الفصول الافتراضية تسمح بتصميم التعليم بطريقة مرنة، وتقديمه بطريقة تفاعلية وتشاركية، يستمتع الطلبة في التعلم من خلالها (Cacao, 2011) بأفعالهم وسلوكياتهم وأعمالهم التي يقومون بها في إطار تشاركي مع المعلمين والأقران ومواد ومصادر التعلم، فتكثف المتعلمين الديناميكي يتطلب بيئة تعلم ذات ميزات فريدة وجذابة بديلة للفصول التقليدية (Repetto, Cavanaugh, Wayer, & Liu, 2010)؛ أي أنها بيئات تفاعلية، تجعل من أساليب المتعلم وتفضيلاته ومعلوماته وخبراته محور ارتكاز وتوجيه للتصميم التعليمي ولكافة الأنشطة والتفاعلات داخل هذه المنظومة (عبد الحميد، 2018م).

وتتأثر بيئة التعليم الإلكتروني بالعديد من العوامل والمؤثرات التي لها دور في تجويد الممارسات التعليمية (Jan, 2015)؛ كالتصميم التعليمي، والكفاءة الذاتية للمعلم، والدعم الفني والمؤسسي، كما يتأثر المتعلم داخل بيئة التعليم الإلكتروني بمؤثرات وعوامل لها دور كبير في نجاحه وتقدمه بالمقرر، وفي تحصيله الدراسي والتفاعل العلمي، كالكفاءة الذاتية، والعوامل العقلية، والعوامل الوجدانية، والعوامل الأكاديمية.

وتمثل الكفاءة الذاتية (Self-efficacy) دوراً مؤثراً في توجيه قرارات المتعلم أثناء التعامل في بيئات الفصول الافتراضية، والتطبيقات التقنية المتعددة ومصادر المعلومات، وفي استخدام استراتيجيات التعلم وفي زيادة الاتجاه نحو التعلم من خلال بيئات الفصول الافتراضية (Chen, 2014)؛ لذا فإن مراعاة الكفاءة الذاتية للمتعلمين وتعزيزها عند تصميم وتنفيذ وتقويم عمليات التعليم الافتراضية من شأنه أن يقود لاندماجهم في عمليات التعلم بشكل إيجابي (Liaw & Huang, 2015)، وشعورهم بالرضا، وبالتالي تقدمهم في تحقيق أهداف التعلم المرغوبة.

والمحتوى، والمتعلم وواجهة المستخدم، والمتعلم والتغذية الراجعة التي يقدمها نظام التعلم الإلكتروني. كما توصل بهريني وآخرون (Bahreini, et al., 2016) إلى أهمية مراعاة التعرف على العواطف والتفاعل معها في بيئات التعليم الإلكتروني الفعالة. وهنا يؤكد كل من الن وسيمان (Allen, & Seaman, 2016) على أهمية التوجيه الأكاديمي المستمر للمتعلمين في بيئة التعليم الافتراضي.

وقد أشارت نتائج دراسة جونسون (Johnson, 2015) إلى علاقة الخصائص الجسدية: كمستوى النشاط والصحة العقلية، والخصائص النفسية: الكفاية الذاتية والضغط والتكيف والدعم الاجتماعي للمتعلم- بمستوى الرضا عن التعلم، والاندماج في بيئة التعليم الافتراضية. وقد أثبت كين وآخرون (Qin, et al., 2014) أهمية التركيز على الممارسات والأنشطة التي تزيد من رضا المتعلمين، وتقلل من المشاعر السلبية لديهم، وتعوّض العواطف السلبية التي يشعر بها المتعلمون في بيئات التعليم الافتراضية.

كما هدفت دراسة شالوندا (Shalonda, 2019) إلى استكشاف خبرات تعلم الطلاب في بيئة التعليم الإلكتروني، وتحديد العوامل التي تؤثر على استمرارية الطلاب، وتوصلت إلى تحديد بعض العوامل التي تسهم في نجاح الطلاب واستمرار التعلم في بيئة الفصول الافتراضية، وهي: أهمية التنظيم الذاتي كالالتزام بالمواعيد المحددة مسبقاً، والاستجابة المباشرة لأعضاء هيئة التدريس، وأهمية النقاش والتفاعل بين الأقران، وتوافر العرض المرئي للمحاضرة، ومرونة التعلم، واختيار الفصول الدراسية المناسبة، وتنمية العلاقات بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

يساهم في زيادة المشاعر الإيجابية تجاه المهام التي يؤديها المتعلمون. وبالرغم من أهمية مراعاة الجوانب الوجدانية؛ فإن نماذج التصميم التعليمي عادة تُغفل الاهتمام بهذا الجانب (D'Errico, et al., 2018).

وقد تناولت الدراسات السابقة مجموعة من المتغيرات والعناصر المؤثرة في تكيف المتعلمين في بيئات الفصول الافتراضية من عدة زوايا؛ فقد وجد ديروك وآخرون (D'Errico, et al., 2016) أن المتعلمين في بيئة التعليم الافتراضية عندما يجربون العواطف الإيجابية من خلال أنشطة التعليم الإلكتروني المتزامنة -كالمحادثات مع المعلم والأقران- تزيد لديهم أبعاد الاندماج المتعلقة بالانخراط في التعلم والمشاركة الفعالة. وقد وجد ديكسون وآخرون (Dixon, et al., 2014) أن هناك علاقة بين الممارسات التعليمية المختلفة في بيئة التعليم الافتراضي والشعور بالكفاءة الذاتية؛ حيث ارتبط التدريس المتميز بإحساس المعلم بالكفاءة الذاتية مع زيادة تفاعل الطلاب في الفصول الافتراضية.

كما توصل بوركل وكليفلاندانز (Burkle & Cleveland-Innes, 2013) إلى أهمية تكيف المتعلمين والمعلمين مع بيئة التعليم الإلكتروني المباشر من خلال تطوير كفايات جديدة، ومن خلال دمج هذه الكفايات مع الأدوار الحديثة الملائمة للتعلم والتدريس باستخدام الإنترنت. كما أشارت الدراسة لأهمية التركيز على عوامل من شأنها إحداث تكيف للمتعلمين في بيئات التعليم الإلكتروني المباشر، وهي التفاعل الافتراضي، والهوية الذاتية للمتعلم، ودور المعلم.

وقد ذكرت دراسة كيشبل (Kishabale, 2019) أن هناك ثلاثة عوامل تؤثر في بناء التعليم الإلكتروني التفاعلي، وهي تفاعلية كل من المتعلم

مشكلة الدراسة:

هذه العوامل المؤثرة قليل في الأدبيات البحثية، ولأهمية هذه العوامل في تحديد مستوى القبول أو الرفض من قِبَل المتعلمين أو نسبة التفاعل الناجح في بيئة الفصول الافتراضية؛ ومن خبرة الباحث في تدريس طلبة الدراسات العليا عبر الفصول الافتراضية، تظهر ضرورة إلقاء الضوء على أهم هذه العوامل التي تؤثر في رفع مستوى تكيف المتعلمين في بيئة الفصول الافتراضية.

يتضح مما سبق مدى الحاجة إلى إجراء مثل هذه الدراسة، التي تحاول استكشاف أهم العوامل المؤثرة في رفع مستوى تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية، خاصة في ظل قلة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت هذا المبحث المهم؛ وستحاول الدراسة - تحديداً - أن تجيب عن الأسئلة التالية:

تساؤلات الدراسة:

1. ما العوامل الأكاديمية التي تساهم في رفع مستوى تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية؟
2. ما العوامل التقنية التي تساهم في رفع مستوى تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية؟
3. ما العوامل الوجدانية التي تساهم في رفع مستوى تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية؟
4. ما العوامل الذاتية التي تساهم في رفع مستوى تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية؟
5. ما أهم المعوقات التي تحول دون تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية؟
6. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تجاه درجة موافقتهم

يشير كل من سيدال وأوليفيرا ودي فليس وأباريسيو (Cidral, Oliveira, Di Felice, and Aparicio, 2018) إلى أن جميع الدراسات السابقة من عام 2001 حتى عام 2016 تناولت مجموعة من المتغيرات والعناصر والأوجه المؤثرة في تكيف المتعلمين في بيئات التعليم الإلكتروني؛ كسهولة الاستخدام، والتبني، والاندماج، والاتجاهات، وأدوار المعلم والمتعلم، إلا أن هناك جوانب مهمة في تحقيق النجاح؛ كمستوى الرضا، والعواطف، والتفاعل، والمتغيرات المادية والنفسية، وكيف تؤثر خصائص الطلبة في بيئة التعلم الإلكتروني؛ لا تزال بحاجة إلى مزيد من البحث والدراسة.

وتذكر دراسات (Halverson, Spring, Huyett, Henrie, & Graham, 2017; Morgan, 2015; Smets & Struyven, 2018; Suprayogi, Godwin, & Valcke, 2017). أن هناك فجوة في الأدبيات الموجودة فيما يتعلق بالأبعاد المؤثرة في نجاح تبني التعليم الإلكتروني، والعوامل المساهمة في تحقيق رضا واحتياجات الطلبة المتغيرة في بيئة التعلم الافتراضية، ودور الممارسات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس في رفع مستوى تكيف المتعلمين في بيئات التعليم الإلكتروني. ويؤكد كل من دو وسنق (& Duo Song, 2012) أن إخفاق المتعلمين في نماذج التعليم الإلكتروني المختلفة ترجع غالباً لعدم تفهمهم مع سمات ومتطلبات بيئات التعلم الافتراضية.

إن العوامل والمتغيرات التي تؤثر في تكيف المتعلمين في بيئة الفصول الافتراضية متعددة، وتحتاج لمزيد من التفصيل لفهم وتحديد هذه المتغيرات، ولكون تطبيق التعليم الإلكتروني جديداً نسبياً على المستوى المحلي؛ فإن تناول

بها. كما تساهم نتائج هذه الدراسة في توفير البيانات والاقتراحات للتخطيط الدقيق، وتطوير تصميم بيئات التعليم الإلكترونية بما يناسب احتياجات الطلبة. كما قد تساعد نتائج هذه الدراسة في فتح آفاق أخرى مستقبلية لدراسات علمية في هذا المجال.

مصطلحات الدراسة:

♦ **العوامل (Factors):** العامل في اللغة هو كل مُكوّن أو مُسبّب يساهم في إحداث تأثير أو نتيجة ما (Oxford Dictionary of Education, 2014). والعوامل في هذه الدراسة هي كل المسبّبات التي تساهم في إحداث تكيف لدى طلبة الدراسات العليا في بيئات الفصول الافتراضية.

♦ **تكيف الطلبة (Learner's Adjustment):** يشير تكيف الطلبة إلى مجموعة التغيرات التي تحدث في طريقة تفكير المتعلم، وفي الأفعال والأنشطة والاستجابات التي يقوم بها للتفاعل مع عناصر بيئة التعلم (Lakhani et al., 2017). وفي هذه الدراسة يشير تكيف الطلبة إلى مجموعة التغيرات والأفعال والاستجابات التي تزيد من تفاعل المتعلم واندماجه مع عناصر بيئة الفصول الافتراضية.

♦ **بيئة الفصول الافتراضية (Virtual Environment):** تُعرّف بيئة الفصول الافتراضية بأنها بيئة تعلم افتراضية بلا حدود مكانية؛ يتواصل ويتفاعل فيها المتعلمين والمعلمين من خلال الأدوات التقنية وشبكات الإنترنت التي توفّر منصات للتعلم تسمح بمشاركة مواد ومصادر التعلم الرقمية من خلال الويب (Moore et al., 2011). وتُعرّف هذه الدراسة بيئة الفصول الافتراضية بأنها بيئة تعلم افتراضية تقدمها الجامعات السعودية من

على العوامل التي تساهم في رفع مستوى تكيفهم كمتعلمين في بيئة الفصول الافتراضية تُعزى لاختلاف المتغيرين: (المرحلة الدراسية - الجنس)؟

7. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تجاه درجة موافقتهم على المعوقات التي تحول دون تكيفهم كمتعلمين في بيئة الفصول الافتراضية تُعزى لاختلاف المتغيرين: (المرحلة الدراسية - الجنس)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن العوامل المختلفة التي تساهم في رفع مستوى تكيف الطلبة في بيئة الفصول الافتراضية، واستقصاء أهم العوامل الأكاديمية، والتقنية، والوجدانية، والذاتية التي تساهم في رفع مستوى تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية، كذلك التعرف على أهم الصعوبات التي تحدّ من تكيف طلبة الدراسات العليا مع بيئة الفصول الافتراضية.

أهمية الدراسة:

مع زيادة امتداد التعليم الإلكتروني في الجامعات، وزيادة الاستفادة منه، واستخدام الطلبة لأدواته التفاعلية؛ تبرز أهمية استكشاف العوامل المؤثرة في تكيف الطلبة مع بيئة الفصول الافتراضية كأهم الأدوات التزامنية في بيئة التعلم الإلكتروني، من أجل الوصول إلى استنتاجات أولية تساعد الطلبة على الانخراط والتفاعل في بيئة التعليم الإلكتروني، وتحقيق التعلم النشط. وستساعد هذه الدراسة - أيضاً - على فهم تجارب الطلبة بشكل أعمق، ومدى ملائمة بيئة الفصول الافتراضية للمهام التعليمية التي يجب القيام

أداة الدراسة:

تم اعتماد الاستبانة أداة لجمع البيانات من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية؛ لأنها أكثر ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة. وقد تضمنت الأداة بصورتها النهائية (87) فقرة، تقيس ستة أجزاء رئيسية؛ الجزء الأول، ويتضمن البيانات الأولية، ويتكون من فقرتين. ويتضمن الجزء الثاني من الأداة العوامل الأكاديمية التي تساهم في رفع مستوى تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية، واحتوى هذا الجزء على (18) فقرة. ويتضمن الجزء الثالث العوامل التقنية التي تساهم في رفع مستوى تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية، ويتكون من (19) فقرة. ويتضمن الجزء الرابع العوامل الوجدانية التي تساهم في رفع مستوى تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية، واشتمل على (19) فقرة. ويتضمن الجزء الخامس العوامل الذاتية التي تساهم في رفع مستوى تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية، واشتمل على (18) فقرة. ويتضمن الجزء السادس أهم المعوقات التي تحول دون تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية، واشتمل على (11) فقرة. وقد أجريت الدراسة على عينتها، وهم جميع طلبة الدراسات العليا، بكلية التربية، في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1441هـ، وعددهم (350). وقد وزعت الاستبانة على عينة الدراسة، وطلب المشاركة ممن استخدم بيئة الفصول الافتراضية، وبلغ عدد الاستبانات المُعَادَة الصالحة للتحليل (77) استبانة.

خلال أنظمة التعلم المختلفة؛ بحيث توفر منصات للتعلم والتفاعل بين المتعلمين والمعلمين ومواد ومصادر التعلم الرقمية من خلال توظيف الأدوات والتطبيقات التقنية وشبكات الإنترنت.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي لمناسبتها لطبيعة الدراسة في جمع البيانات المتعلقة بالعوامل المؤثرة في رفع مستوى تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية، وتصنيفها، وتحليلها، والوصول إلى الاستنتاجات التي تُسهم في الإجابة على أسئلة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة الحالي هو جميع طلبة الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه) بكلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، للعام الجامعي 1441هـ، وبلغ عددهم (350) طالباً وطالبة. وتمثل عينة الدراسة جميع الطلبة ممن استخدموا الفصول الافتراضية وعددهم (77) طالباً وطالبة. والجدول رقم (1) يصف أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة. وقد تم توزيع الاستبانة إلكترونياً على عينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1441هـ.

جدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة وفق بياناتهم الأولية.

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
المرحلة	ماجستير	52	67,5
	دكتوراه	25	32,5
الجنس	ذكر	15	19,5
	أنثى	62	80,5
المجموع		77	100

صدق أداة الدراسة:

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي: بعد التأكد من الصدق الظاهري للأداة، تم تطبيقها ميدانياً على عينة عشوائية من طلبة الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وعددهم (26) طالباً وطالبة؛ من خارج عينة الدراسة، وعليه تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، واتضح أن معاملات الارتباط دالة إحصائية عند مستوى (0,05) و (0,01)، وهذا يشير إلى درجة اتساق عالية لعبارات الاستبانة وذلك يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق، كما هو موضح بالجدول (2).

أولاً: صدق المحكمين (الصدق الظاهري): للتحقق من صدق الأداة الظاهري؛ تم عرض الأداة على (12) من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التعليم الإلكتروني والمناهج وطرق التدريس؛ لإبداء آرائهم في مدى مناسبة الفقرات لموضوع الدراسة، وكذلك للتأكد من وضوح الصياغة اللغوية، وانتمائها للبعد الذي أدرجت فيه، وكان عدد فقرات الاستبانة في صورتها الأولية (94) فقرة، تم تعديل بعض فقرات الأداة في ضوء الملاحظات العلمية التي أبداهما المحكمون؛ لتصبح في صورتها النهائية، متضمنة (87) فقرة.

جدول رقم (2) معاملات ارتباط بنود أداة الدراسة بالدرجة الكلية للعامل المنتمية إليه (ن=26)

المحور الثاني		المحور الأول							
معوقات التكيف		العوامل الذاتية		العوامل الوجدانية		العوامل التقنية		العوامل الأكاديمية	
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
0,5684**	1	0,6995**	1	0,7509**	1	0,7220**	1	0,7138**	1
0,5023**	2	0,6706**	2	0,8445**	2	0,7576**	2	0,4135*	2
0,6645**	3	0,6995**	3	0,7226**	3	0,6327**	3	0,7849**	3
0,6041**	4	0,7201**	4	0,6482**	4	0,8543**	4	0,5942**	4
0,6695**	5	0,7077**	5	0,6443**	5	0,6237**	5	0,8210**	5
0,7632**	6	0,7509**	6	0,7556**	6	0,7130**	6	0,7626**	6
0,8536**	7	0,8231**	7	0,7343**	7	0,6547**	7	0,7749**	7
0,6655**	8	0,8051**	8	0,7283**	8	0,7560**	8	0,4143*	8
0,6636**	9	0,7188**	9	0,7419**	9	0,5824**	9	0,5022**	9
0,3976*	10	0,6708**	10	0,8453**	10	0,7499**	10	0,6036**	10
0,7541**	11	0,7392**	11	0,8566**	11	0,6730**	11	0,5549**	11
		0,7674**	12	0,7625**	12	0,6810**	12	0,6160**	12
		0,7265**	13	0,6178**	13	0,5521**	13	0,5412**	13

المحور الثاني		المحور الأول							
معوقات التكيف		العوامل الذاتية		العوامل الوجدانية		العوامل التقنية		العوامل الأكاديمية	
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
		0,6132**	14	0,4896*	14	0,6951**	14	0,7743**	14
		0,4264*	15	0,4904*	15	0,6856**	15	0,6322**	15
		0,7598**	16	0,6189**	16	0,7184**	16	0,4743*	16
		0,8312**	17	0,7107**	17	0,4227*	17	0,7100**	17
		0,8393**	18	0,7170**	18	0,6840**	18	0,6844**	18
				0,5865**	19	0,5310**	19		

* دالة عند مستوى 0,05 ** دالة عند مستوى 0,01

أساليب تحليل البيانات:

تم معالجة البيانات وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) للوصول إلى النتائج، ولتقدير استجابات أفراد عينة الدراسة تم استخدام معاملات بيرسون (Pearson Coefficient) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لقياس ثبات الأداة، والتكرارات (Frequency)؛ لوصف عينة الدراسة وفق البيانات الأولية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار مان-وتني (Mann-Whitney Test)؛ لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتغيرات الدراسة.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات أفراد العينة لفقرات الاستبانة وقد تم تحديد طول الفئة من خلال حساب المدى بين درجات الأداة (5-1=4)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في الأداة للحصول على طول الفئة: أي (4 ÷ 5 = 0,80)، وبعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في الأداة (بداية الأداة هي واحد صحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا تم تحديد المعيار التالي لتوزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة،

ثبات أداة الدراسة:

باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) تم قياس معامل الثبات لكل محور من محاور الاستبانة، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للمحور الأول للمحور الأول (0,98)، والمحور الثاني (0,86)، وتعد درجات ثبات عالية يعتمد عليها لتحقيق أهداف الدراسة، كما هي في الجدول الموالي:

جدول رقم (3) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة (العينة الاستطلاعية: ن=26)

المحور	عدد البنود	معامل ثبات كرونباخ
المحور الأول: العوامل التي تساهم في رفع مستوى تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية	74	0,98
العوامل الأكاديمية	18	0,91
العوامل التقنية	19	0,92
العوامل الوجدانية	19	0,94
العوامل الذاتية	18	0,94
المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية	11	0,86

كما يوضحه جدول رقم (4):

جدول (4): توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

مستوى الموافقة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
مدى المتوسط الحسابي	5 - 4,21	4,20 - 3,41	3,40 - 2,61	2,60 - 1,81	1,80 - 1

الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما تم تحديد الترتيب ودرجة قياس الاستخدام لتقدير استجابات عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول رقم (5).

يوضح الجدول (5) قيم المتوسطات الحسابية لإجابة عينة الدراسة عن العوامل الأكاديمية التي تساهم في رفع مستوى تكيف المتعلمين في بيئة الفصول الافتراضية؛ فقد تراوحت ما بين (3,75-4,45)؛ أي أنها تتراوح ما بين درجة "موافق بشدة" ودرجة "موافق"، وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي المعتمد عليه في هذه الدراسة؛ حيث جاءت العبارة رقم (12)، التي تنص على: "يتابع أستاذ المقرر تفاعلي داخل الفصول الافتراضية"

في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4,45)، ولعل ذلك يعزى إلى أهمية دور أستاذ المقرر في إدارة التعلم الإلكتروني ومتابعة مستوى تقدم الطلبة ودرجة تفاعلهم في بيئة الفصول.

نتائج الدراسة:

أولاً- نتائج السؤال الأول: ما العوامل الأكاديمية التي تساهم في رفع مستوى تكيف طلبة

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
12	يتابع أستاذ المقرر تفاعلي داخل الفصول الافتراضية.	4,45	0,91	1	موافق بشدة
5	يظهر أستاذ المقرر استعداداً لمساعدتي على فهم المادة العلمية في الفصول الافتراضية.	4,44	0,92	2	موافق بشدة
17	تحقق بيئة الفصول الافتراضية المساواة بين المتعلمين في المشاركة والتغذية الراجعة.	4,43	0,82	3	موافق بشدة
18	تحقق بيئة الفصول الافتراضية المرونة الكافية.	4,35	0,90	4	موافق بشدة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
10	يتناسب المحتوى المقدم في الفصول الافتراضية مع الوقت المحدد.	4,34	0,87	5	موافق بشدة
11	تساعد الفصول الافتراضية على مشاركة وجهات النظر مع الزملاء.	4,29	0,96	6	موافق بشدة
6	يساعد المحتوى العلمي والأنشطة والمهام في الفصول الافتراضية على تحقيق أهداف المقرر.	4,27	0,91	7	موافق بشدة
2	توفر بيئة الفصول الافتراضية محتوى تعليمياً متنوعاً.	4,26	0,88	8	موافق بشدة
4	تصميم المحتوى التعليمي في بيئة الفصول الافتراضية يناسب طبيعة المقرر.	4,26	0,98	8	موافق بشدة
1	تقدم بيئة الفصول الافتراضية محتوى تعليمياً تفاعلياً.	4,23	0,83	10	موافق بشدة
8	تشجع الفصول الافتراضية على المناقشة العامة مع الزملاء والمناقشة الجانبية داخل المجموعات.	4,22	0,94	11	موافق بشدة
14	تهيئ الفصول الافتراضية بيئة التنوع في التعلم.	4,22	1,01	11	موافق بشدة
15	تسمح بيئة الفصول الافتراضية بتبادل الخبرات والتجارب مع الزملاء.	4,14	1,07	13	موافق
16	يحصل المتعلم في بيئة الفصول الافتراضية على تغذية راجعة فورية.	4,10	1,06	14	موافق
3	تشجع الفصول الافتراضية على التفاعل المطلق.	4,08	0,98	15	موافق
9	تحتوي الفصول الافتراضية على أنشطة تفاعلية تدعم التحصيل الأكاديمي للطلبة.	4,01	1,07	16	موافق
7	المتعلم في الفصول الافتراضية هو محور العملية التعليمية.	4,01	1,09	16	موافق
13	أحصل على مساعدة فردية عند الحاجة في بيئة الفصول الافتراضية.	3,75	1,28	18	موافق
	المتوسط العام*	4,22	0,65		موافق بشدة

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

كما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (4,22)، والانحراف المعياري (0,65)، مما يشير إلى مستوى موافقه عالية على عبارات المحور ككل من وجهة نظر أفراد العينة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كيشبل (Kishabale, 2019) الذي توصلت إلى إن هناك عوامل رئيسة تؤثر في بناء التعليم الإلكتروني التفاعلي؛ وهي تفاعل كل من المتعلم والمحتوى والمتعلم وواجهة المستخدم والمتعلم والتغذية الراجعة التي يقدمها نظام التعلم الإلكتروني. وكذلك دراسة شالوندا (Shalonda, 2019) التي حددت أهم العوامل التي تؤثر على نجاح الطلاب واستمرار التعلم في بيئة الفصول الافتراضية؛ كالاستجابة المباشرة لأعضاء هيئة التدريس، وأهمية النقاش والتفاعل بين الأقران، وتوافر العرض المرئي للمحاضرة وتنمية العلاقات بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. كما تتفق مع دراسة كيدل وآخرون (Cidral, et al., 2018) التي ركزت على دور المرونة في التعلم، واختيار الفصول الدراسية المناسبة في درجة التكيف الأكاديمي للمتعلمين في بيئة الفصول

الافتراضية، وأهمية التفاعل بالنسبة للمتعلمين سواء كانت مع الأقران أو مع المحتوى العلمي المقدم أو مع أستاذ المقرر حيث يرتبط تكيف الطلاب وتقدمهم العملي بدرجة تفاعلهم في بيئة التعليم.

في حين جاءت العبارة رقم (13)، ونصها: "أحصل على مساعدة فردية عند الحاجة في بيئة الفصول الافتراضية" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3,75)، وعلى الرغم من كونها جاءت في المرتبة الأخيرة إلا إن الطلبة لا يزالون يرون أنها من العوامل الأكاديمية المهمة والمؤثرة في مستوى تكيفهم في بيئة الفصول الافتراضية. وذلك لتعدد الاحتياجات وتنوعها بين المتعلمين، فقد تكون المساعدة أكاديمية أو تقنية أو طلب الحصول على تغذية راجعه، أو استيضاح، أو تأكيد معلومة. وأن لها دور كبير في مواصلة مسيرة التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني.

جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول العوامل

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
19	تستوعب الفصول الافتراضية جميع المتعلمين.	4,70	0,73	1	موافق بشدة
18	تحقق بيئة الفصول الافتراضية إتاحة الدخول عن طريق أي نوع من الأجهزة.	4,66	0,74	2	موافق بشدة
1	يمكن استخدام الفصول الافتراضية بسهولة.	4,51	0,80	3	موافق بشدة
4	تحتوي الفصول الافتراضية على أدوات تواصل مرنة.	4,47	0,82	4	موافق بشدة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
12	تحقق بيئة الفصول الافتراضية التكامل مع البرامج الأخرى المستخدمة في المقرر.	4,35	0,89	6	موافق بشدة
3	واجهة المستخدم في الفصول الافتراضية تفاعلية وواضحة.	4,32	0,80	7	موافق بشدة
14	تسمح بيئة الفصول الافتراضية بعرض المحتويات المتنوعة بسهولة.	4,32	0,91	7	موافق بشدة
7	تراعي الفصول الافتراضية الجوانب الفنية في تصميم واجهة المستخدم وأدوات التفاعل.	4,31	0,77	9	موافق بشدة
15	تنظيم المهام في الفصول الافتراضية يعدّ سهلاً وواضحاً.	4,30	0,89	10	موافق بشدة
16	يوجد في الفصول الافتراضية أدوات كافية لإدارة القاعة.	4,29	0,94	11	موافق بشدة
6	تدعم أدوات الفصول الافتراضية التفاعل المباشر مع كافة عناصر التعلم.	4,26	0,97	12	موافق بشدة
2	تستطيع التحكم بجميع أدوات الفصول الافتراضية.	4,13	0,94	13	موافق
10	تحتوي بيئة الفصول الافتراضية على التعليمات الكافية للمتعلمين.	4,12	1,20	14	موافق
9	تسمح الفصول الافتراضية بالوصول لمصادر المعلومات الإلكترونية.	3,99	1,20	15	موافق
17	توفر الفصول الافتراضية تسجيل جلسة التعلم للرجوع إليها في الوقت المناسب.	3,97	1,28	16	موافق
11	توضح بيئة الفصول الافتراضية طرق التقييم ومعدلات الإنجاز.	3,91	1,08	17	موافق
13	تدعم الفصول الافتراضية استخدام برمجيات تحاكي الواقع.	3,91	1,14	17	موافق
5	يحصل المتعلم في الفصول الافتراضية على دعم فني مستمر.	3,65	1,21	19	موافق
	المتوسط العام*	4,24	0,65		موافق بشدة

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

ما احتاج لذلك. كما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (4,24)، والانحراف المعياري (0,65)، مما يشير إلى مستوى موافقة عالية على عبارات المحور ككل، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة مري (Meri, 2015) التي تؤكد على أهمية التفاعل بين المتعلمين والأدوات التقنية، وكذلك دراسة كل من فالنسيا وآخرون (Valencia-Vallejo, López-Var-) (gas, & Sanabria-Rodríguez, 2018) التي تشير إلى دور الأدوات التقنية في تسهيل عمليات التعلم بكفاءة عالية.

ثالثاً- نتائج السؤال الثالث: ما العوامل الوجدانية التي تساهم في رفع مستوى تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما تم تحديد الترتيب ودرجة الموافقة؛ لتقدير استجاباتهم، كما هو موضح في الجدول رقم (7).

يوضح الجدول رقم (7) قيم المتوسطات الحسابية لإجابة عينة الدراسة عن العوامل الوجدانية التي تساهم في رفع مستوى تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية؛ فقد تراوحت ما بين (3,90-4,66)؛ أي أنها تتراوح ما بين درجة "موافق بشدة" ودرجة "موافق"، وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي المعتمد عليه في هذه الدراسة؛ حيث جاءت العبارة رقم (5)، التي تنص على: "يؤمن أستاذ المقرر مشاركتي في أداء المهام في الفصول الافتراضية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4,66)، ولعل ذلك يعزى إلى أهمية دور أستاذ المقرر في التعزيز والتشجيع العاطفي وعكس المشاعر للمتعلمين وإعطاء تغذية راجعة وإيحاءات إيجابية من شأنها أن تدفع بالمتعلمين تجاه مزيد من الرضا وبالتالي مزيداً من التفاعل وزيادة التحصيل.

في حين جاءت العبارة رقم (7)، ونصها: "تراعي الفصول الافتراضية صحة المتعلمين العقلية" في

ثانياً- نتائج السؤال الثاني: ما العوامل التقنية التي تساهم في رفع مستوى تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم تحديد الترتيب ودرجة قياس الموافقة لتقدير استجابات عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول رقم (6).

يوضح الجدول رقم (6) قيم المتوسطات الحسابية لإجابة عينة الدراسة عن العوامل التقنية التي تساهم في رفع مستوى تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية؛ فقد تراوحت ما بين (3,65-4,70)؛ أي أنها تتراوح ما بين درجة "موافق بشدة" ودرجة "موافق"، وفقاً لمقياس ليكرت المعتمد عليه في هذه الدراسة؛ حيث جاءت العبارة رقم (19)، التي تنص على: "تستوعب الفصول الافتراضية جميع المتعلمين" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4,70)، ولعل ذلك يعزى إلى تعدد المميزات في بيئة الفصول الافتراضية حيث تستوعب أعداد كبيرة من المتعلمين مقارنة ببيئة التعليم التقليدية، مما يتيح للجميع إتاحة التسجيل والمشاركة والوصول إلى المقرر والشعور بالمساواة في التعامل مع أنشطة ومتطلبات المقرر، مما يترك أثر إيجابيا في تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية. في حين جاءت العبارة رقم (5)، ونصها: "يحصل المتعلم في الفصول الافتراضية على دعم فني مستمر" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3,65)، إلا إن الطلبة لا يزالون يرون أنها من العوامل التقنية المهمة والمؤثرة في مستوى تكيفهم في بيئة الفصول الافتراضية. وذلك لأهمية الدعم الفني في بيئة التعلم الرقمي، فقد يحتاج الطالب إلى الدعم عند مواجهة أي مشكلة تقنية تعيق وصوله للمقرر أو مقدمة في أداء الأعمال المنوطة به وقد يحتاج لدعم متكرر متى

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
5	يثمن أستاذ المقرر مشاركتي في أداء المهام في الفصول الافتراضية.	4,66	0,64	1	موافق بشدة
4	تشجع بيئة الفصول الافتراضية على المشاركة دون خجل أو خوف.	4,62	0,86	2	موافق بشدة
19	تراعي الفصول الافتراضية خصوصية المتعلم.	4,61	0,81	3	موافق بشدة
16	تساعد الفصول الافتراضية على اكتساب أخلاقيات التعلم الإلكتروني.	4,53	0,70	4	موافق بشدة
17	تساعد الفصول الافتراضية على الإحساس بالانتماء لبيئة التعلم الإلكتروني.	4,53	0,79	4	موافق بشدة
6	تدعم الفصول الافتراضية المشاعر الإيجابية تجاه التعلم الإلكتروني.	4,48	0,84	6	موافق بشدة
8	توفر الفصول الافتراضية بيئة تعلم اجتماعية؛ تشاركية تعاونية.	4,39	0,83	7	موافق بشدة
18	تساعد الفصول الافتراضية في تقديم التعليم بطريقة ممتعة.	4,38	0,97	8	موافق بشدة
1	تسهل الفصول الافتراضية في زيادة الدافعية تجاه الأداء الأكاديمي.	4,29	0,90	9	موافق بشدة
2	تساعد الفصول الافتراضية المتعلمين على تحقيق الأهداف الشخصية.	4,26	0,89	10	موافق بشدة
15	تقدم الفصول الافتراضية أنشطة ومهام سهلة وبعيدة عن التعقيد.	4,14	0,96	11	موافق
10	توفر بيئة الفصول الافتراضية أنشطة تفاعلية تحقق رضا المتعلم.	4,06	0,99	12	موافق
11	توفر بيئة الفصول الافتراضية أنشطة تفاعلية تساعد على اندماج المتعلم.	4,04	0,99	13	موافق
13	تخلو بيئة الفصول الافتراضية من مشتتات الانتباه.	4,04	1,09	13	موافق
9	تقدم الفصول الافتراضية أنشطة ومهام تجذب انتباه المتعلم.	4,01	1,02	15	موافق
3	تمكن الفصول الافتراضية أستاذ المقرر من الاهتمام الشخصي بالمتعلمين.	3,95	1,17	16	موافق
12	تراعي الفصول الافتراضية خصائص المتعلمين.	3,94	1,25	17	موافق

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
14	تقدم الفصول الافتراضية أنشطة تتطلب مهارات التفكير العليا وحل المشكلات.	3,92	1,17	18	موافق
7	تراعي الفصول الافتراضية صحة المتعلمين العقلية.	3,90	1,30	19	موافق
	المتوسط العام*	4,25	0,70		موافق بشدة

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

المشاركة الفعالة في بيئة التعليم الافتراضية. وكذلك مع دراسة جونسون (Johnson, 2015) التي تشير الى علاقة الخصائص الجسدية: كمستوى النشاط والصحة العقلية، والخصائص النفسية، والضغوط والتكيف، بمستوى الرضا عن التعلم في بيئة التعليم الافتراضية. وأيضاً دراسة كل من بوي وهالزت (Boys & Hazlett, 2014) التي توصلت الى أن التحكم بالعواطف أثناء أداء أنشطة التعلم المختلفة يشكل جو تعليمي معين يوحى بالانتماء.

رابعاً- نتائج السؤال الرابع: ما العوامل الذاتية التي تساهم في رفع مستوى تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما تم تحديد الترتيب ودرجة قياس الموافقة؛ لتقدير استجابات عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول رقم (8).

المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3,90)، وعلى الرغم من كونها جاءت في المرتبة الأخيرة إلا إن الطلبة لا يزالون يرون أنها من العوامل الوجدانية المهمة والمؤثرة في مستوى تفهمهم في بيئة الفصول الافتراضية. وقد يعزى ذلك الى أن المتعلمين في بيئة الفصول التقليدية ربما يواجهون أعراض الإجهاد، والقلق، والاكتئاب في حين يكون لانخفاض هذه العوامل وأن الصحة والراحة العقلية للمتعلمين في بيئة الفصول الافتراضية لها دور في مستوى تفهمهم.

كما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (4,25)، والانحراف المعياري (0,70)، مما يشير إلى مستوى موافقه عالية على عبارات المحور ككل من وجهة نظر أفراد العينة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة ديروك وآخرون (D'Errico, et al., 2016) التي تؤكد على دور العواطف الإيجابية بالانخراط في التعلم.

جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول العوامل

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
1	تساعد الفصول الافتراضية في تنمية مهارات التعلم الذاتي.	4,69	0,71	1	موافق بشدة

م	العبارات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	درجة الموافقة
6	تساعد الفصول الافتراضية في تنمية مهارات التنظيم الذاتي.	0,77	4,60	2	موافق بشدة
17	تساعد الفصول الافتراضية على التقيد بأوقات اللقاءات الحية.	0,71	4,58	3	موافق بشدة
11	تساعد الفصول الافتراضية المتعلمين على تحمل مسؤولية التعلم.	0,85	4,58	3	موافق بشدة
12	تزيد الفصول الافتراضية ثقة المتعلم بنفسه.	0,75	4,56	5	موافق بشدة
2	يمكنني التعبير عن آرائي بكل حرية في الفصول الافتراضية.	0,77	4,52	6	موافق بشدة
5	تنمي الفصول الافتراضية الكفاءة الذاتية في استخدام الحاسوب.	0,85	4,51	7	موافق بشدة
10	تساعد الفصول الافتراضية على البحث والاطلاع والتعليم المستمر.	0,80	4,47	8	موافق بشدة
18	تجربتي مع الفصول الافتراضية كانت مميزة.	0,91	4,45	9	موافق بشدة
3	أجد الفرصة الكافية في طرح الأفكار في الفصول الافتراضية.	0,92	4,38	10	موافق بشدة
4	تمكنني الفصول الافتراضية من تقديم مشاركتي بالطريقة التي أفضّلها.	0,92	4,38	10	موافق بشدة
8	تمنح الفصول الافتراضية المتعلمين فرصة التقويم الذاتي.	0,95	4,27	12	موافق بشدة
7	تساعد الفصول الافتراضية على ضبط وتوجيه وإدارة عمليات التعلم.	0,92	4,26	13	موافق بشدة
14	توفر الفصول الافتراضية فرصة للمتعلم للاختيار واتخاذ القرار.	1,02	4,22	14	موافق بشدة
13	تراعي الفصول الافتراضية احتياجات وتفضيلات المتعلم.	1,08	4,10	15	موافق
16	تزيد الفصول الافتراضية من دافعية المتعلم للتعلم ومتابعة المحاضرات دون ملل.	1,13	3,90	16	موافق
15	توفر الفصول الافتراضية بيانات وتقارير وافية للمتعلم حول تقدمه وإنجازاته.	1,17	3,90	16	موافق
9	تراعي الفصول الافتراضية الفروق الفردية بين المتعلمين.	1,24	3,79	18	موافق

عالية على عبارات المحور ككل من وجهة نظر أفراد العينة. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة شالوندا (Shalonda, 2019) التي تشير الى أن التنظيم الذاتي من اهم العوامل التي تؤثر في نجاح الطلاب واستمرار التعلم في بيئة الفصول الافتراضية. كما تتفق مع دراسة ديكسون وآخرون (Dixon, 2014, et al) بأن هناك علاقة بين الممارسات التعليمية المختلفة في بيئة التعليم الافتراضي والشعور بالكفاءة الذاتية. ودراسة ليو وهانق (Liaw & Huang, 2015) التي تشير الى أن مراعاة الكفاءة الذاتية للمتعلم وتعزيزها عند تصميم وتنفيذ وتقويم عمليات التعليم الافتراضية من شأنه أن يقود لاندماجهم في عمليات التعلم بشكل إيجابي.

جدول رقم (9) للمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لاستجابات أفراد العينة تجاه درجة

العوامل	الحسابي المتوسط*	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
العوامل الأكاديمية	4,22	0,65	4	موافق بشدة
العوامل التقنية	4,24	0,65	3	موافق بشدة
العوامل الوجدانية	4,25	0,70	2	موافق بشدة
العوامل الذاتية	4,34	0,63	1	موافق بشدة
الدرجة الكلية للعوامل	4,26	0,60		موافق بشدة

يوضح الجدول رقم (9) قيم المتوسطات الحسابية العامة لإجابة عينة الدراسة عن جميع العوامل التي تساهم في رفع مستوى تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية؛ فقد

يوضح الجدول رقم (8) قيم المتوسطات الحسابية لإجابة عينة الدراسة عن العوامل الذاتية التي تساهم في رفع مستوى تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية؛ فقد تراوحت ما بين (3,79-4,69)؛ أي أنها تتراوح ما بين درجة "موافق بشدة" ودرجة "موافق"، وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي المعتمد عليه في هذه الدراسة؛ حيث جاءت العبارة رقم (1)، التي تنص على: "تساعد الفصول الافتراضية في تنمية مهارات التعلم الذاتي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4,69)، ولعل ذلك يعزى إلى طبيعة التعليم الإلكتروني الذي يجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية ونقطة الارتكاز الرئيسية، ودور أستاذ المقرر هو التوجيه والإرشاد. لذا فإن المتعلمين في هذه البيئة يعتمدون على أنفسهم في البحث والاطلاع والتحليل وأداء الأعمال والمهام الخاصة بالمقرر مما يساعدهم في تنمية مهارات التعلم الذاتي.

في حين جاءت العبارة رقم (9)، ونصها: "تراعي الفصول الافتراضية الفروق الفردية بين المتعلمين" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3,79)، وعلى الرغم من كونها جاءت في المرتبة الأخيرة إلا إن الطلبة لا يزالون يرون أنها من العوامل الذاتية المهمة والمؤثرة في مستوى تكيفهم في بيئة الفصول الافتراضية. وذلك لتنوع المتعلمين واختلاف قدراتهم، حيث يحتاج كل فرد منهم الى ما يتناسب مع قدراته ومستواه العقلي والمعرفي، وهذا يتحقق الى حد كبير في بيئة التعليم الإلكتروني التي توفر العديد من مصادر التعليم وتوفر المرونة للمتعلمين في التقدم في المقرر الدراسي بناء على قدراتهم. كما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (4,34)، والانحراف المعياري (0,63)، مما يشير إلى مستوى موافقه

يبين الجدول رقم (10) قيم المتوسطات الحسابية لإجابة عينة الدراسة عن أهم المعوقات التي تحول دون تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية؛ فقد تراوحت ما بين (3,73-2,10)؛ أي أنها تتراوح ما بين درجة "موافق" ودرجة "غير موافق"، وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي المعتمد عليه في هذه الدراسة؛ حيث جاءت العبارة رقم (4)، التي تنص على: "حدوث الأعطال الفنية عند استخدام الفصول الافتراضية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3,73)، ولعل ذلك يعزى إلى ما يواجه الطلبة بشكل متكرر من صعوبات فنية عند استخدام بيئات الفصول الافتراضية، وقد يعود ذلك لضعف في البنية التحتية داخل الجامعة أو عدم توفر إنترنت بالسرعة التي تتطلبها الفصول الحية، كما قد يكون السبب في قلة خبرة الطلبة في التعامل مع مثل هذه الأعطال مما يؤثر سلباً في تكيفه في بيئة الفصول الافتراضية.

تراوحت ما بين (4,22-4,34)؛ وجميعها تشير إلى درجة "موافق بشدة" وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي المعتمد عليه في هذه الدراسة؛ كما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحاور (4,26)، والانحراف المعياري (0,60)، مما يشير إلى مستوى موافقه عالية في جميع المحاور من وجهة نظر أفراد العينة، وهذه النتيجة تدل على دور هذه العوامل مجتمعة وتأثيرها في رفع مستوى تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية.

خامساً- نتائج السؤال الخامس: ما أهم المعوقات التي تحول دون تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما تم تحديد الترتيب ودرجة قياس الموافقة؛ لتقدير استجابات عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول رقم (10).

جدول رقم (10) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول المعوقات التي تحول دون تكيفهم كمتعلمين في بيئة الفصول الافتراضية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
4	حدوث الأعطال الفنية عند استخدام الفصول الافتراضية.	3,73	1,33	1	موافق
5	عدم الإلمام الكافي ببيئة الفصول الافتراضية.	3,48	1,33	2	موافق
2	عدم توفر الدعم الفني المباشر لمستخدمي الفصول الافتراضية.	3,48	1,43	2	موافق
7	تدني جودة البث عند استخدام الفصول الافتراضية.	3,44	1,40	4	موافق
11	تعطل الفصول الافتراضية المتكرر.	3,31	1,57	5	محايد
9	صعوبة المشاركة الصوتية لكثرة المشاركين في الفصول الافتراضية.	3,30	1,50	6	محايد

م	العبارات	الحسابي المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
1	عدم وجود دليل واضح لكيفية استخدام الفصول الافتراضية.	3,18	1,46	7	محايد
4	حدوث الأعطال الفنية عند استخدام الفصول الافتراضية.	3,73	1,33	1	موافق
5	عدم الإلمام الكافي ببيئة الفصول الافتراضية.	3,48	1,33	2	موافق
2	عدم توفر الدعم الفني المباشر لمستخدمي الفصول الافتراضية.	3,48	1,43	2	موافق
7	تدني جودة البث عند استخدام الفصول الافتراضية.	3,44	1,40	4	موافق
11	تعطل الفصول الافتراضية المتكرر.	3,31	1,57	5	محايد
9	صعوبة المشاركة الصوتية لكثرة المشاركين في الفصول الافتراضية.	3,30	1,50	6	محايد
1	عدم وجود دليل واضح لكيفية استخدام الفصول الافتراضية.	3,18	1,46	7	محايد

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

العينة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من سميت وستريفن (Smets & Struyven, 2018) التي ترى أن هناك عدة عوامل قد تعيق التفاعل في بيئة الفصول الافتراضية. وتتفق مع دراسة كاك (Cacao, 2011) التي ترى أن تجاوز العقبات وتحقيق النجاح في بيئة الفصول الافتراضية يكمن في تصميم التعليم فيها بطريقة بسيطة ومرنة تسمح بالتفاعل والتشارك.

سادسا- نتائج السؤال السادس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تجاه درجة موافقتهم على العوامل التي تساهم في رفع مستوى تكيفهم كمتعلمين في بيئة الفصول الافتراضية تُعزى لاختلاف المتغيرين: (المرحلة الدراسية - الجنس)؟

في حين جاءت العبارة رقم (10)، ونصها: "عدم تفاعل أستاذ المقرر مع استفسارات المتعلمين" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2,10)، وعلى الرغم من كونها جاءت في المرتبة الأخيرة إلا أن الطلبة لا يرون أنها من الصعوبات المؤثرة في مستوى تكيفهم في بيئة الفصول الافتراضية، وذلك لأنها من العبارات ذات الاتجاه السلبي. وهذا يعني أن أستاذ المقرر يتفاعل مع استفسارات المتعلمين، وان عدم التفاعل قد يمثل عائق أمام تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية. كما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (3,11)، والانحراف المعياري (0,95)، مما يشير إلى مستوى موافقه محايدة على عبارات المحور ككل من وجهة نظر أفراد

الفروق باختلاف المرحلة الدراسية:

مستقلين؛ للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد العينة تجاه درجة موافقتهم على العوامل التي تساهم في رفع مستوى تكيفهم كمتعلمين في بيئة الفصول الافتراضية تبعاً لاختلاف المرحلة الدراسية، كما هو موضح في الجدول رقم (11).

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المرحلة الدراسية؛ تم استخدام اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين مجموعتين

جدول رقم (11) اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة تجاه درجة موافقتهم على العوامل التي تساهم في رفع مستوى تكيفهم كمتعلمين في بيئة الفصول الافتراضية باختلاف المرحلة الدراسية

العوامل	المرحلة الدراسية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	مستوى الدلالة	التعليق
العوامل الأكاديمية	ماجستير	52	34,18	1777,50	2,73	0,006	دالة عند 0,01
	دكتوراه	25	49,02	1225,50			
العوامل التقنية	ماجستير	52	35,87	1865,00	1,78	0,076	غير دالة
	دكتوراه	25	45,52	1138,00			
العوامل الوجدانية	ماجستير	52	33,52	1743,00	3,11	0,002	دالة عند 0,01
	دكتوراه	25	50,40	1260,00			
العوامل الذاتية	ماجستير	52	33,53	1743,50	3,11	0,002	دالة عند 0,01
	دكتوراه	25	50,38	1259,50			
الدرجة الكلية للعوامل	ماجستير	52	33,79	1757,00	2,95	0,003	دالة عند 0,01
	دكتوراه	25	49,84	1246,00			

مستوى تكيفهم كمتعلمين في بيئة الفصول الافتراضية، تعود لاختلاف المرحلة الدراسية لأفراد العينة، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد العينة في مرحلة الدكتوراه. وقد يعزى ذلك إلى أن الجانب المعرفي لدى طلبة الدكتوراه وحجم الممارسة في البيئة الافتراضية أكثر من طلبة الماجستير مما جعل هناك فهم أعمق للجوانب المؤثرة في بيئة الفصول الافتراضية.

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيم (z) دالة عند مستوى 0,01 في العوامل: (العوامل الأكاديمية، العوامل الوجدانية، العوامل الذاتية)، وفي الدرجة الكلية للعوامل التي تساهم في رفع مستوى تكيف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تجاه درجة موافقتهم على تلك العوامل التي تساهم في رفع

الفروق باختلاف الجنس

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس؛ تم استخدام اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين؛ للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد العينة تجاه درجة موافقتهم على العوامل التي تساهم في رفع مستوى تكيفهم كمتعلمين في بيئة الفصول الافتراضية تبعاً لاختلاف الجنس، كما هو موضح في الجدول رقم (12).

كما يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة (z) غير دالة في العوامل: (العوامل التقنية)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تجاه درجة موافقتهم على العوامل التقنية التي تساهم في رفع مستوى تكيفهم كمتعلمين في بيئة الفصول الافتراضية، تعود لاختلاف المرحلة الدراسية لأفراد العينة. وهذا يدل على أن العوامل التقنية لها دور كبير في نجاح الفصول الافتراضية، حيث تعتمد بيئة التعليم الإلكتروني كلياً على التطبيقات التقنية، الأمر الذي يجعل دورها الجوهرى محل اتفاق.

جدول رقم (12) اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة تجاه درجة موافقتهم على العوامل التي تساهم في رفع مستوى تكيفهم كمتعلمين في بيئة الفصول الافتراضية باختلاف نوع العينة

العوامل	نوع العينة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	مستوى الدلالة	التعليق
العوامل الأكاديمية	ذكر	15	28,47	427,00	2,03	0,042	دالة عند 0,05
	أنثى	62	41,55	2576,00			
العوامل التقنية	ذكر	15	29,83	447,50	1,77	0,077	غير دالة
	أنثى	62	41,22	2555,50			
العوامل الوجدانية	ذكر	15	28,73	431,00	1,99	0,047	دالة عند 0,05
	أنثى	62	41,48	2572,00			
العوامل الذاتية	ذكر	15	28,47	427,00	2,04	0,041	دالة عند 0,05
	أنثى	62	41,55	2576,00			
الدرجة الكلية للعوامل	ذكر	15	28,60	429,00	2,01	0,045	دالة عند 0,05
	أنثى	62	41,52	2574,00			

اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين؛ للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد العينة تجاه درجة موافقتهم على المعوقات التي تحول دون تكييفهم كمتعلمين في بيئة الفصول الافتراضية تبعاً لاختلاف المرحلة الدراسية، كما هو موضح في الجدول رقم (13).

جدول رقم (13) اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة

تجاه درجة موافقتهم على

المعوقات التي تحول دون تكييفهم كمتعلمين في بيئة الفصول الافتراضية

باختلاف المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	مستوى الدلالة	التعليق
ماجستير	52	38,32	1992,50	0,39	0,699	غير دالة
دكتوراه	25	40,42	1010,50			

يتضح من الجدول رقم (13) أن قيمة (z) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تجاه درجة موافقتهم على المعوقات التي تحول دون تكييفهم كمتعلمين في بيئة الفصول الافتراضية، تعود لاختلاف المرحلة الدراسية لأفراد العينة. وهذا يدل على أن المعوقات التي تواجه المتعلمين في المراحل الدراسية متشابهة، وذلك لتشابه طبيعة البيئة والظروف المحيطة، كالبنية التحتية والخدمات المساندة الأخرى، مما يجعل ذلك محل اتفاق بين المتعلمين بغض النظر عن المرحلة الدراسية.

يتضح من الجدول رقم (12) أن قيم (z) دالة عند مستوى 0,05 في العوامل: (العوامل الأكاديمية، العوامل الوجدانية، العوامل الذاتية)، وفي الدرجة الكلية للعوامل التي تساهم في رفع مستوى تكييف طلبة الدراسات العليا في بيئة الفصول الافتراضية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تجاه درجة موافقتهم على تلك العوامل التي تساهم في رفع مستوى تكييفهم كمتعلمين في بيئة الفصول الافتراضية، تعود لاختلاف نوع أفراد العينة، وكانت تلك الفروق لصالح عينة الإناث. وقد يعزى ذلك إلى أن الطالبات أكثر استخداماً للفصول الافتراضية، ولتطبيقات التعليم الإلكتروني، وحضور الدورات الإلكترونية، وبالتالي يدرن العوامل المؤثرة أكثر من الطلاب، كما قد يعزى ذلك إلى طبيعة المرة التي تتأثر بالجوانب الوجدانية والعاطفية بنسبة أكبر من الطلاب.

كما يتضح من الجدول رقم (12) أن قيمة (z) غير دالة في العوامل: (العوامل التقنية)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تجاه درجة موافقتهم على العوامل التقنية التي تساهم في رفع مستوى تكييفهم كمتعلمين في بيئة الفصول الافتراضية، تعود لاختلاف نوع أفراد العينة.

سابعاً- السؤال السابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تجاه درجة موافقتهم على المعوقات التي تحول دون تكييفهم كمتعلمين في بيئة الفصول الافتراضية تُعزى لاختلاف المتغيرين: (المرحلة الدراسية - الجنس)؟

الفروق باختلاف المرحلة الدراسية:

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المرحلة الدراسية؛ تم استخدام

الفروق باختلاف الجنس:

في ظروف متشابهة سواء داخل الجامعة أو على المستوى المحلي، وان طبيعة البيئة والظروف المحيطة، كالبنية التحتية وخدمات الإنترنت وغيرها من الخدمات المساندة، مما يجعل ذلك محل اتفاق بين المتعلمين بغض النظر عن الجنس.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بما يلي:

1. تطوير بيئة الفصول الافتراضية وتهيئة جميع الظروف التي تساهم في تكيف طلبة الدراسات العليا.

2. مراعاة أساليب التفاعل عند تصميم بيئات التعلم الإلكترونية، والمرونة في تقديم المحتوى العلمي.

3. مراعاة أعضاء هيئة التدريس عند استخدام الفصول الافتراضية تفضيلات المتعلمين في برامج الدراسات العليا.

4. الاهتمام بالبنية التقنية، وتوفير الدعم الفني المباشر لمستخدمي الفصول الافتراضية.

5. مراعاة الجوانب الوجدانية والعاطفية لدى طلبة الدراسات العليا في بيئات التعليم الإلكترونية.

6. توفير عدد من البرامج التدريبية النوعية في مجال إكساب المتعلمين المهارات اللازمة لبيئة الفصول الافتراضية.

7. إجراء دراسة لمعرفة العوامل المؤثرة في تكيف طلبة مرحلة البكالوريوس في بيئة الفصول الافتراضية.

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس؛ تم استخدام اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين؛ للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد العينة تجاه درجة موافقتهم على المعوقات التي تحول دون تكييفهم كمتعلمين في بيئة الفصول الافتراضية تبعاً لاختلاف الجنس، كما هو موضح في الجدول رقم (14).

جدول رقم (14) اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة تجاه درجة موافقتهم على المعوقات التي تحول دون تكييفهم كمتعلمين في بيئة الفصول الافتراضية باختلاف نوع العينة

نوع العينة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	مستوى الدلالة	التعليق
ذكر	15	43,97	659,50	0,96	0,337	غير دالة
أنثى	62	37,80	2343,50			

يتضح من الجدول رقم (14) أن قيمة (z) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تجاه درجة موافقتهم على المعوقات التي تحول دون تكييفهم كمتعلمين في بيئة الفصول الافتراضية، تعود لاختلاف نوع أفراد العينة. وقد يعزى ذلك إلى أن الطلاب والطالبات يستخدمون الفصول الافتراضية

المصادر والمراجع

أولاً- المراجع العربية:

- ١- ميس، محمد. (2018م). بيئات التعلم الإلكتروني. القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٢- عبد الحميد، عبد العزيز. (2018م). دلالية بيئات التعلم التكيفية وتأثيرها على التقويم الإلكتروني. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

- Abdul Hamid, A. (2018). Semantic Adaptive Learning Environments and their impact on the electronic evaluation. Cairo: Dar Al Sahab Publishing and Distribution.
- Allen, E., & Seaman, J. (2016). Online report card: Tracking online education in the United States. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572777.pdf>
- Bahreini, K., Nadolski, R., & Westera, W. (2016). Towards real-time speech emotion recognition for affective e-learning. *Education and information technologies*, 21(5), 1367-1386.
- Belair, M. (2012). An investigation of communication in virtual high schools. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13 (1), 105. doi:10.19173/irrodl.v13i1.1123
- Boys, J., & Hazlett, D. (2014). The spaces of relational learning and their impact on student engagement. In L. Scott-Webber, J. Branch, P. Bartholomew, & C. Nygaard (Eds.), *Learning space design in higher education* (pp. 37-51). Faringdon, Oxford shire: Libri Publishing.
- Burkle, M., & Cleveland-Innes, M. (2013). Defining the role adjustment profile of learners and instructors online. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17(1), 73-87.

- Cacao, R. (2011). Business opportunities for the educational games industry - Guidelines for a strategic shift. In Proceedings of Global TIME 2011 (pp. 248-253). Association for the Advancement in Computing Education. Retrieved from <http://www.editlib.org/p/37085>
- Cash, R. M. (2017). Advancing differentiation: Thinking and learning for the 21st century. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Chen, H. (2014). The relationship of flow experience, need satisfaction, perceptual learning style preferences, and EFL self-efficacy to EFL online learner satisfaction. Unpublished Ph. D. Dissertation, Washington State University, U.S.A.
- Chuang, S., Lin, F., & Tsai, C. (2015). An exploration of the relationship between Internet self-efficacy and sources of Internet self-efficacy among Taiwanese university students. *Computers in Human Behavior*, 48, 147-155.
- Cidral, A., Oliveira, T., Di Felice, M., & Aparicio, M. (2018). E-learning success determinants: Brazilian empirical study. *Computers and Education*, 122, 273-290.
- Cole, J., & Vanderplank, R. (2016). Comparing autonomous and class-based learners in Brazil: Evidence for the present-day advantages of informal, out-of-class learning. *System*, 61, 31-42.
- D'Errico, F., Paciello, M., & Cerniglia, L. (2016). When emotions enhance students' engagement in e-learning processes. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(4).
- D'Errico, F., Paciello, M., De Carolis, B., Vattanid, A., Palestra, G., & Anzivino, G. (2018). Cognitive Emotions in E-Learning Processes and Their Potential Relationship with Students' Academic Adjustment. *International Journal of Emotional Education*, 10 (1), 89-111.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111-127. doi:10.1177/0162353214529042

- Duo, S., & Song, L. (2012). An e-learning system based on affective computing. *physics Procedia*, 24, 1893-1898.
- Halverson, R., Spring, J., Huyett, S., Henrie, R., & Graham, R. (2017). Blended learning research in higher education and K-12 Settings. In M. J. Spector, B. B. Lockee, & M. D. Childress (Eds.) *Learning, Design, and Technology: An International Compendium of Theory, Research, Practice, and Policy* (1-30). Switzerland: Springer.
- Hawkins, A., Graham, R., Sudweeks, R., & Barbour, K. (2013). Academic performance, course completion rates, and student perception of the quality and frequency of interaction in a virtual high school. *Distance Education*, 34(1), 64-83. doi:10.1080/01587919.2013.770430
- Hodges, C. (2008). Self-efficacy in the context of online learning environments: A review of the literature and directions for research. *Performance Improvement Quarterly*, 20(3-4), 7-25.
- Jan, S. (2015). The relationships between academic self-efficacy, computer self-efficacy, prior experience, and satisfaction with online learning. *American Journal of Distance Education*, 29(1), 30-40.
- Johnson, G. (2015). Physical and psychological well-being and university student satisfaction with e-learning. *International Journal on E-Learning*, 14(1), 55-74.
- Khamis, M. (2018). *E-learning environments*. Cairo: Dar Al Sahab for printing, publishing and distribution.
- Kishabale, B. (2019). Modeling E-learning interactivity, learner satisfaction and continuance learning intention in Ugandan higher learning institutions. *International Journal of Education and Development using ICT*, 15(1).
- Lakhani, P., Jain, K., & Chandel, P. (2017). School adjustment, motivation and academic achievement among students. *International Journal of Research in Social Sciences*, 7(10), 333-348.
- Lehtonen, T. (2017). You will certainly learn English much faster at work than from a

textbook. *System*, 68(August), 50-59.

- Liaw, S., & Huang, H. (2015). How factors of personal attitudes and learning environments affect gender difference toward mobile distance learning acceptance. *International Review of research in Open and Distributed Learning*, 16 (4), 104-131. doi:10.19173/irrodl.v16i4.2355
- Masoumi, D. (2010). Critical factors for effective eLearning. Goteburg University.
- Meri, S. (2015). Exploring the interaction between learners and tools in e-learning environments. In Critical CALL-Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference, Padova, Italy (pp. 397-403). Research-publishing. net.
- Morgan, H. (2015). Online instruction and virtual schools for middle and high school students: Twenty-first-century fads or progressive teaching methods for today's upils? The Clearing House: A *Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 88 (2), 72-76. doi:10.1080/00098655.2015.1007909.
- Moore, J., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *The Internet and Higher Education*, 14 (2), 129-135.
- Oxford Dictionary of education. (2014). Retrieved from: <https://cutt.us/2T1Pc>
- Naylor, A., & Wilson, A. (2009). Staying connected: MPA student perceptions of transactional presence. *Journal of Public Affairs Education*, 15 (3), 317-331. Retrieved from <http://www.naspaa.org>
- Qin, J., Zheng, Q., & Li, H. (2014). A Study of learner-oriented negative emotion compensation in e-learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 420-431.
- Repetto, J., Cavanaugh, C., Wayer, N., & Liu, F. (2010). Virtual schools: Improving outcomes for students with disabilities. *Quarterly Review of Distance Education*, 11 (352), 91-104. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ914162>

- Shalonda, J. (2019). Factors that influence Community College Student Persistence in the Online Environment. National American University, ProQuest Dissertations Publishing, 2019. 27547758.
- Smets, W., & Struyven, K. (2018). Realist review of literature on catering for different instructional needs with pre teaching and extended instruction. *Education Sciences*, 8 (3), 1-18. doi:10.3390/educsci8030113
- Songkram, N., & Puthaseranee, B. (2015). E-learning system in virtual learning environment to enhance cognitive skills for learners in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 776-782.
- Strayhorn, L. (2019). College students' sense of belonging: A key to education success for all students (2nd ed.). New York: Routledge
- Suprayogi, N., Godwin, R., & Valcke, M. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67, 1-28. doi: 10.1016/j.tate.2017.06.020
- Tomlinson, C. (2015). Teaching for excellence in academically diverse classrooms. *Society*, 52(3), 203-209.
- Valencia-Vallejo, N., López-Vargas, O., & Sanabria-Rodríguez, L. (2018). Effect of Motivational Scaffolding on E-Learning Environments: Self-Efficacy, Learning Achievement, and Cognitive Style. *Journal of Educators Online*, 15(1), n1.

الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة

Training Needs of Science Teachers in the Light of the Applications of the 4th Industrial Revolution

أسماء بنت محمد بن عبدالله القطيم
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بجامعة المجمعة

الكلمات المفتاحية:

تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة،
معلمو ومعلمات العلوم، الاحتياجات التدريبية.

Abstract:

The aim of this study was to identify the training needs of science teachers (males and females) in the light of the applications of the 4th industrial revolution by identifying the viewpoint of the teachers at public education's stages. The study sample consisted of (179) male teachers and (212) female teachers at a rate of 85.2% of the study population. It adopted the descriptive survey method and the instrument of data gathering was a questionnaire. The applications of the 4th industrial revolution in education were identified, and the study came to a conclusion that there was a high rate of agreement among the sample members on the training needs of science teachers in the light of the applications of the 4th industrial revolution at an arithmetic average of (3.63) with a standard deviation of (0.88). The area of implementing

المخلص:

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم، في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة من خلال التعرف على وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مراحل التعليم العام، وتكونت عينة الدراسة من (179) معلمًا، و(212) معلمةً بنسبة (85,2%) من مجتمع الدراسة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة جمع البيانات هي الاستبانة وتم تحديد تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في التعليم، كما خلصت الدراسة إلى أن هناك موافقةً بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم، في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة بمتوسط حسابي (3,63) وبانحراف معياري (0,88)؛ حيث يأتي مجال تنفيذ الدروس بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,71)، يليه مجال استراتيجيات وطرائق التدريس بمتوسط حسابي (3,65)، وبالمرتبة الثالثة يأتي مجال تقنيات التعليم بمتوسط حسابي (3,63)، يليه مجال تقويم الدروس بمتوسط حسابي (3,63)، وفي الأخير يأتي مجال إعداد وتخطيط الدروس بمتوسط حسابي (3,55)، وتقع جميع مجالات الاحتياجات التدريبية في مستوى (موافقة بدرجة عالية)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري: الجنس، أو المرحلة.

الثورات، وتتميز بالمزج بين التقنيات وكل ما هو فيزيائي أو حيوي أو رقمي والمركبات ذاتية الحركة والتقنية الحيوية وعلم المواد وتخزين الطاقة والحوسبة الكمية والذكاء الاصطناعي وغيره من التقنيات. (Yang, 2019) ومع ظهور هذه الثورة وتزايد الاهتمام العالمي بها؛ تم إنشاء فرع مركز الثورة الصناعية الرابعة للمنتدى الاقتصادي العالمي في المملكة العربية السعودية، والذي يعد الخامس على مستوى العالم؛ وذلك لوعي المملكة بأهميتها وكونها الحاضر والمستقبل القادم (واس اقتصادي، 2019م). إن حدوث مشكلات للقطاع الإنتاجي الصناعي القائم على هذه الثورة يعود إلى عدم كفاية التعليم لقوة العمل وعدم كفاية الطاقة المحلية للابتكار والإبداع. (حسن، 2019م)؛ لذا لابد من حدوث تغيرات جوهرية في التعليم لمواكبة هذه الثورة وتعتبر الأنظمة التعليمية حول العالم من أهم استثمارات المستقبل؛ فمخرجات أنظمة التعليم لابد أن تحقق متطلبات التطور العالمي لتكون مؤهلة لوظائف المستقبل في عصر الثورة الصناعية الرابعة. وهنا تظهر الحاجة الماسة لتحويل التعليم كافة وفق مطالب توجه العالم للثورة الصناعية الرابعة (World Economic Forum, 2017). وفي إطار الجهود المنظمة عالمياً لتحويل التعليم باتجاه الثورة الصناعية الرابعة حدد المنتدى الاقتصادي العالمي (16) مدرسة في خمس قارات تواكب الثورة الصناعية الرابعة لإعداد التلاميذ لمتطلبات المستقبل ولتحسين نظم التعليم مع الاستراتيجيات بما في ذلك فحص الاحتياجات التدريبية للمعلمين ومواءمة المناهج في ضوء الثورة الصناعية الرابعة. (Targeted News Service, 2020). كما أن هناك تجارب موسعة لتوجيه التعليم نحو الثورة الصناعية الرابعة في عدد من البلدان منها: أمريكا، سنغافورة، وفنلندا (اتحاد الغرف العربية دائرة البحوث الاقتصادية، 2019م). وفي هذا الصدد تسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة للتعليم من خلال دعم

lessons ranked the first at an arithmetic average of (3.71), followed by the area of teaching strategies and methods at an arithmetic average of (3.65). The third on the rank was the area of educational technologies at an arithmetic average of (3.63), followed by the area of lessons' assessment at an arithmetic average of (3.63), and, lastly, came the area of preparing and planning lessons at an arithmetic average of (3.55). All areas of training needs came at the level of (high rate agreement). Results also showed the absence of differences of a statistical significance in the responses of the sample members that was attributed to the variance of sex or stage.

Keywords:

The Applications of the 4th Industrial Revolution – Male and female science teachers – Training needs.

مقدمة:

يمر العالم- عبر العصور- بتطورات وثورات علمية صناعية وتقنية متتابعة تؤثر في مسيرته وجوانبه المختلفة، فالثورة الصناعية الرابعة تحظى اليوم باهتمام عالمي كبير؛ حيث من المتوقع أن تغير طريقة الحياة والعمل بشكل جذري. وظهرت الثورة الصناعية الرابعة مؤخراً بعد سلسلة ثورات سابقة لها بدءاً بالثورة الصناعية الأولى المعتمدة على المحركات البخارية، ومروراً بالثورة الصناعية الثانية التي استخدمت الفحم في الإنتاج الصناعي، ثم الثورة الصناعية الثالثة التي استخدمت النفط لإنتاج الطاقة والرقمية البسيطة، ومن ثم اختتمت الثورة الصناعية الرابعة هذه

ضرورة تحسين تعليم العلوم لتحقيق متطلبات عصر الثورة الصناعية الرابعة، من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين ودعم مهاراتهم التدريسية في ضوءها. كما أشار العديد من الباحثين لأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين عامة ولمعلمي العلوم خاصة في ضوء تطبيقاتها ومنهم: العوبيشق (2017م)، وبنق (2017)، Ping، وكيم وكيم (Kim، 2017)، & Kim، وأفيس (2018)، Avis، وتسيلسكي وليفن (Tsybulsky&Levin، 2019)، وعبد الرحمن (2019)، Abdurrahman، وعلي (2019)، Ally، والدهشان (2019م)، وعبد الرزاق (2019م)، وحسن (2019م)، وإيلوري وعجقونه (Ilori & Ajagunna، 2020)، وديفوي وآخرون (Dovgyi.et.al.، 2020) وأوصت العديد من المؤتمرات والمنتديات والمعارض بضرورة تأهيل المعلمين عامة ومعلمي العلوم خاصة لتطبيقات الثورة الصناعية الرابعة من خلال تحديد احتياجاتهم التدريبية، ومنها: منتدى أسبار الدولي للإبداع والابتكار في سياق اقتصاد المعرفة والثورة الصناعية الرابعة (2017م)، ومؤتمر التعليم الإلكتروني في أبوظبي (2018م)، ومؤتمر الثورة الصناعية الرابعة وأثرها على التعليم المقام بسلطة عُمان (2019م)، ومؤتمر الثورة الصناعية الرابعة والتعلم الذكي الذي نظمه المنتدى العربي للتنمية التكنولوجية بالقاهرة (2019م)، ومعرض التعليم الدولي الذي أقيم في الشارقة (2020م)؛ حيث تم فيه إطلاق روبوت (معلم المستقبل)، ومؤتمر ومعرض الخليج للتعليم (الثورة الصناعية الرابعة ودور التعليم (في جدة (2020م)، وتأسيساً على ما تقدم؛ حيث تبذل المملكة العربية السعودية جهوداً واسعة النطاق في هذا المجال كجزء من خطتها في التحول الوطني 2030 (روسو، 2019م). وحيث إن وزارة التعليم تسعى لتحقيق التنمية المستدامة من خلال تحقيق متطلبات هذه الثورة وتدشين التحول الرقمي في التعليم، من خلال تطوير التعليم بشكل عام وتطوير مناهج العلوم بشكل خاص وتنمية المعلم المهنية

التعليم وفق متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. (واس عام، 2019م) ومن أبرز متطلبات الثورة الصناعية الرابعة في التعليم تطوير مناهج العلوم بفروعها: الفيزياء، الكيمياء، والأحياء؛ لتعزيز مهارات الطلاب في مجالاتها مثل: الجينوم، والتقنية الحيوية، والروبوتات، وتقنيات الهندسة الوراثية الحيوية وتخزين الطاقة. (الدهشان، 2019م) ويتبع ذلك تطوير مهارات التدريس للمعلم في ضوء تطبيقاتها ليوّجه بها عملية تعليم وتعلم طلابه. (Ilori & Ajagunna، 2020) وتعتبر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين من الأسس الأولى لمواكبة متطلبات الثورة في التعليم (Avis، 2018). ومن المهم إشراكهم في عملية تحديدها؛ ليتمتعوا بجودة وإنتاجية عالية في مهنتهم وفق احتياجاتهم الحقيقية (World Economic Forum، 2017). كما أن معلمي العلوم خاصة يرتبطون بتطبيقات الثورة الصناعية الرابعة من خلال طبيعة تخصصهم؛ حيث إن هذه التطبيقات تتميز بالتحول للابتكار المعتمد على مزيج من التقنيات تتداخل فيها مجالات: الفيزياء، التقنية، والأحياء (Holtel، 2016). الأمر الذي يدعو لتحديد احتياجاتهم التدريبية في ضوء تطبيقاتها لارتباطها بطبيعة تخصصهم من جهة، ولتحقيق سعي المملكة العربية السعودية لتوجيه التعليم نحوها من جهة أخرى.

مشكلة الدراسة:

في إطار الاهتمام العالمي بتوجيه التعليم نحو الثورة الصناعية الرابعة ظهرت فجوة بين مهارات المعلمين في الوقت الراهن وما هو مطلوب منهم في المستقبل (Bezuidenhout، 2018)، مما أبرز الحاجة الماسة إلى تدريب المعلمين بشكل عام ومعلمي العلوم بشكل خاص؛ لارتباط أسس تطبيقات الثورة بتخصص العلوم (Dovgyi، Nebrat، Svyrydenko & Ba-، 2020). كما أشار مار (Marr، 2019) إلى

2. تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة.

أهمية الدراسة:

1. تقدم هذه الدراسة قائمة بتطبيقات الثورة الصناعية الرابعة التي يمكن توظيفها في التعليم.
2. تسهم هذه الدراسة في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة، التي تم تحديدها في الدراسة مما قد يفيد في بناء برامج تدريبية وتطويرية في ضوء نتائجها.

حدود الدراسة:

♦ الحدود الموضوعية: الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في المجالات الآتية: (إعداد وتخطيط الدروس، استراتيجيات وطرائق التدريس، تنفيذ الدروس، تقنيات التعليم، التقييم) في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة الآتية: (إنترنت الأشياء، الروبوتات، الذكاء الاصطناعي، حوسبة الكم والبيانات الضخمة، الحوسبة السحابية، الطباعة ثلاثية الأبعاد، الواقع المعزز).

♦ الحدود البشرية: معلمو ومعلمات العلوم التابعون لإدارة التعليم بمحافظة المجمعة في المملكة العربية السعودية.

♦ الحدود المكانية: المدارس التابعة لإدارة التعليم بمحافظة المجمعة بالمملكة العربية السعودية.

♦ الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1440-1441هـ.

وفقاً لاحتياجاته في ضوء تطبيقاتها، وظهرت الحاجة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة ولمواجهة مشكلة الدراسة تم صياغة السؤال الآتي: ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة؟ وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة التي يمكن توظيفها في التعليم؟
2. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال إعداد وتخطيط الدروس في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة؟
3. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال تنفيذ الدروس في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة؟
4. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال استراتيجيات وطرائق التدريس في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة؟
5. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال تقنيات التعليم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة؟
6. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال تقييم الدروس في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة؟
7. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في تحديد الاحتياجات التدريبية يعزى لمتغيري: (الجنس- المرحلة)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1. تحديد تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة التي يمكن توظيفها في التعليم.

مصطلحات الدراسة:

بشكل أكثر كفاءة وفاعلية (رضوان، 2014م، 14) ويتضح من خلال التعاريف السابقة أن الاحتياجات التدريبية للمعلم هي عبارة عن الفرق بين الأداء المطلوب والأداء الفعلي للمعلم مما يتيح تصميم برامج التدريب في ضوء احتياجاته لتطوير جوانبه المعرفية والمهارية والوجدانية.

وتتضح أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم في عدد من الأدبيات والدراسات ومنها: دراسة رضوان (2014م)، وسالم (2015م)، والردادي (2019م) من حيث: توجيه التدريب بالشكل الصحيح والمساعدة على وضع أهدافه بدقة، توفير الجهد والوقت والتكاليف من حيث معرفة الاحتياج للفترة المحددة وتسخير الجهود لتلبيته، والمساعدة في تطوير الأداء وهو الهدف الأساسي من التدريب. كما تتضح مجالات الاحتياجات التدريبية للمعلم في عدد من الدراسات منها: الشهري (2015م)، والأحمد، والصليهم (2017م)، والردادي (2019م) كالآتي: احتياجات معرفية أساسية تخصصية، احتياجات في طرق واستراتيجيات التدريس ونظرياتها، احتياجات في استخدام وتفعيل المختبر المدرسي والافتراضي، احتياجات في أساليب إدارة الفصل والتعامل مع سلوكيات الطلاب، احتياجات في طرق التقويم، ويتم تحديد الاحتياجات التدريبية من خلال أساليب وطرق متنوعة منها: الاستبانة، المقابلة، الاختبارات، والملاحظة، وقوائم تحديد الاحتياجات التدريبية (المالكي، 2012م). كما تضيف الردادي (2019م) على ما سبق أسلوب مراجعة الأداء لمعرفة الاحتياج التدريبي المطلوب. ويتضح من العرض السابق أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم؛ حيث إنها الخطوة الأولى لبناء برامج التدريب، كما يتضح أن المعلم هو العنصر الفعال في تحديد احتياجاته التدريبية وفق ما ينقصه من مهارات ومعارف واتجاهات في ضوء سياقات التدريب المختلفة، واستفادت الدراسة الحالية من هذا المحور في تحديد مجالات

◆ **الاحتياجات التدريبية إجرائيًا:** يقصد بها في هذه الدراسة درجة الحاجة لتطوير مهارات ومعارف واتجاهات معلمي العلوم في مجالات: (إعداد وتخطيط الدروس، استراتيجيات وطرائق التدريس، تنفيذ الدروس، تقنيات التعليم، التقويم) في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة وهي: (إنترنت الأشياء، الروبوتات، الذكاء الاصطناعي، حوسبة الكم والبيانات الضخمة، الحوسبة السحابية، الطباعة ثلاثية الأبعاد، الواقع المعزز) من وجهة نظره.

◆ **تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة إجرائيًا:** تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة إجرائيًا: تعرف في هذه الدراسة بأنها: التطبيقات المرتبطة بالثورة الصناعية الرابعة التي يمكن لمعلم العلوم توظيفها في عملية التعليم، وتعتمد على التطور غير المسبوق في التقنيات الحديثة وتشمل: (إنترنت الأشياء، الروبوتات، الذكاء الاصطناعي، حوسبة الكم والبيانات الضخمة، الحوسبة السحابية، الطباعة ثلاثية الأبعاد، الواقع المعزز).

◆ **الإطار النظري، الاحتياجات التدريبية:** وتعتبر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم أول خطوة من خطوات تصميم برامج تدريبيه، ويعرفها اللغاني والجمل (2013م) بأنها: مجموعة التغيرات والتطورات، التي يجب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات المعلمين؛ كي يكونوا قادرين على أداء أعمالهم التربوية وتحسين مستوى أدائهم التعليمي الذي يسهم في تحسين عملية التعليم. (ص10)، وتُعرف أيضًا بأنها: مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات المحددة التي يحتاجها فرد أو مؤسسة أو وظيفة معينة؛ من أجل القيام بأداء مهام معينة

الفاصلة بينها، وظهور المعالم التقنية المتطورة مثل: المدن الذكية، وانتشار الأشكال الجديدة للذكاء الاصطناعي والتعلم المتعمق للآلة، والمشاركة في تطوير وصنع التقنيات من قبل المستخدمين، والابتكار.

متطلبات الثورة الصناعية الرابعة في التعليم:

لتلبية متطلبات هذه الثورة من المهم إعادة النظر في التعليم عامة وتعليم العلوم خاصة وفق مدخل التكامل للتقنية والعلوم والهندسة والرياضيات، كذلك تطوير المهارات التدريسية للمعلمين وذلك من خلال تحديد احتياجاتهم التدريبية ومن ثم تدريبهم (Marr,2019). وقد أورد الدهشان (2019م) مجموعة من المتطلبات للتعامل مع هذه الثورة في التعليم منها: صياغة استراتيجية وطنية للتحويلات في المجالات المختلفة وفق هذه الثورة. وتطوير الجوانب التعليمية من مناهج وبرامج إعداد معلمين وبرامج تدريب أثناء الخدمة لمواكبة هذه الثورة. واعتماد وزارة التعليم خطة تدريب تبدأ بتحديد الاحتياجات للعاملين في التعليم في ضوء تطبيقات الثورة. ودعم بيئات التعليم بتقنياتها، ونشر الوعي بتطبيقاتها في البيئة التعليمية. وتوظيف تقنياتها في المناهج وطرائق التدريس وكافة الأنشطة والممارسات التعليمية. كما يشير المنتدى الاقتصادي العالمي إلى أن التدريس المحترف أهم متطلبات النظم التعليمية المستقبلية لمواكبة عصر الثورة الصناعية الرابعة (World Economic Forum, 2017).

تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة:

تشمل هذه الثورة كمًا من التطبيقات المبتكرة، ومنها: إنترنت الأشياء، الروبوتات، الذكاء الاصطناعي، حوسبة الكم والبيانات الضخمة، الحوسبة السحابية، الطباعة ثلاثية الأبعاد، والواقع المعزز. وفي الآتي عرض موجز يوضحها:

الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم المضمنة في أداة الدراسة (الاستبانة).

الثورة الصناعية الرابعة:

يعرفها كلاوس شواب (Klaus Schwab) وهو أول من استحدث هذا المصطلح في المنتدى الاقتصادي العالمي عام (2016م) بأنها: ثورة الأنظمة الفيزيائية السيبرانية، أي عصر الاتصالات العالمية وثورة الإنترنت فسرعة التقدم التقني في هذه الثورة ليس له سابقة تاريخية من حيث ربطها للمليارات من الناس عن طريق الأجهزة المحمولة التي لديها طاقة معالجة غير مسبقة وتخزين ووصول غير محدود إلى المعرفة، وسوف تتضاعف الإمكانيات من خلال التقنية الناشئة في مجالات مثل: الروبوتات، والذكاء الاصطناعي، وإنترنت الأشياء، والطباعة ثلاثية الأبعاد، والمركبات ذاتية التحكم، والتقنية الحيوية، وعلم المواد، وتخزين الطاقة، والحوسبة (Klaus Schwab, 2016). لقد بدأت الثورة الصناعية الأولى في أواخر القرن الثامن عشر حتى منتصف التاسع عشر وتميزت بالطاقة البخارية، ومن ثم ظهرت الثورة الصناعية الثانية في منتصف القرن التاسع عشر وتميزت بالنفط والكهرباء وأجهزة التلغراف. (هيثواي، 2016م، 112- 113)، ومن ثم ظهرت الثورة الصناعية الثالثة أو ما يسمى بالثورة الرقمية في القرن العشرين والتي ظهرت فيها الترانزستور والإلكترونيات وتقنية المعلومات والإنتاج الدولي والعولمة، تبعثها هذه الثورة الصناعية الرابعة أو ما يسمى بالثورة الرقمية الثانية. (محمد، 2019م، 230) وتتسم الثورة الصناعية الرابعة بثلاث سمات رئيسة هي: السرعة، التعقيد، والشمول. ولها مجموعة من المميزات وردت في الدراسات منها ما ذكر في اتحاد الغرف العربية (2019م) وحسن (2019م) والدهشان (2019م) كالآتي: التطور المتسارع في دمج التقنيات المادية والرقمية والبيولوجية وتلاشي الخطوط

البيانات الضخمة والمعالجات القوية وأنواع الذكاء المختلفة. ومن تطبيقاته في التعليم نظام التدريس الخصوصي الذكي وهو نظام يعمل على دمج أنشطة الخبراء والمعلمين والطلبة ويحلل قدرة الطلبة (الحالة العقلية، المستوى الدراسي، القدرة على التعلم) ويتكون من نموذج الخبير وموديول الطلبة وموديول التدريس. (Liu, Gao, Wang & Liu, 2018). وكذلك تعلم الآلة أو ما يعرف بالنظم المؤتمتة التي تقيم مقالات الطلبة ذاتياً وتتعرف على المتعثرين وتتابع حالات الطلبة وتقوم ببعض المهام الأخرى. (Murphy, 2019)

4. حوسبة الكم والبيانات الضخمة: تستند إلى مبادئ ميكانيكا الكم وهي فرع من الفيزياء وخاصة بسلوكيات الجزيئات دون الذرية مثل: الإلكترونات، والفوتونات وتستخدم (الكيوبتات) التي تتيح التخزين بشكل هائل، ويتم استخدامها في التعليم لتعزيز تطور المؤسسات التعليمية لتكون أكثر تشابكاً ورقمية وذكاءً وشمولاً، ومن تطبيقاتها في التعليم: مخطط التوجيه الشخصي للمتعلمين ويستخدم كنموذج من نماذج التدريس التي تؤكد على كون المتعلم محور العملية التعليمية وتختلف في كل نموذج خصائص دراسة المتعلمين وأهدافهم وأنشطة تعلمهم وتقويمهم. والنموذج الجديد المحكم للتدريس من أجل تجويد تدريس التربيين ويعمل على بيانات مجمعة يمكن للمعلم توظيفها في التخطيط والتنفيذ والتقويم وإدارة الصف. (Liu, et. al, 2018)

5. الحوسبة السحابية: وتعمل على نقل المعالجة ومساحة التخزين الخاصة بالحاسب إلى خوادم عبر شبكة الإنترنت دون قيود متعلقة بجهاز محدد أو مكان محدد. (علي وأحمد، 2019م) ومن تطبيقاتها في التعليم: دعم التدريس من خلال رفع المصادر وإدارتها عبر السحابة

1. إنترنت الأشياء: وقد عرفه الاتحاد الدولي للاتصالات بأنه: بنية تحتية عالمية لمجتمع المعلومات تمكن من تقديم الخدمات المتطورة عن طريق الربط المادي والافتراضي بين الأشياء، استناداً إلى تقنية المعلومات والاتصالات الحالية والمتطورة القابلة للتشغيل البيني (International Telecommunication Union, 2012). وذكر باين أباس وآخرون (Bayani-Abbasy, Corrales-Urena, Le-on-Brenes, & LoaizaBerrocal, 2019) عددًا من تطبيقاته التي يمكن توظيفها في تعليم العلوم وهي: ربط العالم المادي بالافتراضي؛ حيث يربط بين عدد كبير من الكيانات ومراكز الأبحاث مما ييسر للمعلم والطالب الوصول للمعارف في سياق عملهم ومشروعاتهم. والانتقال من التعلم الرقمي للتعلم الذكي؛ حيث تضمن إنترنت الأشياء صفة الذكاء عن طريق خوارزميات ذكية تجعل النظام التعليمي أكثر مرونة للتعامل مع الأعطال. والتعلم الآني؛ حيث ترتبط جميع المصادر ببعضها بنفس وقت التعلم. وتحسين فعالية التدريس مثل: إدارة الصف وتحضير الطلاب، وفهم معامل الفاعلية لكل طالب تجاه الدروس، واستخدام المختبرات الإلكترونية بشكل مادي أو افتراضي.

2. الروبوتات: تعتبر الروبوتات أنظمة ذاتية ومستقلة تتواجد في العالم المادي وتعمل فيه لتحقيق أهداف معينة. وتستخدم الروبوتات في التعليم للترويج للابتكار وحل المشكلات والعمل الجماعي، كما تم الاستعانة بالروبوت لمساعدة المعلم وللقيام بأدواره الصفية (Ntemngwa & Oliver, 2018)

3. الذكاء الاصطناعي: ويعني تطبيقات خوارزميات وبرمجيات تسمح للحواسيب والآلات محاكاة الإدراك البشري وصنع قرار للقيام بالمهام بشكل جيد وتطور ذلك بشكل ملحوظ بتطور

الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم المضمنة في أداة الدراسة (الاستبانة).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة كيم وكيم (Kim & Kim, 2017) إلى معرفة استعداد معلمي اللغة الإنجليزية الكوريين في المستقبل للثورة الصناعية الرابعة من ناحية المعرفة والاهتمام بها، ومستوى القلق حولها والتصورات حول فاعليتها في تعليم اللغة الإنجليزية. وأسفرت النتائج عن مستوى اهتمام قليل من قبل معلمي اللغة الإنجليزية تجاه المعرفة بتقنيات الثورة الصناعية الرابعة، وقلق مرتفع حول هذه التقنية وأظهروا موقفًا إيجابيًا تجاه الفصول المستقبلية المدعومة بالتقنيات، إلا أنهم لم يعتقدوا فاعليتها في تعليم اللغة الإنجليزية. كما هدفت دراسة أفييس (Avis, 2018) إلى فك التصورات المفاهيمية للثورة الصناعية الرابعة ودراسة العلاقة بين هذه المفاهيم والتصورات المستقبلية للحياة الاقتصادية وأهمية التعليم والتدريب المهني، وخلصت الدراسة إلى توضيح التصورات المفاهيمية للثورة وبناء أيديولوجي وخطابي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالتقنية والروبوتات وبروز الذكاء الاصطناعي، كما خلصت إلى أهمية استثمار هذه الثورة في التعليم والتدريب المهني المستمر. وهدفت دراسة علي (Ally, 2019) إلى معرفة القوى التي تشكل مستقبل التعليم والكفاءات التي تتطلبها التقنية الرقمية الثانية (الثورة الصناعية الرابعة) لمعلمي المستقبل على مستوى العالم، وتوصلت إلى تحديد (12) من القوى المؤثرة على مستقبل التعليم ومنها الثورة الصناعية الرابعة. كما توصلت الدراسة إلى تحديد (9) كفاءات رئيسة للمعلم في ضوء الثورة الصناعية الرابعة منها: كفاءات التواصل، وتسهيل التعلم، وتنويع استراتيجيات التدريس التقنية التربوية، وتنويع أدوات التقييم. وهدفت دراسة عبد الرحمن (Abdurrahman, 2019)

والتواصل إلكترونيًا ومشاركة الملفات والمصادر والعمل بين المعلمين ومشرفيهم لتحسين التدريس أو بين المعلمين والطلاب لدعم الواجبات والتقويم أو بين الطلاب أنفسهم في تنفيذ مشاريعهم (Liu, et. al, 2018).

6. الطباعة ثلاثية الأبعاد: مجموعة من العمليات والتقنيات التي تقدم قابلية إنتاج أجزاء باستخدام مختلف المواد بطريقة التصنيع التجميعي وتشكيل نماذج 3D وهي الطريقة الأكثر انتشارًا، وتوظف في التعليم بطباعة المجسمات والنماذج في فروع العلوم: (الفيزياء، الكيمياء، والأحياء) لتسهيل عملية التعلم، ومن الأمثلة في ذلك المجسمات الكيميائية وطباعة أعضاء بشرية (Zukas, v& (Zukas, j, 2015

7. الواقع المعزز: وهو تقنية تدمج بين الواقع الحقيقي والافتراضي بواسطة أجهزة وأنظمة معززة تسمح بتوليد معززات افتراضية من وسائط متعددة وصور ومعلومات يتفاعل معها المستخدم. ويوظف في التعليم بتصميم محتويات علمية لتقنية الواقع المعزز ويلزم تدريب المعلمين على ذلك؛ ليصمموا احتياجاتهم التدريسية بواسطة هذه التقنية. (المبارك، 2018م)

وينبغي على معلم العلوم في ضوء هذه الثورة أن يكون قادرًا على التدريس باستخدام هذه التطبيقات من خلال تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس في مجالات العلوم المختلفة، مثل: إجراء جولات افتراضية أو تجارب علمية عن بعد أو التفاعل مع أنظمة الجسم الحيوية من خلال الموقع المعزز. (Parong, & Mayer, 2018) وقد استفادت الدراسة الحالية من هذا المحور في تحديد تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة التي يمكن توظيفها في تعليم العلوم وتوجيه مجالات الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في ضوءها.

مؤسسات التعليم الوطنية في أوكرانيا تجاه تحديات الثورة، وأنه رغم اهتمام تعليم العلوم الأوكراني بالثورة إلا أن الحاجة إلى تحويل التعليم باتباع مبادئ تعليم العلوم وفق متطلباتها وتمكين المعلمين من خلال التدريب؛ ليتم تعليم العلوم في سياقات إبداعية نشطة تحاكي مجالات الثورة مطلبًا ضروريًا.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة جميعًا في اهتمامها بالمعلم في ضوء الثورة الصناعية الرابعة. كما اتفقت الدراسة الحالية في منهج الدراسة الوصفي مع جميع الدراسات عدا دراسة عبد الرحمن (2019) Abdurrahman التي استخدمت المنهج التجريبي. واتفقت الدراسة الحالية أيضًا من حيث تخصص مجتمع الدراسة معلمي ومعلمات العلوم مع دراسة كل من: تيسبليكي وليفين (2019) Tsybulsky & Levin ، و ديفوي ونيرت، وسيفريدنكوو بابشيك

.Dovgyi, Nebrat, Svyrydenko & Babiichuk (2020). بينما اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في الحدود المكانية للدراسة؛ حيث طبقت الدراسة الحالية في محافظة المجمعنة بالملكة العربية السعودية. واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وبناء الأداة وتفسير النتائج.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي (المسحي) الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات العلوم بالتعليم العام في محافظة المجمعنة

لتطبيق نوع من تطبيقات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) لتعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين في عصر الثورة الصناعية الرابعة لدى طلاب المرحلة الثانوية بإندونيسيا، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائي لصالح التطبيق البعدي لاختبار مهارات القرن الحادي والعشرين في عصر الثورة الصناعية الرابعة بعد تعرضهم لمساقات تعلم (STEM) وكان حجم الأثر مرتفعًا في فئة كبيرة من الطلاب. كما هدفت دراسة تيسبليكي وليفين (Tsybulsky & Levin, 2019) إلى دراسة وجهات النظر العالمية التي يظهرها معلمو العلوم المعاصرون فيما يتعلق بالثورة الرقمية الثانية، وكشفت نتائج الدراسة عن ثلاث وجهات نظر مختلفة لدى معلمي العلوم حول مواجهة الثورة الرقمية الثانية وهي: المراقبة الخارجية للثورة وتطوراتها المختلفة، والمشاركة فيها بشكل محدود وحذر، والمشاركة فيها بفاعلية. وهدفت دراسة الدهشان (2019م) إلى مناقشة جوانب التطوير التي ينبغي إحداثها في برامج إعداد المعلم لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، وتوصلت إلى أن الثورة الصناعية الرابعة ستحدث تغييرًا جذريًا في أدوار ومسؤوليات المعلمين مما يتطلب إعادة النظر في برامج إعداد المعلم لتتضمن مقررات تتناسب مع مستجدات الثورة مثل: فلسفة الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته وغيرها من المقررات. بينما هدفت دراسة حسن (2019م) إلى تحديد أهمية التنمية المهنية الإلكترونية للمعلم في ضوء الثورة الصناعية الرابعة وأساليب التنمية ومعوقاتها، وتوصلت الدراسة إلى سيناريوهات مقترحة لمتطلبات التنمية المهنية الإلكترونية للمعلم في ضوء الثورة الصناعية الرابعة. في حين هدفت دراسة ديفوي ونيرت وسيفريدنكوو بابشيك (Dovgyi, Nebrat, Svyrydenko & Babiichuk, 2020) لدراسة مستوى تعليم العلوم في عصر الثورة الصناعية الرابعة في أوكرانيا وخلصت إلى انخفاض قدرة

1- قائمة بتطبيقات الثورة الصناعية الرابعة التي يمكن توظيفها في التعليم: وهدفت القائمة إلى تحديد تطبيقات الثورة التي يمكن توظيفها في التعليم وتضمينها في أداة الدراسة الاستبانه؛ لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في ضوءها. وقد تم الاعتماد على عدد من المصادر والدراسات والمقالات في مجال الثورة الصناعية الرابعة، لبناء القائمة ومنها: زاكس وزاكس (2015) Zukas,v& Zukas,z والمبارك (2018م)، وأفيس (2018)، Avis، وبرونق، ومير (2018) Parong.& Mayer وتنمينوا، وأوليفر (2018) Ntemngwa&Oliver، وليو، وونق، وليو (2018) Liu, Wang & Liu، والدeshان (2019م)، وعلي (2019) Ally، وعبد الرحمن (2019) Abdurrahman، وتسبيلسكي، وليفن (2019) Tsybulsky&Levin، وديفوي وآخرون (2020) Dovgyi.et.al، ومن خلالها أعدت القائمة في صورتها الأولية وتضمنت (7) تطبيقات من الممكن توظيفها في التعليم وهي: (إنترنت الأشياء، الروبوتات، الذكاء الاصطناعي، حوسبة الكم والبيانات الضخمة، الحوسبة السحابية، الطباعة ثلاثية الأبعاد، الواقع المعزز) وللتحقق من صدقها تم عرضها على المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم وعددهم (21) محكمًا وتم تحديد معيار (80٪) فأكثر لقبول أو رفض التطبيقات، مع مراعاة أي ملحوظة حول: إمكانية توظيف التطبيقات في تعليم العلوم، وإضافة أو حذف أي تطبيق يرونه. وأسفرت نتائج التحكيم عن اتفاق المحكمين على إمكانية توظيف التطبيقات في تعليم العلوم، ولم يرد أي إضافة أو حذف. وتم اعتماد التطبيقات بالصورة النهائية كما هي في الصورة الأولية.

بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم الإجمالي (459)، منهم (200) معلم و(259) معلمة (شؤون المعلمين بإدارة تعليم محافظة المجمعة، 1441هـ)

عينه الدراسة:

تم توزيع أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة وقد عاد للباحثة (391) استبانة من قبل (179) معلمًا و(212) معلمة بنسبة (85,2٪) من مجتمع الدراسة، ويوضح الجدول رقم (1) أهم خصائص عينة الدراسة:

جدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة وفقًا لخصائصهم الديموغرافية

المتغيرات	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
الجنس	ذكر (معلم)	179	45,8
	أنثى (معلمة)	212	54,2
المرحلة	الابتدائية	158	40,4
	المتوسطة	108	27,6
	الثانوية	125	32,0

يتضح من خلال الجدول رقم (1) أن هناك (212) فردًا من أفراد الدراسة بنسبة (54,2٪) من الإناث (المعلمات)، في حين أن هناك (179) فردًا من أفراد الدراسة بنسبة (45,8٪) من الذكور (المعلمين) وهذا في متغير الجنس، وبالنسبة لمتغير المرحلة التعليمية، فإن النسبة الأكبر من أفراد الدراسة (معلمون ومعلمات) بالمرحلة الابتدائية بتكرار (158) معلمًا/ة بنسبة (40,4٪)، في حين أن هناك (125) معلمًا/ة بنسبة (32,0٪) بالمرحلة الثانوية، وهناك (108) معلم/ة بنسبة (27,6٪) بالمرحلة المتوسطة.

مادة وأداة الدراسة:

بناءً على طبيعة منهج الدراسة ولتحقيق أهدافها تم تصميم:

مجال استراتيجيات وطرائق التدريس ويتكون من (3) عبارات، أما المحور الرابع: فيتناول مجال تقنيات التعليم ويتكون من (4) عبارات، أما المحور الخامس: فيتناول مجال تقويم الدروس ويتكون من (4) عبارات، ولتسهيل توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة وفق المتوسط الحسابي لمقياس ليكرت (Likert) قامت الباحثة بحساب المدى (1-5=4)، ولتحديد طول الفئة تم قسمة المدى على عدد الفئات (4/5=0,80)، وتم اعتماد التوزيع وفق خمسة خيارات موافقة؛ لتناسب مع هدف الاستبانة وهو تحديد درجة الاحتياج التدريبي لتطبيقات الثورة، كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (2) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

الخيار	المدى	موافق بدرجة عالية جداً	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة	موافق بدرجة ضعيفة جداً
	أكبر من 4,20-5	أكبر من 3,40-4,20	أكبر من 2,60-3,40	أكبر من 1,80-2,60	1,80-1	

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً/ة، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول الآتية.

2. استبانة تحديد الاحتياج التدريبي: وهي موجهة إلى معلمي ومعلمات العلوم في التعليم العام بمحافظة المجمعة بالمملكة العربية السعودية؛ وتهدف لتحديد احتياجاتهم التدريبية في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة. وقد استفادت الباحثة عند إعداد هذه الاستبانة من قائمة تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة التي يمكن توظيفها في التعليم في صياغة عبارات مجالات الاستبانة. كما تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) الخماسي للإجابة على فقرات الاستبانة.

صدق الأداة (الاستبانة): الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين)

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم وعددهم (21) محكماً لتحكيمها والتأكد من ملاءمة فقراتها للغرض التي وضعت من أجله ومدى ملاءمتها للمجال. وبناءً على ملاحظات المحكمين تم حذف بعض الفقرات وتعديل صياغة بعضها وإضافة فقرات جديدة، ثم توصلت الباحثة للشكل النهائي للاستبانة التي تكونت من قسمين، القسم الأول: يتكون من بيانات خاصة بأفراد عينة الدراسة مثل: الجنس، المرحلة التي يتم العمل بها. أما القسم الثاني: يتكون من (30) عبارة تتناول الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة، وهي موزعة على خمسة محاور، المحور الأول: يتناول مجال إعداد وتخطيط الدروس، ويتكون من (10) عبارات، أما المحور الثاني: فيتناول مجال تنفيذ الدروس ويتكون من (9) عبارات، والمحور الثالث: يتناول

جدول (3) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محاور (الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة) بالدرجة الكلية لكل محور

إعداد وتخطيط الدروس		تنفيذ الدروس		استراتيجيات وطرائق التدريس		تقنيات التعليم		تقويم الدروس	
معامل الارتباط	العبرة	معامل الارتباط	العبرة	معامل الارتباط	العبرة	معامل الارتباط	العبرة	معامل الارتباط	العبرة
**0,686	1	**0,845	11	**0,892	20	**0,843	23	**0,865	27
**0,742	2	**0,778	12	**0,857	21	**0,865	24	**0,863	28
**0,712	3	**0,824	13	**0,824	22	**0,903	25	**0,819	29
**0,770	4	**0,845	14	-	-	**0,890	26	**0,802	30
**0,768	5	**0,646	15	-	-	-	-	-	-
**0,768	6	**0,802	16	-	-	-	-	-	-
**0,836	7	**0,818	17	-	-	-	-	-	-
**0,805	8	**0,845	18	-	-	-	-	-	-
**0,784	9	**0,840	19	-	-	-	-	-	-
**0,815	10	-	-	-	-	-	-	-	-

** دال عند مستوى (0,01)

جدول (4) معاملات ارتباط بيرسون لمحاور (الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة) بالدرجة الكلية للأداة

العبرة	معامل الارتباط
إعداد وتخطيط الدروس	**0,855
تنفيذ الدروس	**0,902
استراتيجيات وطرائق التدريس	**0,927
تقنيات التعليم	**0,948
تقويم الدروس	**0,924

** دال عند مستوى (0,01)

يتضح من خلال الجدول رقم (3 ، 4) أن جميع العبارات والأبعاد دالة عند مستوى (0,01)؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط للأبعاد ما بين (0,855، 0,948)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة. يمكن الاعتماد عليها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

تم استخدام معامل "ألفا كرونباخ" للتحقق من ثبات الاستبانة:

جدول رقم (5) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	مجال إعداد وتخطيط الدروس	10	0,874
2	مجال تنفيذ الدروس	9	0,867
3	مجال استراتيجيات وطرائق التدريس	3	0,813
4	مجال تقنيات التعليم	4	0,837
5	مجال تقييم الدروس	4	0,827
	الثبات الكلي للأداة	30	0,883

الأحادي (One Way Anova) للفروق باختلاف متغير (المرحلة).

تحليل النتائج ومناقشتها :

♦ إجابة السؤال الأول: ما تطبيقات الثورة الصناعية

الرابعة التي يمكن توظيفها في التعليم؟ توصلت الدراسة لقائمة بتطبيقات الثورة في التعليم وذلك بعد عدد من الإجراءات تمثلت في تحديد الهدف منها وهو تحديد تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة التي يمكن توظيفها في التعليم ومن ثم تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في ضوءها. كما تم تحديد مصادر بناء القائمة بالأدبيات والدراسات في مجال الثورة الصناعية الرابعة وتطبيقاتها. ومن ثم تمّ بناؤها في صورتها الأولية وتحليل نتائج صدقها عرضها على المحكمين وتحليل نتائج التحكيم، وتتمثل إجابة السؤال الأول حول التطبيقات التي يمكن توظيفها في التعليم في الجدول الآتي:

يوضح الجدول رقم (5) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0,883)، كما تراوحت معاملات الثبات للمحاور ما بين (0,813 ، 0,874)، وجميعها معاملات ثبات عالية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: قامت الباحثة بتحليل البيانات باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: التكرارات والنسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات أداة الدراسة، المتوسط الحسابي "Mean"، والانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) للفروق باختلاف متغير (الجنس)، تحليل التباين

جدول رقم (6) يوضح تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة التي يمكن توظيفها في التعليم

م	تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة التي يمكن توظيفها في التعليم
1	إنترنت الأشياء؛ ويوظف في تعليم العلوم بأشكال واسعة منها: تحسين فعالية التدريس من حيث إدارة صف أو معمل العلوم وتحضير الطلاب وفهم معامل الفاعلية لكل طالب تجاه مواضيع الدروس. واستخدام منصات التعلم المفتوحة العالمية المرتبطة بأكثر عدد من الكائنات وأيضاً استخدام مختبرات العلوم الإلكترونية البعيدة وتطبيق التجارب ومشاهدتها وتحديد النتائج من خلالها إما بشكل مادي أو افتراضي.
2	الروبوتات؛ وتوظف في تعليم العلوم بأشكال واسعة تستهدف الابتكار وحل المشكلات والعمل الجماعي، ومن أشكال توظيف الروبوت في تعليم العلوم الاستعانة به لمساعدة المعلم وللياقام بأدواره الصفية كإجراء التجارب المعملية.
3	الذكاء الاصطناعي؛ ويوظف في تعليم العلوم بأشكال عديدة منها: التخطيط لنظام التدريس الخاصوي الذكي وهو نظام يعمل على دمج أنشطة الخبراء في العلوم ومعلمي العلوم والطلبة ويحلل قدرة الطلبة (الحالة العقلية، مستوى الفصل الدراسي، القدرة على التعلم) ويتكون من نموذج الخبير وموديول الطلبة وموديول التدريس، ومن أشكال التوظيف أيضاً ما يعرف بالنظم المؤتمتة التي تقيم مقالات الطلبة ذاتياً وتقيم تفاعلهم مع التجارب وتتعرف على المتعثرين وتتابع حالات الطلبة وتقوم ببعض المهام الأخرى.
4	حوسبة الكم والبيانات الضخمة؛ وتوظف في تعليم العلوم بأشكال واسعة منها مخطط التوجيه الشخصي للمتعلمين ويستخدم كنموذج من نماذج التدريس التي تؤكد على كون المتعلم محور العملية التعليمية وتختلف في كل نموذج خصائص دراسة المتعلمين وأهدافهم وأنشطة تعلمهم وتقويمهم وفق محتوى الدروس وقدرات المتعلمين. كذلك يوظف من خلال النموذج الجديد المحكم للتدريس من قبل المختصين من أجل تجويد تدريس معلمي العلوم ويعمل على بيانات مجمعة يمكن لمعلم العلوم توظيفها في التخطيط والتنفيذ والتقويم، وكذلك إدارة الصف والتعامل مع التقنيات التعليمية.
5	الحوسبة السحابية؛ وتوظف في تعليم العلوم بأشكال واسعة منها: دعم تدريس العلوم من خلال رفع المصادر وإدارتها عبر السحابة والتواصل إلكترونياً ومشاركة الملفات والمصادر والعمل بين المعلمين، أو بين المعلمين ومشرفيهم لتحسين تدريس العلوم، أو بين المعلمين والطلاب لاستلام الواجبات وتقويمها، أو بين الطلاب أنفسهم في تنفيذ مشاريعهم والقيام بتجاربيهم العلمية.
6	الطباعة ثلاثية الأبعاد؛ وتوظف في تعليم العلوم بأشكال واسعة منها: طباعة المجسمات والنماذج في فروع العلوم (الفيزياء، والكيمياء، والأحياء)، ومن الأمثلة في ذلك مجسمات المركبات الكيميائية، وطباعة أعضاء بشرية .
7	الواقع المعزز، ويوظف في تعليم العلوم بأشكال واسعة منها: تصميم التجارب والأنشطة وبعض العمليات في دروس العلوم المضمنة بفروع العلوم المختلفة بواسطة الواقع المعزز لتمكن الطالب من التفاعل معها.

إعداد وتخطيط الدروس في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي، في الآتي:

♦ **إجابة السؤال الثاني:** ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال إعداد وتخطيط الدروس في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة؟ وللتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال

جدول رقم (7) يوضح آراء أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال إعداد وتخطيط الدروس في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة

م	العبارات	درجة الموافقة								الانحراف المعياري	الترتيب		
		عالية جدا		عالية	متوسطة	ضعيفة	جدا	ضعيفة					
		ك	%						ك			%	ك
1	تحديد أهداف الدروس في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة.	88	22,5	134	34,3	151	38,6	9	2,3	9	2,3	0,91	1
3	تحليل محتوى المادة الدراسية وربطها بالمعارف والقيم والمهارات الأساسية لتطبيقات الثورة الصناعية الرابعة مثل: فلسفة الذكاء الاصطناعي، والروبوتات، والتقنية الحيوية، وعلم المواد، وتخزين الطاقة، والطباعة ثلاثية الأبعاد، والقيم الأخلاقية والتشريعات القانونية في هذا المجال، ومهارات التفكير الناقد والابتكاري.	89	22,8	142	36,3	99	25,3	43	11,0	18	4,6	1,09	2
7	تحديد استراتيجيات التدريس في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة مثل: التدريس وفق مدخل STEM باستخدام الروبوتات.	98	25,1	98	25,1	144	36,8	42	10,7	9	2,3	1,05	3
2	تحديد نواتج التعلم المتوقعة بطرق ذكية في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة ومنها: تطبيق حوسبة الكم، والحوسبة السحابية.	80	20,5	107	27,4	178	45,5	17	4,3	9	2,3	0,94	4

م	العبارات	درجة الموافقة												
		عالية جدا		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدا				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
4	تحديد المعرفة القبلية اللازمة للتدريس في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة ومنها: توظيف حوسبة الكم ، وأتمتة النظم.	81	20,7	124	31,7	134	34,3	43	11,0	9	2,3	3,58	1,01	5
9	تصميم خطط علاجية وإثرائية تدعم التعلم المستمر(التعلم مدى الحياة) في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة.	98	25,1	79	20,2	152	38,9	53	13,6	9	2,3	3,52	1,08	6
5	تحديد الأنشطة اللازمة التي تركز على مبادئ الثورة الصناعية الرابعة مثل: الأنشطة التقنية الذكية التي تعزز الفضول وتدفع إلى الابتكار.	88	22,5	99	25,3	125	32,0	70	17,9	9	2,3	3,48	1,09	7
10	مهارات بناء بيئة افتراضية تدريسية نشطة في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة.	98	25,1	71	18,2	160	40,9	44	11,3	18	4,6	3,48	1,12	8
8	تحديد أساليب التقويم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة ومنها: الأساليب التقنية الذكية التي تقيس مهارات التفكير الناقد والابتكاري.	89	22,8	79	20,2	161	41,2	53	13,6	9	2,3	3,48	1,06	9
6	تحديد مصادر التعلم القائمة على تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة ومنها: الأجهزة، والتطبيقات المدعمة بالذكاء الاصطناعي.	88	22,5	81	20,7	143	36,6	70	17,9	9	2,3	3,43	1,09	10
درجة الموافقة														
-												3,55	0,94	-

وبانحراف معياري (1,09)، وجاءت أقل تلك الاحتياجات متمثلة في العبارة رقم (6) والتي تنص على: " تحديد مصادر التعلم القائمة على تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة ومنها الأجهزة والتطبيقات المدعومة بالذكاء الاصطناعي " بمتوسط حسابي (3,43) وبانحراف معياري (1,9). وقد يعزى موافقة أفراد عينة الدراسة العالية في هذا المحور إلى الحاجة لمعرفة أساليب تخطيط الدروس المناسبة مع دمج تطبيقات الثورة في التعليم وحداثة التطبيقات المختلفة في حين أن مستويات إعداد معلم العلوم المختلفة لم تكن تراعي متطلبات وتطبيقات الثورة الصناعية الرابعة.

♦ **إجابة السؤال الثالث:** ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال تنفيذ الدروس في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة؟ وللتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال تنفيذ الدروس في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي في الآتي:

يتضح من الجدول رقم (7) أن محور الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال إعداد وتخطيط الدروس في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة يتضمن (10) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3,43 ، 3,72)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، ويبلغ المتوسط الحسابي العام (3,55) بانحراف معياري (0,94)، وهذا يدل على أن هناك موافقةً بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال إعداد وتخطيط الدروس في ضوء تطبيقات الثورة. وجاءت العبارة رقم (1) والتي تنص على: "تحديد أهداف الدروس في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,72) وبانحراف معياري (0,91)، يليها العبارة رقم (3) والتي تنص على: "تحليل محتوى المادة الدراسية وربطها بالمعارف والقيم والمهارات الأساسية لتطبيقات الثورة الصناعية الرابعة مثل: فلسفة الذكاء الاصطناعي، والروبوتات، والتقنية الحيوية، وعلم المواد، وتخزين الطاقة، والطباعة ثلاثية الأبعاد، والقيم الأخلاقية والتشريعات القانونية في هذا المجال، ومهارات التفكير الناقد والابتكاري"

جدول رقم (8) يوضح آراء أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم

في مجال تنفيذ الدروس في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة

م	العبارات	درجة الموافقة									
		عالية جدا		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدا	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
		141	36,1	99	25,3	142	36,3	0	0,0	9	2,3
		3,93	0,96	1	الترتيب						

12	إدارة الوقت باحترافية.
----	------------------------

م	العبارات	درجة الموافقة															
		عالية جدا						عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدا			
		ك		%		ك		%		ك		%		ك		%	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
14	مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في تقبل وفهم تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة.	132	33,8	81	20,7	151	38,6	18	4,6	9	2,3	2,3	2,3	2	1,04		
16	التعامل مع أنماط الطلاب المختلفة من خلال توظيف تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة.	106	27,1	124	31,7	143	36,6	9	2,3	9	2,3	2,3	2,3	3	0,95		
19	مهارات التفكير والإبداع والنقد وحل المشكلات.	106	27,1	115	29,4	152	38,9	9	2,3	9	2,3	2,3	2,3	4	0,95		
11	أساليب تمهيد الدروس في ضوء الثورة الصناعية الرابعة ومنها: استخدام أنشطة تمهيدية في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة مثل: الواقع المعزز، الطباعة ثلاثية الأبعاد.	123	31,5	81	20,7	152	38,9	26	6,6	9	2,3	2,3	2,3	5	1,05		
15	إدارة الصف (التقليدي -الافتراضي) بمساعدة تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة.	115	29,4	89	22,8	134	34,3	44	11,3	9	2,3	2,3	2,3	6	1,09		
13	طرق إثارة الدافعية من خلال تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة.	124	31,7	54	13,8	169	43,2	35	9,0	9	2,3	2,3	2,3	7	1,09		
18	مهارات الاتصال والتواصل الرقمي في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة.	98	25,1	71	18,2	186	47,6	27	6,9	9	2,3	2,3	2,3	8	1,01		
17	مهارات استخدام تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في التعليم ومنها:(إنترنت الأشياء، الروبوت، الذكاء الاصطناعي).	107	27,4	80	20,5	134	34,3	53	13,6	17	4,3	4,3	4,3	9	1,15		
درجة الموافقة																	

حسابي (3,53) وبانحراف معياري (1,15). وقد يعزى موافقة أفراد عينة الدراسة العالية في هذا المحور إلى الحاجة لمعرفة أساليب تنفيذ الدروس المناسبة مع دمج تطبيقات الثورة في التعليم؛ حيث تفرض على المعلم أدواراً جديدة داخل الصف التقليدي أو الافتراضي ومنها: إتقان دور الميسر لعمليات التعلم لدى طلابه، التعامل مع الوقت باحترافية عالية، تنمية أنواع التفكير المختلفة وحل المشكلات، إتقان التعامل مع أنماط التعلم المختلفة لدى الطلاب، التمكن من مهارات الاتصال الرقمي، واستخدام تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة داخل الصف لدعم عملية التعلم.

♦ **إجابة السؤال الرابع:** ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال استراتيجيات وطرائق التدريس في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة؟ وللتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال استراتيجيات وطرائق التدريس في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي في الآتي:

يتضح من الجدول رقم (8) أن محور الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال تنفيذ الدروس في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة يتضمن (9) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3,53 ، 3,73)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، ويبلغ المتوسط الحسابي العام (3,71) بانحراف معياري (0,92)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال تنفيذ الدروس في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور جاءت بدرجة موافقة عالية. وجاءت العبارة رقم (12) والتي تنص على: " إدارة الوقت باحترافية " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,93) وبانحراف معياري (0,96)، يليها العبارة رقم (14) والتي تنص على: " مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في تقبل وفهم تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة " بمتوسط حسابي (3,79) وبانحراف معياري (1,04)، وجاءت أقل تلك الاحتياجات متمثلة في العبارة رقم (17) والتي تنص على: " مهارات استخدام تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في التعليم ومنها: (إتترنت الأشياء، الربوت، الذكاء

جدول رقم (9) يوضح آراء أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال استراتيجيات وطرائق التدريس في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة

م	العبارات	درجة الموافقة										الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
20	طرائق واستراتيجيات التدريس الداعمة لمهارات التعاون في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة ومنها: التعلم النشط.	125	32,0	97	24,8	142	36,3	18	4,6	9	2,3	3,80	1
1,02													

م	البيانات	درجة الموافقة															
		عالية جدا						عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدا			
		ك		%		ك		%		ك		%		ك		%	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
21	طرائق واستراتيجيات التدريس الداعمة للإبداع و للتعلم مدى الحياة، في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة ومنها: التدريس بالمشاريع، والتعلم الذاتي.	107	27,4	116	29,7	124	31,7	18	4,6	26	6,6	3,66	1,12	2			
22	طرائق واستراتيجيات التدريس الداعمة لحل المشكلات ومنها: استراتيجيات التدريس بمدخل STEM.	89	22,8	106	27,1	125	32,0	45	11,5	26	6,6	3,48	1,16	3			
درجة الموافقة														-			
														1,02			
														3,65			

التعلم النشط" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,80) وانحراف معياري (1,02)، وجاءت أقل تلك الاحتياجات متمثلة في العبارة رقم (22) والتي تنص على: " طرائق واستراتيجيات التدريس الداعمة لحل المشكلات ومنها استراتيجيات التدريس بمدخل STEM " بمتوسط حسابي (3,48) وانحراف معياري (1,16). وقد يعزى موافقة أفراد عينة الدراسة العالية في هذا المحور إلى الحاجة لمعرفة استراتيجيات وطرائق التدريس في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة، والتي لم يألفها المعلمون والمعلمات في تدريسهم ولم يحصلوا على التدريب الكافي عليها كاستراتيجيات دعم الإبداع والتعلم السريع واستراتيجيات مدخل الستيم (STEM).

يتضح من الجدول رقم (9) أن محور الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال استراتيجيات وطرائق التدريس في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة يتضمن (3) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3,48) ، (3,80)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، ويبلغ المتوسط الحسابي العام (3,65) بانحراف معياري (1,02)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال استراتيجيات وطرائق التدريس في ضوء تطبيقات الثورة، وجاءت العبارة رقم (20) والتي تنص على "طرائق واستراتيجيات التدريس الداعمة لمهارات التعاون في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة ومنها:

♦ **إجابة السؤال الخامس:** ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال تقنيات التعليم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة؟ وللتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال تقنيات التعليم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة ، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي في الآتي:

جدول رقم (10) يوضح آراء أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم

في مجال تقنيات التعليم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة

م	العبارات	درجة الموافقة									
		عالية جدا				عالية		متوسطة		ضعيفة	
		جدا		ضعيفة		جدا		ضعيفة		جدا	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
23	مهارات إدارة التقنية والمستحدثات في الثورة الصناعية الرابعة ومنها: الحوسبة السحابية، منصات إنترنت الأشياء.	107	27,4	117	29,9	149	38,1	9	2,3	9	2,3
25	مهارات اختيار تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في التعليم بما يتناسب مع الدروس والمراحل الدراسية.	98	25,1	107	27,4	177	45,3	0	0,0	9	2,3
24	أساسيات ومهارات حول استخدام تقنيات التعليم القائمة على مبادئ الثورة الصناعية الرابعة ومنها : أجهزة الاستشعار الذكية، الواقع المعزز، الهيلوجرام.	89	22,8	116	29,7	142	36,3	18	4,6	26	6,6
26	مهارات توظيف تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة بما يتناسب مع طبيعة تخصص العلوم مثل: المختبرات الافتراضية، والذكاء الاصطناعي، والروبوتات، و إنترنت الأشياء، والمركبات ذاتية الحكم، والطباعة ثلاثية الأبعاد، والتقنية الحيوية وعلم المواد وتخزين الطاقة.	98	25,1	90	23,0	123	31,5	45	11,5	35	9,0
-	درجة الموافقة	3,63	0,97	-	-	-	-	-	-	-	-

يتضح من الجدول رقم (10) أن محور الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال تقنيات التعليم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة يتضمن (4) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3,44 ، 3,78)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، ويبلغ المتوسط الحسابي العام (3,63) بانحراف معياري (0,97)، وهذا يدل على أن هناك موافقةً بدرجةٍ عالية بين أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال تقنيات التعليم في ضوء تطبيقات الثورة، وجاءت العبارة رقم (23) والتي تنص على: " مهارات إدارة التقنية والمستحدثات في الثورة الصناعية الرابعة ومنها: الحوسبة السحابية، منصات إنترنت الأشياء " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,78) وبانحراف معياري (0,95)، وجاءت أقل تلك الاحتياجات متمثلة في العبارة رقم (26) والتي تنص على: " مهارات توظيف تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة بما يتناسب مع طبيعة تخصص العلوم مثل: المختبرات الافتراضية، والذكاء الاصطناعي، والروبوتات، و إنترنت الأشياء، والمركبات ذاتية الحكم، والطباعة ثلاثية الأبعاد، والتقنية الحيوية،

❖ **إجابة السؤال السادس:** ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال تقويم الدروس في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة؟ وللتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال تقويم الدروس في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي كالآتي:

جدول رقم (11) يوضح آراء أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال تقويم الدروس في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة

م	العبارات	درجة الموافقة												
		جدا عالية		عالية				ضعيفة		جدا ضعيفة				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
		المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		الترتيب								
28	تفعيل أساليب التقويم المختلفة لقياس المعارف والمهارات والقيم في ضوء مبادئ الثورة الصناعية الرابعة ومنها: (بطاقات الملاحظة عن بعد، تقارير الأداء المؤتمتة، مقاييس التفكير).	106	27,1	125	32,0	124	31,7	18	4,6	18	4,6	3,72	1,06	1

م	العبارات	درجة الموافقة													
		عالية جدا		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدا					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
27	بناء أدوات تقويم رقمية على أسس علمية لقياس المعارف ومهارات التفكير المختلفة والقيم والأخلاقيات المرتبطة بمستحدثات(التطبيقات)الثورة الصناعية الرابعة.	124	31,7	88	22,5	134	34,3	36	9,2	9	2,3	3,72	2	1,08	2
30	الاستفادة من نتائج التقويم واستخدامها لتطوير التدريس (تخطيط وتنفيذ وتقويم) والتقنيات (التطبيقات) المستخدمة.	96	24,6	90	23,0	169	43,2	18	4,6	18	4,6	3,58	3	1,05	3
29	تفعيل ملفات الإنجاز الرقمية.	97	24,8	81	20,7	152	38,9	35	9,0	26	6,6	3,48	4	1,15	4
درجة الموافقة															
														0,98	-
														3,63	

الصناعية الرابعة ومنها: (بطاقات الملاحظة عن بعد، تقارير الأداء المؤتمنة، مقاييس التفكير) " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,72) وانحراف معياري (1,06)، وجاءت أقل تلك الاحتياجات متمثلة في العبارة رقم (29) والتي تنص على: " تفعيل ملفات الإنجاز الرقمية " بمتوسط حسابي (3,48) وانحراف معياري (1,15). وقد يعزى موافقة أفراد عينة الدراسة العالية في هذا المحور إلى الحاجة لاكتساب مهارات في مجال تقويم الدروس في ضوء الثورة الصناعية الرابعة؛ حيث يختلف هذا التقويم عن التقويم التقليدي الذي ألفه معلم العلوم والمعتمد على الاختبارات فقط، وإنما يتطلب استخدام أدوات تقويم متنوعة مثل: تقارير الأداء المؤتمنة، وبطاقات الملاحظة عن بعد، ومقاييس التفكير، ومقاييس الاتجاهات، وملفات الإنجاز الرقمية.

يتضح من الجدول رقم (11) أن محور الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال تقويم الدروس في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة يتضمن (4) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3,48 ، 3,72)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، ويبلغ المتوسط الحسابي العام (3,63) بانحراف معياري (0,98)، وهذا يدل على أن هناك موافقةً بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال تقويم الدروس في ضوء تطبيقات الثورة، وجاءت العبارة رقم (28) والتي تنص على: " تفعيل أساليب التقويم المختلفة لقياس المعارف والمهارات والقيم في ضوء مبادئ الثورة

♦ **إجابة السؤال السابع:** هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في تحديد الاحتياجات التدريبية يعزى لمتغيري: (الجنس- المرحلة)؟

- الفروق باختلاف متغير الجنس: للتعرف على وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تحديد الاحتياجات التدريبية باختلاف متغير الجنس، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، كالآتي:

جدول رقم (12) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفرق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو الاحتياجات التدريبية باختلاف متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكر(معلم)	179	3,71	0,92	1,592	0,112
أنثى(معلمة)	212	3,7	0,84		

الإعداد والتدريب للمعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية.

- الفروق باختلاف متغير المرحلة الدراسية: للتعرف على وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تحديد الاحتياجات التدريبية باختلاف متغير المرحلة الدراسية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كالآتي:

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أنه لا يوجد هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم، في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية باختلاف متغير الجنس، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0,112)، وهي قيمة أكبر من (0,05) أي غير دالة إحصائية، وقد يعزى ذلك لتشابه

جدول رقم (13) نتائج تحليل التباين الأحادي للفرق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو الاحتياجات التدريبية باختلاف متغير المرحلة الدراسية

المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0,579	2	0,290	0,373	0,689
داخل المجموعات	301,543	388	0,777		
المجموع	302,122	390			

يعملون بها حول تلك الاحتياجات التدريبية. وقد يعزى ذلك لحدثة تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة وكونها لم تدرج في برامج إعداد المعلمين بجميع المراحل.

♦ **إجابة السؤال الرئيس:** ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة؟ للإجابة على السؤال الرئيس ومن خلال العرض السابق للاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة، نجدها جاءت على النحو الآتي:

يتضح من خلال الجدول رقم (13) أنه لا يوجد هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم، في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة باختلاف متغير المرحلة الدراسية؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0,689)، وهي قيمة أكبر من (0,05) أي غير دالة إحصائيًا، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد الدراسة على اختلاف المرحلة الدراسية التي

جدول رقم (13) يوضح الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة

م	الاحتياجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
2	مجال تنفيذ الدروس.	3,71	0,92	1
3	مجال استراتيجيات وطرائق التدريس.	3,65	1,02	2
4	مجال تقنيات التعليم.	3,63	0,97	3
5	مجال تقويم الدروس.	3,63	0,98	4
1	مجال إعداد وتخطيط الدروس.	3,55	0,94	5
	المتوسط الحسابي العام.	3,63	0,88	-

(0,97)، يليه مجال تقويم الدروس بمتوسط حسابي (3,63) وانحراف معياري (0,98)، وفي الأخير يأتي مجال إعداد وتخطيط الدروس كأقل الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة بمتوسط حسابي (3,55) وانحراف معياري (0,94).

وقد تعزى درجة الموافقة العالية في الاحتياج التدريبي لجميع مجالات التدريب في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لحدثة الموضوع وأهميته المتزايدة في التعليم، وحدثة تطبيقاته المتمثلة في: (إنترنت

يتضح من خلال الجدول رقم (13) أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة بمتوسط حسابي عام (3,63) وانحراف معياري (0,88)، حيث يأتي مجال تنفيذ الدروس بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي عام (3,71) وانحراف معياري (0,92)، يليه مجال استراتيجيات وطرائق التدريس بمتوسط حسابي عام (3,65) وانحراف معياري (1,02)، وبالمرتبة الثالثة يأتي مجال تقنيات التعليم بمتوسط حسابي (3,63) وانحراف معياري

التوصيات:

1. بناء برامج تدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في الاحتياجات التدريبية التي توصلت لها الدراسة في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة وهي: (إنترنت الأشياء، الروبوتات، الذكاء الاصطناعي حوسبة الكم والبيانات الضخمة، الواقع المعزز).
2. تطوير برامج إعداد معلمي ومعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة، من حيث دمج تطبيقات الثورة في مقررات برامج الإعداد التربوية لتأهيلهم ومن ثمة توظيفها في التدريس.
3. فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية أداء معلمي العلوم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة.

الأشياء، الروبوتات، الذكاء الاصطناعي، حوسبة الكم والبيانات الضخمة، الحوسبة السحابية، الطباعة ثلاثية الأبعاد، الواقع المعزز) ودقة التعامل معها وفهمها وتوظيفها في تعليم العلوم. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من: كيم و Kim & Kim.(2017) ، وتيسبلكي، وليفين Tsybulsky & Levin. (2019) التي أشارت إلى درجة موافقة عالية من المعلمين تجاه الاحتياجات التدريبية المختلفة في ضوء تطبيقاتها، رغم كونها طبقت عالميًا وفي أماكن مختلفة إلا أن هذا الاتفاق يعزى لحدثة التوجه العالمي نحو الثورة ودمج تطبيقاتها في التعليم للنهوض بالأمم.

المصادر والمراجع

أولاً- المراجع العربية:

- اتحاد الغرف العربية دائرة البحوث الاقتصادية.(2019م).تحديث المناهج التعليمية لمواكبة متطلبات الثورة الرقمية الثانية. النشرة الاقتصادية العربية الفصلية للربع الثاني من عام 2019م،(42).
- الأحمد، نضال والصلحهم، ضان.(2017م). تحديد احتياجات النمو المهني لمعلمات العلوم في المرحلة الابتدائية في ضوء كفايات معلم العلوم. *المجلة التربوية*، 122 (31)، 291-332.
- حسن، أسماء أحمد خلف. (2019م). السيناريوهات المقترحة لمتطلبات التنمية المهنية الإلكترونية للمعلم في ضوء الثورة الصناعية الرابعة. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية*، 68 ، 2903-2974.
- الدهشان، جمال علي خليل. (2019م). برامج إعداد المعلم لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية*، 68 ، 3153-3199.
- الرادوي، سمر سليمان.(2019م). الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء رؤية 2030. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 3 (20)، 73-99.
- رضوان، محمود عبد الفتاح.(2014م). تصميم وتنفيذ وتقييم برامج التدريب. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- روسو، أماندا. المنتدى الاقتصادي العالمي: رؤية 2030 تتبنى تقنيات الثورة الصناعية الرابعة. صحيفة عكاظ السبت 9 /11/ 2019م.
- سالم، أحمد عبد العظيم.(2015م). تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: دراسة ميدانية. *مجلة الثقافة والتنمية*، (91)، 95-166.
- الشهري، عبدالله بن علي.(2015م). الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة المتوسطة في المنطقة الشمالية من المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في ضوء مناهج العلوم المطورة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- عبدالرازق، فاطمة زكريا محمد. (2019م). سيناريوهات بديلة لتطوير سياسات الجامعات الحكومية المصرية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة. *الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من أجل التنمية*، 19 (139)، 199-276.
- علي، عبد المنعم و أحمد، حسام. (2019م). تقنية الحوسبة السحابية (Cloud Computing Technology) مفهومها، ونماذجها وتصنيفاتها، وأهم التحديات التي تواجه التدريسيين في استخدامها في عملية التدريس، دراسة استطلاعية لمجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية جامعة سامراء. *مجلة أبحاث الذكاء*. (25) 429-468.
- العويشق، ناصر.(2017م). المعلم المبدع. السجل العلمي لمنتدى أسبار الدولي 2017 م: الإبداع والابتكار في سياق اقتصاد المعرفة - الثورة الصناعية الرابعة: مركز أسبار للدراسات والبحوث والإعلام، الرياض: مركز أسبار للدراسات والبحوث والإعلام، 168 - 171.
- اللقاني، أحمد حسين والجمال، علي أحمد.(2013م).معجم المصطلحات التربوية المعرفة. ط3، القاهرة: عالم الكتب.

- المالكي، شروق علي.(2012م).الحاجات التدريبية لمعلمات الحاسب الآلي في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض.
- المبارك، أسيل عمر عبدالعزيز. (2018م). تبني تقنية الواقع المعزز في تعليم المملكة العربية السعودية. *عالم التربية: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية*، 67 (4) ، 118-151.
- محمد، فاطمة زكريا. (2019م).سيناريوهات بديلة لتطوير سياسات الجامعات الحكومية المصرية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، *مجلة الثقافة والتنمية*، 9(139)، جمعية الثقافة من أجل التنمية، القاهرة.
- منتدى أسبار الإبداع والابتكار في سياق اقتصاد المعرفة والثورة الصناعية الرابعة. (2017م).التقرير العلمي، مسترجع من: <https://2u.pw/GzPN4/>
- مؤتمر التعليم الإلكتروني في أبي ظبي.(2018م). تطبيق نظام التعلم الذكي في 700 مدرسة بالإمارات والمعلم هو الركيزة الأساسية للتطوير. مسترجع من: <https://2u.pw/Hairz/>
- مؤتمر الثورة الصناعية الرابعة وأثرها على التعليم مؤتمر دولي ببحار. سلطنة عمان . (2019م) مسترجع من: <https://3gwKT/2u.pw/>
- مؤتمر الثورة الصناعية الرابعة والتعلم الذكي الذي نظمه المنتدى العربي للتنمية التكنولوجية بالقاهرة. (2019)، توصيات.
- مؤتمر الخليج الحادي عشر للتعليم بجدة يستعرض مواجهة التحديات في ظل الثورة الصناعية الرابعة. جامعة الأعمال والتكنولوجيا UBT ، جدة. على الرابط: <https://2u.pw/SEYi0/>
- هيثواي، لارى. (2016م). إتقان الصناعة الرابعة، مجلة فكر،(14).الرياض: مركز العبيكان للأبحاث والنشر.
- واس اقتصادي. المملكة والمنتدى الاقتصادي العالمي في دافوس السويسرية يوقعان مذكرة تفاهم لإنشاء مركز المنتدى للثورة الصناعية الرابعة في المملكة. 2019/1/24م. مسترجع من: <https://2u.pw/mfNHw/>
- واس عام .وزير التعليم يؤكد أمام لجنة التنمية المستدامة: نسعى إلى تحسين جودة التعليم والتعلم في المملكة. 2019/11/12م. مسترجع من : <https://2u.pw/lXYsq/>
- وام ، إطلاق أول روبوت مساعد للمعلم في الإمارات.(2020م). صحيفة البيان الإماراتية.

ثانيا- المراجع العربية(In Arabic):

- A Conference on the 4th Industrial Revolution and its Impact on Education, an International Conference held in Sohar,Oman (2019), retrieved from: <https://2u.pw/3gwKT>
- A Conference on the 4th Industrial Revolution and Smart Learning, organised by The Arab Forum for Technological Development, Cairo, (2019), The Recommendations.
- Abdulraziq, Fatima Zakaria Muhammad (2019), 'Alternative Scenarios to Develop Egyptian State Universities Policies in the Light of the 4th Industrial Revolution', *Culture and Development, Culture for Development Society, Cairo, 19*(139), 199-276.

- Al-Ahmad, Nedal, and Al-Selaihem, Hanan (2017), 'Identifying Vocational Development Needs for the Female Science Teachers at the Elementary Stage in the Light of the Competencies of Science Teachers', *Journal of Education*, 122(31), 291-332.
- Al-Dahshan, Jamal Ali Khalil (2019), 'Programs for Preparing the Teacher to Cope with the Requirements of the 4th Industrial Revolution' *Journal of Education, Sohag University, Faculty of Education*, 68, 3153-3199.
- Allaqani, Ahmad Hussein, and Al-Jamal, Ali Ahmad (2013), 'A Dictionary of Defined Educational Terms', edition 3, Cairo, 'aalam Al-Kutub.
- Al-Malki, Shurooq Ali (2012), 'Training Needs of Computer Female Teachers at the Intermediate Stage in the city of Riyadh', unpublished MA thesis, The Islamic University of Imam Muhammad bin Saud, Faculty of Social Sciences, Riyadh.
- Al-Raddadi, Samar Suleiman (2019), 'Training Needs for Female Science Teachers at the Intermediate Stage in the Light of Vision 2030', *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 3(20), 73-99.
- Al-Shehri, Abdullah bin Ali (2015), 'Training Needs of Science Teachers at the Intermediate Stage Schools in the Northern Province of Saudi Arabia from the Viewpoint of the Teachers and Supervisors in the Light of the Developed Science Curriculums', unpublished MA thesis, Yarmouk University, Jordan.
- AL-'Uwaishaq, Nasser (2017), 'The Creative Teacher', The scientific Record of ASPAR International Forum 2017, Creativity and Innovation in the context of knowledge Economy - The 4th Industrial Revolution, ASPAR Center for Studies, Research and Information, Riyadh , *ASPAR Center for Studies, Research and Information*, 168-171.
- ASPAR Forum on Creativity and Innovation in the Context of Knowledge Economy and the 4th Industrial Revolution, (2017), The Scientific Report, retrieved from: <https://2u.pw/GzPN4>
- Electronic Education Conference, held in Abu Dhabi (2018), Application of Smart Learning System to 700 Schools in UAE, The Teacher is the Basic Foundation of Development, retrieved from: <https://2u.pw/Hairz>
- Federation of Arab Chambers, The Economic Research Department (2019), 'Updating Educational Curriculums for Coping with the Requirements of the 2nd Digital Revolution', The Arab Economic Quarterly Bulletin of the second quarter of 2019.
- Hassan, Asmaa Ahmad Khalaf (2019), 'Proposed Scenarios for the Requirements of Electronic Vocational Development of Teachers in the Light of the 4th Industrial Revolution', *Journal of Education, Sohag University, Faculty of Education*, 68, 2903-2974.

- Hathaway, Larry (2016), The Perfection of the 4th Industrial Revolution, Journal Fikr, (14), Riyadh, Al-Ubaikan Center for Research and Publication.
- Muhammad, Fatima Zakariya (2019), 'Alternative Scenarios to Develop Egyptian State Universities Policies in the Light of the 4th Industrial Revolution', Journal of Culture and Development, 9 (139), Culture for Development Society, Cairo.
- Redwan, Mahmoud Abdulfattah (2014), 'Designing, Implementing and Evaluating Training Programs', Cairo, Arab Group for Training and Publishing.
- Rousseau, Amanda, 'The International Economic Forum, Vision 2030 Adopts the Technologies of the 4th Industrial Revolution', Okaz Newspaper, Sat., 9.11.2019.
- Salim, Ahmad Abdulatheem (2015), 'Identifying Training Needs of the Teaching Staff Members at the Islamic University in Al-Madinah'- a field study, *Journal of Culture and Development*, (91), 95-166.
- The 11th Gulf-Conference for Education in Jeddah reviews facing challenges under the 4th industrial revolution, Business and Technology University, UBT, Jeddah, see link: <https://2u.pw/SEYi0>
- WAM , Launching the 1st ROBOT for assisting the teacher in UAE (2020), Al-Bayan Newspaper, UAE.
- WAS Economic, The Kingdom and the International Economic Forum, held in Davos, Switzerland, signed a Memo of Understanding for establishing the Forums Center of the 4th Industrial Revolution in the Kingdom, 24.1.2019, retrieved from: <https://2u.pw/mfNHw>
- WAS, General, The Minister of Education affirms before The Sustainable Development Committee: We seek to improve the quality of education and learning in the Kingdom, 12.11.2019, retrieved from: <https://2u.pw/lXYsq>

ثالثاً- المراجع الأجنبية:

- Abdurrahman. (2019). Developing STEM Learning Makerspace for Fostering Student's 21st Century Skills in The Fourth Industrial Revolution Era. *Journal of Physics: Conference Series*, 1155(1), 1.
- Ally, M. (2019). Competency Profile of the Digital and Online Teacher in Future Education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2), 302-318.
- Avis, J. (2018). Socio-technical imaginary of the fourth industrial revolution and its implications for vocational education and training: a literature review. *Journal of Vocational Education & Training*, 70(3), 337.
- Bayani-Abbasy, M., Corrales-Urena, M. A., Leon-Brenes, R., & LoaizaBerrocal, M. (2019). How IoT (Internet of Things) Can Shape Education. I Congreso Internacional de Cien

- cias Exactas y Naturales,(June 4 – June 7), Universidad Nacional ,Costa Rica,1-11.
- Bezuidenhout, A. (2018). Analysing the importance-competence gap of distance educators with the increased utilisation of online learning strategies in a developing world context. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(3), 264-281.
 - Dovgyi, S., Nebrat, V., Svyrydenko, D., & Babiichuk, S. (2020). Science Education in the Age of Industry 4.0: Challenges to Economic Development and Human Capital Growth in Ukraine. *Scientific Bulletin of National Mining University*, 1, 146–151.
 - From wall-less design to robotics training: Meet the 16 schools defining the future of education. (2020, Jan 16). Targeted News Service.
 - Holtel, Stefan (2016). Artificial Intelligence Creates a Wicked Problem for the Enterprise, *Procedia Computer Science*, 99, 171-180.
 - Ilori, M. O., & Ajagunna, I. (2020). Re-imagining the future of education in the era of the fourth industrial revolution. *Worldwide Hospitality and Tourism Themes*, 12 (1), 3-12.
 - International Telecommunication Union: Overview of The Internet of Things, (June, 2012).
 - Kim, Hyoung Soon & Kim, Heyong. (2017). A Study on the Future Readiness of English Teachers in the 4th Industrial Revolution. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 20(3), 179–205.
 - Liu, Y., Gao, B., Wang, Y., & Liu, L. (2018). Controlling the Fourth Industrial Revolution: Education and Technology Fusing Tendency Research. In 2018 4th International Conference on Social Science and Higher Education (ICSSHE 2018). Atlantis Press
 - Marr, B. (2019, may 22). 8 Things Every School Must Do To Prepare For The 4th Industrial Revolution. Forbes.
 - Murphy, F. (2019). Artificial Intelligence Applications to Support K-12 Teachers and Teaching: A Review of Promising Applications, Opportunities, and Challenges. Perspective. RAND Corporation
 - Ntemngwa, C., & Oliver, J.S. (2018). The implementation of integrated science classroom. *International Journal of Education in Mathematics Science and Technology*, 6(1), 12-40.
 - Parong, J. & Mayer, R.E. (2018). Learning science in immersive virtual reality. *Journal of Educational Psychology*, 110(6), 785-797.
 - Ping, V. M. (2017, Sep 30). EDUCATORS TOLD TO TRANSFORM TO KEEP UP WITH FOURTH INDUSTRIAL REVOLUTION. BERNAMA : Malaysian National News Agency.
 - Schwab, Klaus (2016). The Fourth Industrial Revolution: What It Means ,How to Respond

- World Economic Forum. (2017, January). Realizing human potential in the fourth industrial revolution: An agenda for leaders to shape the future of education, gender and work (White paper).
- worldviews in the age of the digital revolution: Structural and content analysis. Teaching and Teacher Education, 86.
- Yang, C. (2019). The Fourth Industrial Revolution Aging Workers, Older Learners, and Lifelong Learning. Adult Education Research Conference, Buffalo, New York, 1-6.
- Zukas, Victoria & Zukas, Jonas A.(2015). An Introduction to 3D Printing.

فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية مستويات التدبر القرآني في مادة التفسير لدى طلاب المرحلة الثانوية

Effectiveness PDEODE Strategy in Developing Quranic Reflection among Secondary Level Students Studying Interpretation

عبدالكريم بن علي محيسن الفتيحه
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بجامعة الجوف

الكلمات المفتاحية:

مستويات تدبر القرآن الكريم، استراتيجية الأبعاد السداسية، التعلم البنائي.

المخلص:

استهدف البحث التحقق من فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية مستويات التدبر القرآني في مادة التفسير لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث قائمة بمستويات تدبر القرآن تضمنت ثلاث مستويات (التدبر الفهمي- التدبر الصوتي- التدبر الصرفي)، واختبار مستويات تدبر القرآن الكريم، كما قام بإعادة صياغة الوحدة الرابعة من مقرر التفسير لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء استراتيجية الأبعاد السداسية، وتكونت عينة البحث من (62) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بثانوية الملك سعود، حيث تمثلت المجموعة الضابطة في (30) طالباً درسوا الوحدة الرابعة من مقرر التفسير بالطريقة المعتادة، والمجموعة التجريبية في (32) طالباً درسوا نفس الوحدة باستراتيجية الأبعاد السداسية، وقد تم تطبيق أداة البحث قبلياً وبعدياً على طلاب المجموعتين وأجراء التحليل الاحصائي، حيث أشارت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة إلى وجود حجم تأثير كبير لاستراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية مستويات تدبر القرآن الكريم لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأوصى البحث بضرورة الاهتمام أثناء تدريس علم تفسير الآيات والنصوص القرآنية بمهارات تدبر القرآن الكريم وتعويدهم على ممارسة التدبر بمستوياته الفهمية والصرفية والصوتية والبلاغية.

Abstract:

This research aims to verify the effectiveness of the six-dimensional strategy in developing levels of Quranic reflection in the course of Exegesis for high school students. To achieve this goal, the researcher prepared a list of levels of Quranic reflection that included three levels (conceptual reflection - phonemic reflection - morphological reflection), and a test that will measure levels of the reflection of the Holy Quran. The researcher also reformulated the Fourth Unit in the course of Exegesis for high school students in the light of the six-dimensional strategy. The research sample includes (62) high school students at King Saud Secondary School, where the control group is consisted of (30) students who studied the Fourth Unit in Exegesis course through the traditional strategy, while the experimental group is

ومما يلاحظ في الغالب الاقتصار على حفظ القرآن الكريم وتجويده وتلاوته فقط بلا تدبر ولا فهم لمعانيه ومدلولاته، وترتب على ذلك ترك التقصير في العمل به، فهناك ضرورة لتعليم تدبر القرآن الكريم للأجيال كي يظهر في سلوكهم وأخلاقهم، ويكونوا حقاً من أهل القرآن، وعلى جميع المعلمين إن يبذلوا له الجهد والوقت، وأن تُستخدم الأساليب التربوية لغرسه في نفوس المتعلمين (الأهدل، 2008م).

فقد أكدت بعض الدراسات على أهمية تعليم تدبر القرآن الكريم ومنها دراسة (الغيلي والمنصوري، 2009م) التي أكدت أن ممارسة معلم القرآن الكريم للتدبر أثناء تعليمه القرآن نادرة، وأعدت دراسة (الغامدي، 2015م) برنامجاً مقترحاً لتنمية مهارات تدبر القرآن الكريم ودراسة (أمين، 2017م) التي هدفت التعرف على مستوى أداء طلاب شعبة اللغة العربية في كليات التربية لمستويات تدبر القرآن الكريم، ومدى وعيهم بسياق آياته والذكاء الانفعالي لذائقته التدريسية، ودراسة (عبد الله، 2017م) التي أكدت فاعلية برنامج قائم على تدبر الإشارات النفسية في بعض آيات القرآن الكريم في تنمية فعالية الذات الأكاديمية، واتجاهات الطلاب الإيجابية نحو التوجيه الإسلامي لعلم النفس.

وفي ضوء اهتمام العلماء والباحثين بضرورة تعليم تدبر القرآن الكريم وفق طرق واستراتيجيات تدريسية حديثة، تعتمد على إعمال العقل والتفكير والمناقشة، وحيث ظهر التعلم البنائي الذي يركز على المتعلم كمحور للعملية التعليمية ومن الاستراتيجيات التي تعتمد على النظرية البنائية، استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) ويُعرف القضاة (2017م) استراتيجية الأبعاد السداسية بأنها " استراتيجية تدريس قائمة على النظرية البنائية تتحدى تفكير المتعلم وتشجعه على إنتاج تفسيرات ومنطقية لموقف أو ظاهرة محددة، وذلك في بيئة صفية نشطة

composed of (32) students who studied the same unit through the six-dimensional strategy. The research tool was applied, prior and after, on the students of both groups and, in addition to this, a statistical analysis is also conducted. The results of the (T) test of independent samples indicated that there is a great impact of the six-dimensional strategy in developing levels of Holy Qur'an reflection on secondary school students. The research recommended that, during teaching the science of interpreting verses and Qur'anic texts, it is extremely necessary to pay attention to the skills of the Qur'an reflection. It is also necessary to accustom students to practise this reflection with its comprehension, morphological, phonetical and rhetorical levels.

Keywords:

Qur'anic reflection levels, PDEODE strategy, constructive learning.

المقدمة:

القرآن هادي البشرية ومرشدها ودستور الحياة، ما من شيء يحتاجه الإنسان إلا وبيّنه الله سبحانه وتعالى نصاً في القرآن الكريم، ولذا اعتنى به سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وأصحابه والسلف الصالح وتابعوهم تلاوة وحفظاً وتدبراً " وقد أنزل الله القرآن وأمرنا بتدبره في قوله تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾ (محمد، الآية 24)، أي أن الغرض الرئيس من إنزال القرآن هو التدبر والتفكير وليس مجرد التلاوة.

تكوين بنيتهم المفاهيمية، دراسة التركي (2017م) التي أثبتت فاعلية استخدام استراتيجية التعلم البنائي السداسية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

عليه يتضح أن استراتيجية الأبعاد السداسية تُعد من الاستراتيجيات الحديثة والفعالة في التدريس، حيث المتعلم محور التعليم، حيث يمارس المتعلم خلالها العديد من العمليات المعرفية مثل (المناقشة - التفسير - التحليل - التنبؤ - المقارنة - النقد - التقويم) ، وتمثل تلك العمليات المعرفية أساساً لتنمية مهارات تدبر القرآن الكريم؛ كما أنها قد تساعد على تقليل الصعوبات التي تواجه الطالب فهم مدلول الكلمات والألفاظ في معاني الآيات القرآنية وتحليل النص القرآني إلى أفكاره الجزئية من خلال اعتماد تلك الاستراتيجية على المناقشات الجماعية وتبادل الأفكار ووجهات النظر بين الطلاب؛ وهو ما يسعى إليه البحث الحالي.

مشكلة البحث:

وفي ضوء ما سبق تتمثل مشكلة البحث الحالي في وجود ضعف في مستويات التدبر القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة التفسير؛ لذا يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية بعض مستويات التدبر القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- 1- ما مستويات التدبر القرآني المناسب لتنميتها لدى لطلاب المرحلة الثانوية؟
- 2- ما فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية بعض مستويات التدبر القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

بنائية مدعمة بالنقاش والحوار وتنوع فيها وجهات النظر ". وتتضمن هذه الاستراتيجية مواقف تدريسية ذات مشكلات حقيقية تتطلب من الطالب حلها من خلال المناقشة والملاحظة والتفسير والبحث وذلك في جو عمل تعاوني اجتماعي، فيكون دور المتعلم في هذه الاستراتيجية باحثاً عن المعرفة ومسئولاً عن تعلمه، أما دور المعلم فيكون موجهاً ومرشداً لبيئة التعلم ومشاركاً في إدارة التعلم وتقييمه (قدومي، 2015م).

ولما تشتمل عليه هذه الإستراتيجية (PDEODE) من سلسلة من الإجراءات، وذلك في بيئة صفية بنائية مدعمة بالمناقشة والحوار وتنوع وجهات النظر، والتي تلخص في المراحل الست الآتية: التنبؤ Prediction، المناقشة Discussion، التفسير Explanation، الملاحظة Observation ، المناقشة Discussion، التفسير Explanation (العمراني و الكروي، 2014م) . وحيث تنبع أهمية استراتيجية الأبعاد السداسية في أنها تعمل على تطوير المهارات الاستدلالية والتفسيرية لدى الطلاب، وتساعدهم على تحمل مسؤولية تعلمهم، وتزبد من الدافعية نحو التعلم، كما توفر مناخاً يسمح بالمناقشة وتبادل الآراء باحترام؛ مما يسمح بتنمية أنماط التفكير المختلفة، (سليمان، 2015م). ولكون هذه الاستراتيجية استُخدمت في فهم وتدبر مواقف الحياة الواقعية، واستخدمت في تدريس مواد دراسية مختلفة، واهتمت بها العديد من الدراسات ومنها: دراسة (الأحمدي، 2015م) التي هدفت إلى تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة من خلال برنامج مقترح قائم على استراتيجية (PDEODE)، دراسة السلامة (2016م) هدفت إلى استقصاء فاعلية تدريس مادة نمو المفاهيم العلمية لطلاب قسم التربية الخاصة باستخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في

رابعاً: الحدود الموضوعية:

- 1- تدريس الوحدة الرابعة - سورة الأنفال- من مقرر التفسير في ضوء استراتيجية الأبعاد السداسية وذلك لاحتوائها على عدد من تفسيرات الآيات القرآنية يمكن عن طريق قراءتها طرح الأسئلة، وتوليد الأفكار وإجراء المناقشات، وإثارة المناقشات حولها.
- 2- بعض مستويات التدبر القرآني المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء استراتيجية الأبعاد السداسية وهي (التدبر الفهمي - التدبر الصوتي- التدبر الصرفي).

منهج البحث:

- تم استخدام منهجين في البحث الحالي:
- 1- المنهج الوصفي التحليلي: في بعض مراحل البحث، وذلك في استقراء الدراسات والأدبيات السابقة عن استراتيجية الأبعاد السداسية، واستقراء مستويات تدبر القرآن الكريم، كذلك في بناء أدوات البحث.
 - 2- المنهج التجريبي (بتصميمه شبه التجريبي): وذلك في التطبيق الميداني لتجربة البحث عند تدريس الوحدة الرابعة من مقرر التفسير - سورة الأنفال- في ضوء استراتيجية الأبعاد السداسية على أفراد عينة البحث، وتطبيق أداة البحث وتحليل النتائج إحصائياً.

المواد التعليمية وأدوات البحث:

أولاً: المواد التعليمية:

- تتمثل المواد التعليمية لهذا البحث فيما يلي:
- 1- قائمة بمستويات التدبر القرآني اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية من إعداد الباحث.
 - 2- الوجد الرابعة من مقرر التفسير والمعدة في ضوء استراتيجية الأبعاد السداسية.

ثانياً: أداة البحث:

- 1- اختبار مستويات التدبر القرآني من إعداد الباحث.

أهداف البحث:

- 1- إعداد قائمة بمستويات التدبر القرآني المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية من خلال مادة التفسير.
- 2- إعادة صياغة الوحدة الرابعة من مقرر التفسير لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء استراتيجية الأبعاد السداسية.
- 3- الكشف عن فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية مستويات التدبر القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أهمية البحث:

- ◆ يمكن الاستفادة من قائمة مستويات التدبر القرآني؛ لتضمينها في مقرر التفسير للمرحلة الثانوية.
- ◆ يمكن أن يستفيد معلمو التفسير من هذا البحث في استخدام استراتيجية جديدة تساعد على تدريس المادة بشكل أفضل.
- ◆ قد يسهم البحث الحالي في تنمية بعض مستويات التدبر القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية.

حدود البحث:

أولاً: الحدود المكانية:

تم تطبيق استراتيجية الأبعاد السداسية على عينة من طلاب ثانوية الملك سعود بدومة الجندل.

ثانياً: الحدود الزمانية:

تم تطبيق استراتيجية الأبعاد السداسية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2019 / 2020 م .

ثالثاً: الحدود البشرية:

تم تطبيق تجربة البحث على عينة مكونة من طلاب المرحلة الثانوية بثانوية الملك سعود.

معاني ألفاظه وما تتضمنه من غايات ودلالات في سياقها بغرض فهمها صوتيًا وصرفيًا وبلاغيًا والربط بينها من أجل العمل بها".

وتُعرف إجرائيًا في البحث الحالي بأنها مدى تفكر طلاب المرحلة الثانوية للآيات القرآنية وتأملها في بعدها الفهمي والصوتي والصرفي تحقيقًا للأغراض التدريبية التي يقصدها القرآن الكريم، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في اختبار مستويات التدبر القرآني المُعد لهذا الغرض".

الخلفية النظرية للبحث:

أولاً: استراتيجية الأبعاد السداسية:

تم وضع استراتيجية الأبعاد السداسية ويرمز لها بالاختصار (PDEODE) من أجل تحسين عملية التعليم ومواكبة المستحدثات التربوية والعلمية، حيث الاستعانة بالاستراتيجيات التعليمية، يكون لها دور كبير في تنشيط معارف الطلاب وتطويرها وتوظيفها في المواقف التعليمية، والتركيز على العناصر الرئيسة في المحتوى، وممارسة أساليب التقويم الناقد، ومراقبة الأنشطة الذهنية والمعرفية واللغوية المستخدمة للتحقق من مدى الاستفادة وبلوغ الفهم؛ وهذه العمليات وغيرها هي جوهر استراتيجية الأبعاد السداسية (قطامي، 2013م).

تعتمد فلسفة استراتيجية الأبعاد السداسية على النظرية البنائية Constructivism، التي تركز على اعتماد المتعلم على خبراته ومعارفه السابقة لكي يبني المعرفة الجديدة لديه في وجود معلم ميسر وموجه لبناء المعرفة من خلال ممارسة الأنشطة، وما يستخدمه من استراتيجيات في الموقف التعليمي وتشجيعهم على إنتاج تفسيرات متعددة لكي يصبح التعلم ذا معنى لديهم " (أبو عاذرة، 2010م).

التصميم التجريبي:

أولاً : متغيرات البحث:

- 1- المتغير المستقل: يتمثل في استراتيجية الأبعاد السداسية .
- 2- المتغيرات التابعة: تتمثل في مستويات التدبر القرآني في مادة التفسير لطلاب المرحلة الثانوية .

ثانياً: مجموعة البحث :

مجموعة ضابطة (درست الوحدة الرابعة من مقرر التفسير- سورة الأنفال- في ضوء الطريقة المعتادة) ومجموعة تجريبية (درست الوحدة الرابعة من مقرر التفسير- سورة الأنفال- في ضوء استراتيجية الأبعاد السداسية) .

مصطلحات البحث:

♦ استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE):عرفها Custo (2008م)، بأنها " إجراءات تدريسية تساعد على خلق مناخ يدعم المناقشة والحوار والتعبير عن وجهات النظر بين الطلاب داخل الصف الدراسي، من أجل فهم مواقف الحياة الواقعية وذلك عن طريق نقد الطلاب للأفكار الخاصة بهم لتفسير الظواهر المختلفة في حياتهم اليومية".

وتُعرف إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: مجموعة من الإجراءات التدريسية التي تساعد طلاب المرحلة الثانوية على تدبر القرآن الكريم فهمًا وصوتيًا وصرفيًا من خلال عرض تفسير آيات القرآن الكريم في ست مراحل تسمح للطلاب بالتنبؤ والمناقشة والتفسير والملاحظة والمناقشة والتفسير في مجموعات تعاونية نشطة.

♦ مستويات التدبر القرآني: يعرف أمين (2017م) بأنه "تأمل آيات القرآن الكريم والتفكر في

مفهوم استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE):

يُعرفها قطامي (2013م) بأنها " استراتيجية تهيئ المتعلمين لمواجهة مواقف ومشكلات حياتية واقعية، مع توفر مناخًا تعليميًا آمنًا يسمح بالمناقشة وتتنوع الآراء وتبادل الخبرات وفهم المواقف اليومية، وفيها يكون المتعلم مكتشفًا وباحثًا للمعرفة ومسئولًا عن تعلمه ".

كما تعرفها سليمان (2015م) بأنها " مجموعة من الإجراءات التدريسية التي تستند إلى النظرية البنائية وتهدف إلى تنمية مهارات التفكير الاستدلالي والتحصيل من خلال المرور بست خطوات هي التنبؤ ثم المناقشة ثم التفسير ثم الملاحظة ثم المناقشة ثم التفسير ".

وتُعرف استراتيجية الأبعاد السداسية إجرائيًا في هذا البحث بأنها: " مجموعة من الإجراءات التدريسية التي تساعد طلاب المرحلة الثانوية على تدبر القرآن الكريم فهماً وصوتياً وصرفياً من خلال عرض تفسير آيات القرآن الكريم في ست مراحل تسمح للطلاب بالتنبؤ والمناقشة والتفسير والملاحظة والمناقشة والتفسير في مجموعات تعاونية نشطة ".

أسس استراتيجية الأبعاد السداسية:

تقوم استراتيجية الأبعاد السداسية على مجموعة من الأسس التي تُبنى عليها النظرية البنائية أيضاً كالتالي (رزق، 2008)، (Collins & Voc, 2008):

1- أن التعليم عملية بنائية يتم فيها قيام المتعلم بنفسه ببناء تمثيل داخلي للمعلومات مستخدماً في ذلك خبراته السابقة.

2- التعلم في مجموعات تعاونية حيث يتم مناقشة المعنى المعروض من خلال أكثر من

وجهة نظر، ويتيح الموقف التعليمي فرصة للتعاون مع الآخرين لعرض وجهات النظر المتعددة التي يمكن استحضارها للوصول إلى موقف تم اختياره ذاتياً.

3- لكل متعلم تفسيره الخاص به فلا يمكن أن يشترك أكثر من شخص في تفسير واحد بنفس الطريقة للواقع الذي يحيط بكل منهما.

4- تعد عملية حدوث بناء المعرفة عملية ذهنية، أي أنها تحدث داخل الدماغ وبالتالي فإن الأنشطة التعليمية ينبغي أن ترتبط أولاً بالاستثارة الذهنية للمتعلّم ثم توجيهه إلى بناء المعرفة.

5- يحدث التعلم في مواقف حقيقية من خلال وضع المتعلم في مواقف تعليمية حقيقية يتم إعدادها وتجهيزها بحيث تقوم على أساس براهين قوية تعكس إحساس المتعلمين بالعالم الواقعي

6- المتعلم نشط يستخدم مداركه وحواسه في بناء المعرفة التي تتيح له تكوين صورة ذهنية عن العالم الواقعي المحيط به.

7- يرتبط بناء المعرفة باكتشاف وبناء العلاقات بين ما يتعلمه الطالب وما تعلمه مسبقاً، فالمتعلم يبدأ من خبراته السابقة، ثم يبنى خبرات جديدة ويضيفها لخبراته السابقة، وأخيراً يعمل على إيجاد الترابط بين الخبرات السابقة والخبرات الجديدة.

خصائص استراتيجية الأبعاد السداسية:

يذكر طنوس (2013م) خصائص استراتيجية الأبعاد السداسية كالتالي:

- 1- تجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية.
- 2- تنمي قدرة المتعلم على التعلم بالعمل وممارسة عمليات التعلم بمراحلها المختلفة.

- 3- تنمي لدى المتعلم القدرة على التقويم الذاتي.
 - 4- يتم التعلم في بيئة ديمقراطية داعمة للمناقشة والحوار وتبادل وجهات النظر.
 - 5- يتم التعلم في مجموعات تعاونية، مما ينمي روح التعاون والعمل ضمن فريق ومجموعات.
- أهداف استراتيجية الأبعاد السادسة:**
- يشير كلا من منصور (2012م) وقطامي (2013م) أن أهداف استراتيجية الأبعاد السادسة هي:
 - ♦ بناء الشخصية العملية والنشطة للمتعلم من خلال تفعيل دور الطالب في التعليم.
 - ♦ تشجيع الطلاب على تطبيق ما تعلموه في المواقف الحياتية.
 - ♦ مساعدة المتعلم على تنمية مهارات التفكير لديه مثل التفكير الابداعي والناقد والتوليدي.
 - ♦ تمكين المتعلم من القدرة على النقاش وتنمية لغة الحوار مع زملائه ومع المعلم.
 - ♦ مساعدة المتعلم على اكتساب مهارات التعلم الذاتي، والتعلم ضمن مجموعات والتقويم الذاتي.
 - ♦ تشجيع الطلاب على تولي مسؤولية تعلمهم وعدم النظر إلى المعلم على أنه ينبوع المعرفة.
- 2- ينظم المناقشات والمهام التعليمية التي تهدف لربط المادة التعليمية بالواقع.
 - 3- يهيئ جو اجتماعي بحيث يصبح الصف بيئة آمنة للتعلم ولكل فرد دوره في المجموعة.
 - 4- متابعة فهم المتعلمين من خلال سلوكياتهم التي تدل على ذلك ومساعدتهم على فعل أخطائهم.
 - 5- يعطي المتعلمين وقتًا كافيًا للتفكير بعد طرح الأسئلة ويسمح لاستجابات المتعلمين بأن تقودهم إلى الدرس.
 - 6- يطرح أسئلة بنهايات مفتوحة ويتيح الفرصة للمناقشة، ويتقبل استجابات المتعلمين الفورية.
 - 7- يشجع المتعلمين على تقديم الأسباب والمبررات وراء تنبؤاتهم وحلولهم المقترحة.
 - 8- عدم نقد آراء الطلاب والسماح لهم بحرية التعبير عن كل آرائهم ومقترحاتهم.
 - 9- يستعين بوسائل تعليمية مبسطة من البيئة التي يعيش فيها المتعلمون.
 - 10- يدرك المعلم أنه أحد مصادر المعلومات وليس المصدر الوحيد للمعرفة.
 - 11- للاستثمار الأمثل لوقت التعلم بما يسمح بتحقيق الأهداف وفق الخطة الزمنية الموضوعة.

دور المتعلم في استراتيجية الأبعاد السادسة:

- يشير كل من الأسمر (2014م)، وآدم (2017م) أن أهم أدوار المتعلم في استراتيجية الأبعاد السادسة هي:
- 1- يحاول المتعلم الإجابة عن أسئلة المشكلة التي يطرحها المعلم في بداية الدرس.

دور المعلم في استراتيجية الأبعاد السادسة:

- يشير كل من (Costu, et al, 2012)، وقطامي (2013م)، وطنوس (2013م) إلى أن دور المعلم في استراتيجية الأبعاد السادسة يتمثل فيما يلي:
- 1- التأكد من وصول الفكرة إلى المتعلمين ويضع المتعلمين في مواقف تتحدى معارفهم السابقة ويشجع روح التحدي عند المتعلمين.

ثالثاً: التفسير (Explanation): في هذه المرحلة، يصل المتعلمون إلى حل تعاوني (تفسير للمشكلة)، من خلال تبادل نتائجهم مع المجموعات الأخرى.

رابعاً : الملاحظة (Observation) : في هذه المرحلة، يختبر المتعلمون أفكارهم وآراءهم حول المشكلة من خلال إجراء الأنشطة في مجموعات، وعلى المعلمين تسجيل ملاحظاتهم لضمان عدم تغييرها عند سماع ما يقوله الآخرون عن ملاحظاتهم .

خامساً : المناقشة (Discussion) : في هذه المرحلة، يقارن المتعلمون تنبؤاتهم بالاستنتاجات التي توصلوا لها من خلال الملاحظة، فيقوموا بتعديل تنبؤاتهم إذا كانت تتطلب ذلك، وهنا يمارس المتعلمون مهارات التحليل والمقارنة ونقد زملائهم في المجموعات .

سادساً : التفسير (Explanation): في هذه المرحلة يواجه المتعلمون جميع التناقضات الموجودة بين الملاحظات والتنبؤات من خلال حل التناقضات التي توجد ضمن معتقداتهم، والهدف من هذه الخطوة ألا يحدث لدى المتعلمين نوع من الارتباك المعرفي بين التنبؤات واستنتاجات الملاحظة ومن ثم الوصول إلى المعرفة السليمة .

وقد اهتمت عدد من الدراسات السابقة باستراتيجية الأبعاد السداسية منها : دراسة (الحمدانة، 2014م) التي هدفت إلى التعرف على أثر مستوي استراتيجية التدريس البنائي: الثلاثي (تنبأ، ناقش، فسر) والسداسي (تنبأ، ناقش، فسر، لاحظ، ناقش، فسر) في تنمية مهارات التفكير الرياضي والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة الرياضيات، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى عينة الدراسة تعزي

2- يناقش المتعلم زملاءه في إجاباتهم عن الأسئلة المتعلقة بالمشكلة.

3- يحاول المتعلم بمساعدة زملائه استبعاد الإجابات الخاطئة .

4- يتفاعل المتعلم بإيجابية مع زملائه سواء داخل مجموعته أو خارجها.

5- يبرر المتعلم إجابته عن الأسئلة المتعلقة بالمشكلة لمعرفة مدى قناعته بها.

6- يقدم المتعلم البراهين والأدلة على صحة أفكاره وآرائه .

7- يتعاون المتعلم مع الزملاء أثناء أداء المهام المكلف بها من قبل المعلم.

8- يطلب المتعلم المساعدة من زملائه بالمجموعة إذا تعثر عليه الفهم .

9- يشترك المتعلم في مناقشة جميع الأفكار التي يطرحها زملاءه وينقدها نقداً موضوعياً.

خطوات استراتيجية الأبعاد السداسية:

تتضمن الإستراتيجية كما أوضحها Costu (2008م) ست مراحل يمكن تلخيصها فيما يلي:

أولاً: التنبؤ (Prediction): في هذه المرحلة، يطرح المعلم فكرة ذات صلة بالظاهرة المراد تعليمها للطلاب، ثم يتيح لهم الفرصة للتنبؤ بالظاهرة بشكل فردي، مع تبرير هذه التنبؤات، حيث تكشف تنبؤات الطلاب لمعلمهم معارفهم السابقة ذات الصلة بالظاهرة المراد دراسته.

ثانياً: المناقشة (Discussion): في هذه المرحلة، يتم إتاحة الفرصة للمتعلمين كي يعملوا في مجموعات صغيرة من أجل مناقشة أفكارهم وتبادل الخبرات والتأمل معاً، ويتم ذلك تحت إشراف وتوجيه من المعلم.

كما أثبتت دراسة (أبو مغنم، 2018م) فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير الجغرافي والميل نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط، وقد تكونت عينة الدراسة من (62) طالبًا من طلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وفي دراسة (الضاحي، 2019م) هدفت إلى تعرف أثر استراتيجية الأبعاد السداسية في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة الاجتماعيات، وقد تكونت عينة الدراسة من (62) تلميذًا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في مادة التاريخ بالنسبة لتلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

يتضح مما سبق أن البحث الحالي يُعد الأول في مجال تخصص علوم تفسير القرآن الكريم الذي تطرق إلى استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية مع مستويات التدبر القرآني حيث تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تسعى إلى كشف أثر هذه الاستراتيجية في تنمية بعض مستويات التدبر القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ثانياً: مستويات التدبر القرآني:

مفهوم التدبر القرآني:

يعرف التدبر في اللغة أنه تدبر الشيء وإعادة النظر فيه مرة بعد الأخرى للتحقق منه، وتدبر في الأمر أي تأمله وتفكر فيه على مهل، ونظر في عاقبته (ابن منظور، 1999م).

ويعرف التدبر في الاصطلاح: عرّف الأهل

إلى اختلاف طريقة التدريس ولصالح طريقة التدريس البنائية بمستوياتها الثلاثي والسداسي، ولدى المقارنة بين المستويين فيما بينها تبين تفوق الاستراتيجية السداسية .

كما هدفت دراسة (الأحمدي، 2015م) إلى قياس فاعلية البرنامج المقترح القائم على استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وتكونت مجموعة الدراسة من (40) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط، وأشارت النتائج إلى حدوث تحسن ملحوظ في مهارات الاستماع الناقد، مما يؤكد على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الاستماع الناقد.

وفي دراسة (السلامات، 2016م) هدفت إلى استقصاء فاعلية تدريس مادة نمو المفاهيم العلمية لطلاب قسم التربية الخاصة باستخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في تكوين بنيتهم المفاهيمية ومعتقداتهم المعرفية حول العلم، وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار البنية المفاهيمية يعزى لاستراتيجية الأبعاد السداسية لصالح المجموعة التجريبية.

وأيضاً دراسة (التركي، 2017م) التي أثبتت فاعلية استخدام استراتيجية التعلم البنائي السداسية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقد تكونت مجموعة الدراسة من (52) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي ودراسة (الجرايدة، 2017م) التي أكدت الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة المفرق، حيث طبقت على مجموعة تجريبية تكونت من (26) طالبًا .

بغية فهمها صوتياً وصرفياً وبلاغياً والتفكير فيما تدل عليه الآيات والربط بينها للوصول إلى أهدافها من أجل العمل بها".

أهمية تدبر القرآن الكريم:

أشارت كل من (زيدان، 2013م)، (دياب، 2016م)، (البريجاوي، 2018م) إلى أهمية تعليم الطلاب تدبر القرآن الكريم وتكمن أهميته في:

1- حث القرآن الكريم على تدبر آياته

﴿ قَالَ تَعَالَى ﴿ أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا ﴾ (محمد، الآية 24).

﴿ وَقَالَ تَعَالَى ﴿ أَلَمْ يَذَكِّرُوا الْقَوْلَ ﴾ (المؤمنون، الآية 68).

﴿ وَقَالَ تَعَالَى ﴿ إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ (الزخرف، الآية 3).

2- أشار الكثير من السلف الصالح إلى أهمية تدبر القرآن الكريم والتفكير فيه ومنهم:

﴿ قال ابن القيم رحمه الله: وَأَمَّا التَّأَمُّلُ فِي الْقُرْآنِ فَهُوَ تَحْقِيقُ نَاطِرِ الْقَلْبِ إِلَى مَعَانِيهِ، وَجَمْعُ الْفِكْرِ عَلَى تَذَكُّرِهِ وَتَعَقُّلِهِ، وَهُوَ الْمَقْصُودُ بِإِنزَالِهِ، لَمْ يُجَرِّدْ تِلَاوَتَهُ بِلَا فَهْمٍ وَلَا تَدَبُّرٍ، قَالَ اللَّهُ تَعَالَى ﴿ كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَذَكِّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ ﴾

﴿ قَالَ الْحَسَنُ رحمه الله: نَزَلَ الْقُرْآنُ لِيُتَدَبَّرَ وَيُعْمَلَ بِهِ، فَاتَّخِذُوا تِلَاوَتَهُ عَمَلًا.

3- تدبر القرآن يعني الاهتمام أي التطبيق والممارسة وهي نقطة مهمة في حياة الأمم، فإذا تدبر الإنسان القرآن انتقل إلى ميدان الممارسة وإداء السلوك.

4- التدبر في القرآن كان سبباً في تغيير حياة كثير من البشر ومنهم الصحابة الذين كانوا يسمعون القرآن في لحظات تفكير وتدبر مع

(2008م) مفهوم التدبر بأنه "معرفة معاني الألفاظ، وما يُراد بها، وتأمّل ما تدل عليه الآيات، مما يُفهم من السياق أو تركيب الجمل، واعتبار العقل بحجج القرآن، وتحريك القلب ببشائره، واليقين بأخباره، والخضوع لتعاليمه، وأن مصطلح التدبر ليس المراد منه مجرد قراءة آيات القرآن وتلاوة حروفه، بل يجب أن يظهر أثر هذه القراءة في العبادة والأخلاق والمعاملات والتصرفات المختلفة".

كما يعرفه الربيعة (2008م) بأنه " الوقوف عند الآيات والتأمّل فيها، والتفاعل معها للارتفاع والامتثال لها"، أيضاً يعرف الغامدي (2015م) مفهوم تدبر القرآن الكريم بأنه "النظر والتأمّل والتفكير في الآيات القرآنية لفهمها وإدراك معانيها والمقصود منها.

ومعنى تَدَبَّرَ الْقُرْآنَ الكريم أن يعلم الإنسان أنه مخاطب بكلام الله سبحانه وتعالى، فيضغي له بأذنه قلبه، ويتأمله، فإذا وعي الإنسان عن الله تعالى أقواله، وفهم من كلام الله مراده، وتشرب قلبه معاني، فإنه يمثل لأوامره، ويجتنب نواهيه، ويرى القرآن في سماته وأخلاقه، ويظهر أثره على أقواله وأفعاله (دياب، 2016م).

مفهوم مستويات التدبر القرآني:

يرتبط التدبر القرآني بعدة مستويات تختلف على حسب طبيعة الهدف الذي يسعى إليه المتأمل والمتفكر للآيات القرآنية وما إذا كان يتدبرها من أجل استيعابها وفهمها أو من أجل تذوق ما بها من صور بلاغية أو من أجل تدبرها صوتياً أو من الناحية الصرفية والنحوية.

ويعرف أمين (2017م) مستويات تدبر القرآن الكريم بأنها "تأمل آيات وسور القرآن الكريم والتفكير في معاني ألفاظه وما تتضمنه من غايات ومقاصد، وما تحمله من دلالات في سياق آياتها

ومكانيا له، فمثلا يسأل القارئ نفسه، لماذا ابتدأت الآية بذلك واختيمت بذلك؟ ولماذا جاءت في هذا السياق؟ ولماذا هذه الكلمة دون غيرها؟ وغير ذلك من التساؤلات التي تساعد على تدبر الآيات.

5- العمل بقاعدة "العبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب": حيث إن ما كان سببا في نزول آية معينة في القرآن الكريم لا يقتصر على الواقعة فقط إنما تقاس عليها كل الوقائع المشابهة، فيُمكن أن تُحمّل الآية على الكثير من المعاني الحقيقية والمجازية، ويسمح بها التركيب، إذا لم يكن هناك تعارض بين هذه المعاني.

6- تَكَرُّرُ الآية وتَردُّدُها، والعَوْدَةُ الْمُتَجَدِّدَةُ للآيات، فذلك له أثرٌ عظيمٌ في خشوع القلب والتفكير في الآيات وتدبر معانيها. فقد قرأ عامرُ بْنُ عبد قيس في ليلة سورة غافر، فلما انتهى إلى هذه الآية: (وَأَنذَرُهم يَوْمَ الْأَآمَةِ إِذِ الْقُلُوبُ لَدَى الْحَنَاجِرِ كَاطِمِينَ)، لَمْ يَزَلْ يَرُدُّهَا حتى أصبح.

7- القراءة بتأني وهدهوء، التفاعل مع الآيات بالسؤال والتعوذ والاستغفار ونحوه، لأن ذلك يعين على حضور القلب عند التلاوة، وإلقاء السمع، وإمعان النظر، وإعمال العقل. فلا يكون هَمُّه الإِكْتَارُ من القراءة بدون تأملٍ وفهمٍ لما يقرأه.

8- الاهتمام بالصحيح من تفسير القرآن الكريم: فالناقل عن الله والمبين للقرآن الكريم هو سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

أساليب حث القرآن الكريم على تدبر آياته وسوره:

أشار كل من الوهبي (2011م) وأمين (2017م) أن القرآن الكريم استخدم عدة أساليب

آخرين لم يدخلوا الإسلام حتى يدخل ذلك الرجل في الإسلام .

6- على مستوى التعليم أشارت العديد من الدراسات أن حفظ القرآن الكريم وتدبره يساعد على تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير الناقد وينمي التصورات العقلية لعمل ترابطات ذهنية لدى الطلاب.

كيفية تدبر القرآن الكريم:

أوصت العديد من الدراسات بضرورة تدبر القرآن الكريم، ووضعت مجموعة من الاجراءات التي يمكن من خلالها تدبر آيات القرآن وسوره (اللاحم، 2008م)، (الأهدل، 2008م)، (البرجواوي، 2018م)، (البليانوي، 2019م) ومنها:

1- تنوير البصيرة بالقرب من الله تعالى ومما يحبه والامتنال لأمره، والابتعاد عما نهى عنه، فالعلم نور، والمعصية ظلمة واستشعار عظمة القرآن فالإنسان مع القرآن مُهْتَدٍ وبدونه ضال، فالقرآن رسائل أرسلها الله إلى عباده لهدايتهم.

2- الاهتمام باللغة العربية: فالقرآن الكريم نزل باللغة والعربية وأول خطوة في طريق تفكير وتأمل القرآن الكريم هو الاهتمام بهذه اللغة ومعرفة معاني الكلمات ودلالاتها، وما توحى إليه من اللطائف والظلال، فمن يريد أن يتعلم القرآن فلا بد أن يتجاوب مع لغته.

3- أن يحسب كل إنسان إنه هو المخاطب بالقرآن الكريم، حيث قال الحسن بن علي رضي الله عنهما: (إِنَّ مَنْ كَانَ قَبْلَكُمْ رَأَوْا الْقُرْآنَ رِسَالًا مِنْ رَبِّهِمْ، فَكَانُوا يَتَدَبَّرُونَهَا بِاللَّيْلِ، وَيَتَفَقَّدُونَهَا فِي النَّهَارِ).

4- التساؤل حول آيات القرآن: حيث طرح التساؤلات المختلفة حول آيات القرآن الكريم يعطي فهما أوسع للقرآن وامتدادا زمانيا

ومن أهم هذه الاجراءات:

- الاهتمام بالتهيئة والتمهيد التربوي، حيث يساعد ذلك على فهم المتعلم للآيات قبل وأثناء قراءتها، فمثلا يمكن التهيئة من خلال ذكر سبب نزول الآية أو ربط الآيات بالسور السابقة أو قصة معينة تناسب الموضوع، وكلما زاد التنوع في صور التهيئة زاد المردود التربوي والاستفادة العلمية في دروس لتدبر القرآن الكريم.

- مراعاة التدرج المنطقي في تعليم التدبر، بإعطاء المعلومات والمفاهيم من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب وتوزيعها على الجلسات والأيام مع مراعاة التقدم العمري للمتعلم، ومدى استيعابه لها، فالبداية بالسور القصيرة أولاً، ثم الانتقال إلى سور الطويلة.

- التخطيط الجيد للدرس القرآني، أي إعداد خطة الدرس القرآني بكل جوانبه بدءاً من الأهداف حتى التقويم وفق أسس التخطيط التربوي، كما ينبغي أن يكون المعلم متديراً قبل أن يُعلّم التدبر، وعلى المعلم أن يستعد لدرسه القرآني بمراجعة تفسير الآيات، والتفكير فيها، واللجوء لله سبحانه وتعالى بالدعاء بالزيادة في فهم كتابه.

- استخدام أسلوب التعلم التعاوني، لأنه يؤدي لإعمال العقل ويثبت المعلومات والتفكير المنطقي في القضايا المطروحة، وهناك الكثير من الأنشطة التعليمية- صفية ولا صفية- يمكن أن يُكلّف بها الطلاب، ويتعلمون من خلالها تدبر القرآن الكريم، ومنها تكليف مجموعة بتحضير سورة من سور القرآن، وتوزيع كتب التفسير على المجموعات التعاونية من الطلاب، ومناقشة كل مجموعة في تفسير الآيات ودلالاتها البلاغية.

يحث فيها المسلم على تدبر الآيات والسور القرآنية ومنها:

1- حث القرآن على تدبر آياته وأمثاله وفهم معانيه :

◆ مثال قول الله سبحانه وتعالى ﴿ أَقْلًا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا ﴾ (محمد، الآية 24).

2- توجيه الخطاب لأولى الألباب والعقول :

◆ مثال قول الله سبحانه وتعالى ﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ ﴾ (آل عمران، الآية 190).

3- ذكر القصص القرآنية للعبر والدرس والاستفادة منها:

◆ مثال قول الله سبحانه وتعالى ﴿ لَقَدْ كَانَ فِي قَصصِهِمْ عِبْرَةً لِّأُولِي الْأَلْبَابِ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرِي وَلَكِنْ تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَيْءٍ وَهَدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ ﴾ (يوسف، الآية 111).

4- ذكر بغرض التبصر والعبرة:

◆ مثال قول الله سبحانه وتعالى ﴿ وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ لَضَرِبِهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَّقَرُونَ ﴾ (العنكبوت، الآية 43).

5- ختام بعض الآيات بما يدعو إلى تدبر القرآن:

◆ مثال قول الله سبحانه وتعالى ﴿ وَتَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنْفِقُونَ قُلِ الْعَفْوَ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ ﴾ (البقرة، الآية 219).

دور المعلم في تعليم تدبر القرآن الكريم:

أشار كل من الأهدل (2008م) والعويد (2011م) إلى عدة إجراءات يمكن من شأنها أن تفيد المعلم في تدريس كيفية تدبر القرآن الكريم

وتخصيص الجوائز المادية المناسبة لزيادة دافعيته ورغباته في تعلم تدبر القرآن، وربط التدبر بالجانب التروحي للمتعلم، والترهيب من ترك التدبر، والتدبر بعرض القصص القرآني بأسلوب ميسر ولغة مبسطة، وإلزام الطلاب بمصحف معين على التدبر، وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بالرحلات التروحية المعينة على التدبر، وأيضاً التركيز على تذوق معاني الألفاظ القرآنية أثناء التلاوة والتجويد.

2- مرحلة الممارسة العملية:

وفي هذه المرحلة يتم ربط السيرة النبوية بالتدبر القرآني، والممارسة العملية للتدبر القرآن أثناء التلاوة والتجويد والحفظ، واستظهار ما في السيرة من تطبيقات نبوية للقرآن الكريم، ومن وسائل التي تساعد المتعلم على التدبر في هذه المرحلة:

- تعريف المتعلمين بكيفية التدبر وأحواله، مثال تعريفهم حال سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم في تدبر القرآن الكريم.
- إبراز القدوات من حياة الصحابة والسلف الصالح،
- ربط الآيات بالواقع الدراسي أو الاجتماعي للمتعلمين

- استخدام أسلوب التكرار وترديد الآيات
- استخدام أسلوب ضرب الأمثال لتبيين أهمية الترتيل والتغني بالقرآن.

- التعريف بالأسماء الحسنى، والتأمل في معناها ومدى التزام المتربي بمدلولاتها.
- ربط الآيات بالسيرة النبوية، وأسباب النزول.
- الترغيب في قيام الليل، التدبر بالتسبيح والذكر، والتجارب مع الآيات أثناء التلاوة.

- استخدام المصادر والوسائل التعليمية المناسبة، فيمكن الاستفادة من الوسائل السمعية والبصرية والأجهزة التقنية مثل المصحف الإلكتروني، ومواقع الإنترنت لربط المتعلمين بقراءة القرآن الكريم وزيادة تدبرهم وتفهمهم له.

- شرح مفردات الكلمات والجمل في الآيات القرآنية ودلالاتها البلاغية، بحيث يزيد الحصيلة اللغوية للمتعلمين، وتعريفهم بألفاظ ومفردات القرآن.

- ربط أحكام التجويد بمعاني الكلمات والألفاظ، فالتجويد من وسائل التدبر والتمكن من تعلم القرآن، لذا لا بد من العناية به منذ المراحل الأولى للتعليم، ليتجنب الأخطاء التي تغير المعنى، ومن ثم لا تفهم الآية القرآنية على غير وجهها، وهذا الأمر منافي للتدبر، كما أن متعلم التجويد يتفاعل مع الآيات حسب خروج الحروف من مخارجها.

- إدراج حصة التدبر في الدرس القرآني في الجدول الدراسي بالمدارس، بحيث تُضمّن وجود دروس خاصة بتدبر القرآن الكريم، وأن تتضمن دروس تعليم التدبر جانبين : نظري وتطبيقي.

مراحل تعليم تدبر القرآن الكريم:

عرض الأهدل (2008م) مراحل تعليم تدبر القرآن الكريم في ثلاثة مراحل متعاقبة، كالتالي:

1- مرحلة التهيئة القلبية:

وفي هذه المرحلة يبدأ فيها المعلم تعليم المتعلم مفهوم تدبر القرآن، والترغيب في التدبر بتكليفه جمع آيات التدبر، وبيان آثارها في صلاح قلب المسلم وزيادة إيمانه، ودفعه لكتابة تفسيرات حول آيات القرآن الكريم،

3- مرحلة التدبر المتقن::

معاني الألفاظ والكلمات في النص القرآني ويطل النص فينتقل إلى المستوى الصوتي في التدبر ثم المستوى الصرفي النحوي، غلى أن يصل إلى المستوى البلاغي وهو أعلى المستويات فيحدد جمال الكلمات والتراكيب في الآيات القرآنية .

وقد استفاد الباحث من جميع التصنيفات السابقة في تعرف المستويات المختلفة للتدبر القرآني، وتبني تصنيف أمين (2017م) حيث وجد إنه أنسب تصنيف يتوافق مع طبيعة محتوى مادة التفسير في البحث الحالي، وقد اقتصر الباحث على ثلاثة مستويات للتدبر القرآني الفهمي والصوتي والصرفي من حيث مناسبتها للمستوى العمري لطلاب المرحلة الثانوية وطبيعة محتوى مادة التفسير والنصوص القرآنية المحددة بها تضمن كل منها عدد من المهارات الفرعية، يمكن توضيحها على النحو التالي:

1- **مستوى تدبر القرآن الكريم فهما:** وفي هذا المستوى يتعرف الطالب معاني الكلمات في سياق الآيات القرآنية، تحليل النص القرآني إلى أفكاره الجزئية، يقارن بين بعض الآيات القرآنية التي تتناول الموضوع ذاته، يستنتج المعنى العام للآيات القرآنية، يميز بين المعنى اللغوي والمعنى الشرعي للآيات.

2- **مستوى تدبر القرآن الكريم صوتيًا:** وفي هذا المستوى يحدد الطالب حالات الوقف في الآيات، يحدد التجانس الصوتي في الحروف القرآنية، يحدد النبر في الآيات، يحدد سبب حذف بعض الحروف في الآيات يوضح تنغيم معني الآية، يحدد المناسبة الصوتية للنبر في الآية.

3- **مستوى تدبر القرآن الكريم صرفيًا:** وفي هذا المستوى يوضح الطالب سبب العدول عن صيغة اسم الفاعل إلى صيغة المبالغة، توضيح سبب العدول بين صيغتي الماضي والمضارع،

وفي هذه المرحلة يتم التمكن من تفسير القرآن الكريم والتعريف بعلم الوقف والابتداء، والقدرة على استخراج الحكم واستنباط الأحكام من خلال آياته وسوره، وهنا يجب أن يختم المتعلم كتاباً واحداً في التفسير حيث يتمكن من التدبر بكل مستوياته.

مستويات التدبر القرآني:

تعددت كتابات الباحثين في مستويات تدبر القرآن الكريم وتنوعت طريقة تقسيم وتصنيف هذه المستويات وفقاً لطبيعة تناولها نظرياً أم عملياً، بلاغياً أم صرفياً وغيرها من التصنيفات، ويمكن عرض بعض من هذه التصنيفات على النحو التالي:

حدد ياسين (2004م) مستويات تدبر القرآن الكريم وفقاً لطبيعة النص الذي يتم تدبره وتناوله وقسمها إلى سبعة مستويات كالتالي: تدبر الآية، تدبر السور، تدبر الكلمة، تدبر الموضوع، تدبر الأمثال، تدبر المناسبات، تدبر القصص القرآنية. كما أشار الغامدي (2015م) إلى ثلاث مستويات لتدبر القرآن الكريم كالتالي: مستوى تدبر النصوص القرآنية المتعلقة بالجوانب الشخصية للمتدبر، مستوى تدبر النصوص القرآنية المتعلقة بالجوانب العملية للمتدبر، مستوى تدبر النصوص القرآنية المتعلقة بالجوانب العلمية للمتدبر.

كما قسم أمين (2017م) مستويات تدبر القرآن الكريم إلى أربعة مستويات كالتالي: مستوى تدبر القرآن فهمياً، مستوى تدبر القرآن صوتياً، مستوى تدبر القرآن صرفياً، مستوى تدبر القرآن بلاغياً. إذ يعتمد تحقق مستويات تدبر القرآن على فهم النص القرآني أولاً سواء أثناء التلاوة أو أثناء الاستماع إليه، ثم يتعرف الطالب

كما أعدت دراسة الغامدي (2015م) فاعلية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات تدبر النصوص القرآنية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، طبق البرنامج على مجموعة عددها (ن=20) وأعد اختبار قياس مهارات تدبر النصوص القرآنية لدى طلاب المرحلة الثانوية في أبعاده الثلاثة (المهارات المتعلقة بالجوانب الشخصية للمتدبر، المهارات المتعلقة بالجوانب العلمية للمتدبر، المهارات المتعلقة بالجوانب العملية في تدبر القرآن الكريم) وأظهرت النتائج حجم أثر كبير للبرنامج في تنمية التدبر .

ودراسة أمين (2017م) استهدفت الدراسة التعرف على مستوى أداء طلاب شعبة اللغة العربية لمستويات تدبر القرآن الكريم، ومدى وعيهم بسياق آياته والذكاء الانفعالي لذائقته التدريبية؛ ولتحقيق هذا الهدف تم بناء قائمة بمستويات تدبر القرآن الكريم المناسبة لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية، واختباراً بمستويات تدبر القرآن الكريم، تم بناء مقياس السياق القرآني، ومقياس الذكاء الانفعالي للذائقة التدريبية، وتم تطبيق الأدوات على مجموعة الدراسة وعددها (88) طالباً من طلاب شعبة اللغة العربية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أداء طلاب اللغة العربية لمستويات تدبر القرآن الكريم جاء بمستوى ضعيف، ونسبة (44,07 ٪)، وجاء مستوى وعيهم لمستويات السياق القرآني بمستوى جيد بنسبة (70,18 ٪)، كما جاء مستوى أدائهم لمهارات الذكاء الانفعالي للذائقة التدريبية بنسبة (74,67 ٪)، مما يدل على ارتفاع مستوى وعيهم بهذه المهارات.

كما هدفت دراسة عبد الله (2017م) إلى اختبار فاعلية برنامج قائم على تدبر الإشارات النفسية في بعض آيات القرآن الكريم في تنمية فعالية الذات الأكاديمية، واتجاهات الطلاب الإيجابية نحو التوجيه الإسلامي لعلم النفس،

يحدد تناسب بين بعض الآيات القرآنية، يستنتج تناسب بين بداية السورة ونهايتها، يستنتج وظيفة السياق في الآيات القرآنية، يحدد سبب العدول بين صيغتي المبالغة فعال وفعل .

وقد اهتمت عدد من الدراسات بتوضيح أهمية تعليم تدبر القرآن الكريم للمتعلمين عبر المراحل التعليمية المختلفة وفي مواد دراسية متنوعة ومن هذه الدراسات:

دراسة زيدان (2013م) والتي هدفت الدراسة لتحديد أثر المصطلحات والدلالات البلاغية في دراسة القرآن الكريم على فهم معانيه، وقد أثبتت الدراسة وجود أثر كبير لفهم المصطلحات والدلالات البلاغية ودقة استعمالها؛ في تدبر معاني القرآن الكريم، وأوضحت الدراسة أهمية تدبر القرآن وفوائده.

كما هدفت دراسة الشريف (2014م) إلى تفعيل مفهوم تدبر القرآن في إعداد محتوى المقرر الرياضيات لمرحل التعليم العام، وقد بينت الدراسة مفهوم تدبر القرآن الكريم وهو التفكير والتأمل في الآيات القرآنية للعظة واستنباط أو اكتشاف ما فيها من الأحكام والمعارف والأخبار والبلاغة والإعجاز والأساليب بقصد التأثير بها إيماناً وعملًا. كما حددت أهم الأمور التي يجب أن يتضمنها المحتوى الدراسي لتفعيل مفهوم التدبر ومنها: أن يظهر ربط المفاهيم والتعميمات الرياضية بالقرآن الكريم، وأن يتضمن الموضوع الرياضي المقرر على تطبيقات من آيات القرآن الكريم وأن يصاغ المحتوى بطريقة تمكن من عرض الآية القرآنية فيتدبرها الطالب ويستخرج منها قضايا وتطبيقات رياضية متنوعة، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء التربويين أبحاث علمية تعنى بالجوانب التربوية والتعليمية للتدبر وكيفية توظيفها في التربية والعناية ببناء مادة الرياضيات في سياق تدبر القرآن الكريم.

وقد أقر المحكمون بأهمية المستويات التدبر القرآني الواردة في القائمة مع إجراء بعض التعديلات بناء على آراء ومقترحات المحكمين.

3- وضع الصورة النهائية للقائمة في ضوء آراء السادة المحكمين، وبعد عمل التعديلات أصبحت القائمة في صورتها النهائية والتي يبينها الجدول التالي :

جدول (1) أبعاد قائمة مستويات التدبر القرآني لطلاب المرحلة الثانوية

الوزن النسبي	عدد المستويات الفرعية	مستويات تدبر القرآن الكريم
33,3%	6	مستويات تدبر النص القرآن فهما
33,3%	6	مستويات تدبر النص القرآن صوتياً
33,3%	6	مستويات تدبر النص القرآن صرفياً
100%	18	المجموع

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني ونصه : "ما صورة وحدة تم إعدادها في ضوء استراتيجية الأبعاد السداسية من حيث (الأهداف - المحتوى- الوسائل التعليمية - الأنشطة - التقويم) في مادة التفسير؟" أتبع ما يلي:

1- دراسة الأدبيات والدراسات السابقة عن استراتيجية الأبعاد السداسية للاستفادة منها في التدريس.

2- تحديد أهداف الوحدة العامة والسلوكية المعرفية والمهارية والوجدانية في ضوء الأبعاد السداسية.

3- تنظيم محتوى الوحدة في ضوء الأهداف السابقة.

وتكونت عينة البحث من (55) طالب بدبلوم التوجيه والإرشاد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، طُبق عليهم مقياس الاتجاهات نحو التوجيه الإسلامي لعلم النفس، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية في القياس القبلي والبعدي، وأعد وطُبق برنامج تدبر الطلاب للإشارات النفسية في بعض آيات القرآن الكريم ذات الموضوعات النفسية كالدوافع، والانفعالات، والشخصية، والعمليات العقلية، والتعلم، والعلاج النفسي على الطلاب، وقد أظهرت النتائج فعالية البرنامج في تنمية اتجاهات الطلاب نحو التوجيه الإسلامي لعلم النفس، وفعالية الذات الأكاديمية.

فرض البحث:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مستويات التدبر القرآني لصالح المجموعة التجريبية سواء في النتيجة الكلية أو في نتيجة الأبعاد المختلفة للاختبار.

الإجراءات المنهجية للبحث:

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول ونصه : "ما مستويات تدبر القرآن لكريم اللازمة تنميتها لدى لطلاب المرحلة الثانوية؟" أتبع ما يلي:

تحديد مستويات التدبر القرآني المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء استراتيجية الأبعاد السداسية من خلال ما يلي:

1- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية- في مجال العلوم الشرعية والتدبر.

2- عرض قائمة المهارات في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية،

4- **صياغة تعليمات الاختبار :** تم صياغة تعليمات الاختبار روعي فيها الوضوح ، كما تم إعداد ورقة الإجابة ومفتاح تصحيح الاختبار .

5- **صدق الاختبار Validity:** وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين وذلك للتأكد من الصحة العلمية واللغوية للمفردات وملائمتها للمستوى المقاس وتم تعديل وحذف بعض المفردات وبلغ عدد مفردات الاختبار (24) مفردة في صورته النهائية .

6- **إجراء الدراسة الاستطلاعية للاختبار:** تم إجرائها على مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية المقيدين بالعام الدراسي 2020/2019م بثنائية الملك سعود مكونة من (22) طالباً وذلك لحساب ما يأتي:
أ- معامل ثبات الاختبار : تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفاكرونباخ للثبات، وذلك بتطبيق الاختبار مرة واحدة ، فَوُجِدَ أنه يساوي (0,79) وهو معامل ثبات مناسب .

ب- زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار من خلال حساب المتوسط الزمني بين أول (5) طلاب وآخر (5) طلاب ينتهون من الإجابة وقد تم تحديد زمن (45) دقيقة .
ج- التأكد من وضوح تعليمات الاختبار وقد كانت واضحة للطلاب ولغتها سهلة ودقيقة .

7- **نظام تقدير الدرجات:** تم تحديد درجات الاختبار بإعطاء درجة واحدة عند اختيار الإجابة الصحيحة من بين البدائل الخاصة بكل سؤال وصغروا لما دون ذلك وبذلك تصبح الدرجة العظمى للاختبار (24) درجة.

8- وضع الصورة النهائية للاختبار حيث أصبح على درجة مناسبة من الصدق والثبات وصالح للتطبيق والجدول التالي يوضح أبعاد اختبار مستويات تدبر القرآن الكريم:

3- تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم المناسبة لمحتوى الوحدة.

4- إعداد الوحدة في ضوء استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE)، وعرضه على مجموعة من خبراء تدريس العلم الشرعية؛ للتأكد من صلاحيته ومناسبته لخصائص طلاب المرحلة الثانوية.

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الثاني ونصه: "ما فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية بعض مستويات التدبر القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية؟" تم اتباع ما يلي:

إعداد اختبار مستويات التدبر القرآني في ضوء القائمة السابقة وذلك وفقاً للخطوات التالية:

1- **تحديد الهدف من الاختبار :** يهدف الاختبار إلى قياس مستويات التدبر القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال مادة التفسير.

2- **تحديد أبعاد الاختبار :** تضمن الاختبار نفس الأبعاد الواردة في قائمة مستويات التدبر القرآني.

3- **وضع مفردات الاختبار :** تم صياغة مفردات الاختبار من نمط الاختبار من متعدد Multiple Choice وأشتمل الاختبار في صورته الأولية على (27) مفردة ، وقد وزعت هذه المفردات على مستويات التدبر القرآني بحيث تقيس المستويات الفهمية والصرفية والصوتية المختلفة، وقد روعي في صياغة مفردات الاختبار ما يلي :-

❖ ألا يقل عدد العبارات التي يختار منها الطلاب الإجابة الصحيحة عن أربعة اختيارات تحتوي إجابة واحدة صحيحة .

❖ تنوع المفردات وتباين مستوياتها وفقاً لمستويات تدبر القرآن .

❖ تجنب استخدام الألفاظ الموحية بالإجابة.

جدول (2) جدول أبعاد اختبار مستويات التدبر القرآني

م	مستويات تدبر القرآن الكريم	عدد المفردات	أرقام المفردات	الوزن النسبي
1	مستويات تدبر النص القرآن فهما	8	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	33,3%
2	مستويات تدبر النص القرآن صوتيًا	8	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	33,3%
3	مستويات تدبر النص القرآن صرفيًا	8	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	33,3%
	المجموع الكلي	24	24	100%

تدريس الوحدة الرابعة من مقرر التفسير سورة الأنفال- بالطريقة المعتادة على المجموعة الضابطة في الفترة من 1441/2/7هـ وحتى 1441/2/18هـ ومن ثم التطبيق البعدي لأداة البحث.

الدراسة التجريبية:

١- اختيار أفراد عينة البحث : تمثلت في مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3) توصيف أفراد عينة البحث

المجموعة	الفصل	المجموع
التجريبية	أ	32
الضابطة	ب	30
المجموع		62

نتائج البحث مناقشتها وتفسيرها:

قام الباحث بتطبيق أداة البحث وللتحقق من صحة فرض البحث ونصه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مستويات التدبر القرآني لصالح المجموعة التجريبية سواء في النتيجة الكلية أو في نتيجة الأبعاد المختلفة للاختبار." تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية)، في التطبيق البعدي للاختبار من حيث مستوياته الفرعية والاختبار ككل، من خلال تطبيق اختبار (ت) "T.Test" للعينات المستقلة، باستخدام برنامج (SPSS) كما وجاءت النتائج كالتالي:

ب-تطبيق التجربة: تم إجراء التطبيق القبلي لأداة البحث ثم تم تدريس الوحدة الرابعة من مقرر التفسير- سورة الأنفال- باستخدام استراتيجية الأبعاد السداسية على المجموعة التجريبية

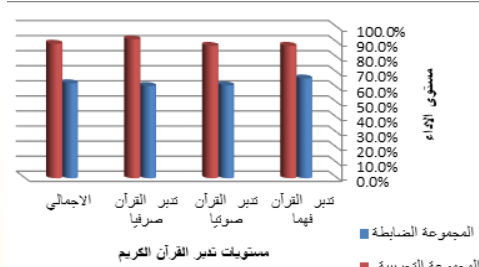
جدول (4) معاملات ارتباط بيرسون لمحاوَر (الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة) بالدرجة الكلية للأداة

المستويات الاختبار	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	المعياري الانحراف	قيمة "ن"	الحرية درجات	المحسوبة الدالة
مستويات تدبر النص القرآن فهما	الضابطة	30	5,30	0,702	8,885	60	0,000
	التجريبية	32	7,0313	0,822			
مستويات تدبر النص القرآن صوتيًا	الضابطة	30	4,933	0,784	10,007	60	0,000
	التجريبية	32	7,031	0,860			
مستويات تدبر النص القرآن صرفيًا	الضابطة	30	4,90	0,711	13,727	60	0,000
	التجريبية	32	7,375	0,707			
الاختبار ككل	الضابطة	30	15,133	1,166	25,375	60	0,000
	التجريبية	32	21,437	0,759			

ويمكن التعبير عن هذه البيانات بيانيًا

بالشكل الآتي:

شكل (1) النسبة المئوية لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مستويات التدبر القرآني وأبعاده الفرعية



وللتحقق من فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية مستويات تدبر القرآن تم حساب مربع إيتا² كما هو موضح في الجدول الآتي:

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- بلغت قيمة ت (25,375) في النتيجة الكلية للاختبار، وهي دالة عند مستوى 0,0001، مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مستويات التدبر القرآني لصالح المجموعة التجريبية.

- بحساب قيمة (ت) لمستويات التدبر القرآني كل على حده، وجد أنها دالة عند مستوى 0,0001 مما يدل على ارتفاع مستوى أداء الطلاب لمستويات التدبر القرآني سواء في النتيجة الكلية أو في نتيجة المستويات الفرعية .

جدول (5) حجم التأثير مربع "إيتا" بين مجموعتي البحث في التطبيق البعدي
لاختبار مستويات التدبر القرآني وأبعاده المختلفة

مستويات تدبر القرآن الكريم	"قيمة ت"	إيتا	مربع إيتا ²	حجم الأثر
مستويات تدبر النص القرآن فهماً	8,885	0,754	0,568	كبير
مستويات تدبر النص القرآن صوتياً	10,007	0,791	0,625	كبير
مستويات تدبر النص القرآن صرفياً	13,727	0,871	0,758	كبير
الاختبار ككل	25,375	0,956	0,915	كبير

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:

♦ أن نسب (0,568)، (0,625)، (0,758) من التباين الكلي للمتغير التابع (مستويات التدبر القرآني الفهمي، الصوتي، الصرفي) على الترتيب يرجع إلى أثر المتغير المستقل (استراتيجية الأبعاد السداسية)، والباقي يرجع لأثر عوامل أخرى.

♦ إن قيمة مربع إيتا بالنسبة لمستويات تدبر القرآن الكريم، فاقت النسبة المحددة وهي (0,14)، فإن ذلك يشير إلى حجم تأثير كبير؛ مما يعني تحسن مستوى طلاب المجموعة التجريبية في هذه المستويات، وفي النتيجة الكلية للاختبار.

ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يلي:

♦ ساهمت استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية مستويات التدبر القرآني لدى الطلاب.

♦ من خلال استخدام هذه الاستراتيجية في تدريس التفسير نجد إن استراتيجية الأبعاد السداسية تنسم بالإيجابية في التعلم حيث تحمل الطلاب مسئولية تعلمهم وكيفية البحث عن المعلومات بأنفسهم، وبالتعاون مع زملائهم عن طريق التعلم التعاوني.

♦ تتيح استراتيجية الأبعاد السداسية من خلال خطواتها توصل الطلاب بأنفسهم إلى استيعاب الآيات القرآنية، وحل الأنشطة التي لها دور في التفكير والتأمل بهذه الآيات، مما ساعد ذلك على تحليلها وتحديد الأفكار الرئيسة التي تدور حولها تلك الآيات، وإدراك العلاقات واكتشاف المعاني التي تهدف إليها.

♦ تنوع المهام والأنشطة التعليمية الخاصة بالاستراتيجية، التي تم تكليف الطلاب بها والإجابة عنها، قد أعطت للطلاب فرصة لمناقشة النصوص القرآنية وتحليلها وتفسيرها.

♦ تتيح الاستراتيجية فرص المناقشة والحوار بين الطلاب مع بعضهم البعض، مما يعطي ذلك توسعاً في كثرة الآراء المطروحة حول تفسير معاني الآيات الكريمة وهذا بدوره يساهم في تنمية مستويات تدبر القرآن الكريم.

♦ ساعد التدريس باستخدام استراتيجية الأبعاد السداسية على تنظيم طريقة تفكير الطلاب أثناء تفسير القرآن الكريم، ومن ثم استيعاب معاني الآيات المتضمنة، وإدراك العلاقات بين الآيات، وهذا بدوره انعكس على تنمية مستويات تدبر النص القرآن. وتتفق هذه

◆ الاهتمام أثناء تدريس علم تفسير الآيات والنصوص القرآنية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية بمهارات تدبر القرآن الكريم وتعويدهم على ممارسة التدبر بمستوياته الفهمية والصرفية والصوتية والبلاغية.

مقترحات البحث:

◆ دراسة فاعلية استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية بعض مهارات التفكير الاستدلالي في مادة التفسير لطلاب المرحلة الثانوية.

◆ دراسة فاعلية استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية مهارات الاستماع للقرآن الكريم لدى طلاب المرحلة الثانوية.

◆ برنامج مقترح قائم على مستويات تدبر القرآن الكريم لتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية.

النتيجة مع دراسات كل من (الأحمدي، 2015م)، (السلامات، 2016م)، (التركي، 2017م)، (أبو مغنم، 2018م)، (الضاحي، 2019م) التي أكدت جميعها فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية جوانب شخصية المتعلم المعرفية والمهارية والوجدانية عبر مراحل التعليم المختلفة وفي مواد دراسية متنوعة.

التوصيات:

من خلال النتائج يوصي البحث ببعض التوصيات كما يلي:

◆ الاهتمام بعقد دورات تدريبية للمعلمين والموجهين أثناء الخدمة لتطوير مهاراتهم في استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة.

◆ الاهتمام بتدريب معلمي وموجهي العلوم الشرعية على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة ومنها استراتيجية الأبعاد السداسية في تدريس مقررات العلوم الشرعية ومنها التفسير.

◆ الاهتمام بتدريب الطلاب المعلمين أثناء الإعداد على تطوير مهاراتهم في استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة ومنها استراتيجية الأبعاد السداسية في تدريس مقررات العلوم الشرعية ومنها التفسير.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ابن منظور. (1999م). *لسان العرب*. الطبعة الثالثة. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- أبو عاذرة، كرم. (2010م). أثر توظيف استراتيجيات (عبر- خطط - قوم) في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي بغزة (*رسالة ماجستير*). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو مغنم، كرامي بدوي. (2018م). فاعلية استراتيجيات الأبعاد السداسية في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير الجغرافي والميل نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط. *مجلة العلوم التربوية*. 13، 411 - 477.
- الأحمدى، مريم بنت محمد. (2015م). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات (PDEODE) في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*. 3، 131 - 234.
- آدم، مرفت محمد. (2017م). أثر استخدام استراتيجيات الأبعاد السداسية للتعليم PDEODE واستراتيجية الكتابة من أجل التعلم على تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية وزيادة الدافعية للإنجاز في الرياضيات وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة تربويات الرياضيات*. 20(5)، 121 - 171.
- الأسمر، آية رياض. (2014م). أثر استخدام الاستراتيجيات البنائية في تنمية المفاهيم الهندسية ومهارات التفكير البصري في الرياضيات لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة (*رسالة ماجستير*). الجامعة الإسلامية، غزة.
- أمين، عبد الرحيم عباس. (2017م). مستويات تدبر القرآن الكريم لدى طلاب شعبة اللغة العربية ومدى وعيهم بسياق آياته والذكاء الانفعالي لذائقته التدبرية. *مجلة العلوم التربوية: جامعة جنوب الوادي*. 37، 191 - 310.
- الأهدل، هاشم بن علي. (2008م). تعليم تدبر القرآن الكريم، أساليب علمية ومراحل منهجية، مركز الدراسات والمعلومات القرآنية، معهد الإمام الشاطبي، سلسلة تدبر القرآن (1): وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة، المملكة العربية السعودية.
- الأهدل، هاشم بن علي. (2008م). كيف نعلم أبناءنا تدبر القرآن الكريم؟. *مجلة المعرفة: وزارة التعليم المملكة العربية السعودية*. 162، 28 - 41.
- البريجاوي، عبد اللطيف. (2018م). أهمية التدبر في القرآن العظيم، مقالات شبكة مقالات صيد الفوائد زاد كل مسلم، <https://saaaid.net/arabic/ar138.htm>.
- التركي، خالد بن إبراهيم. (2017م). فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم البنائي السداسية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية: جامعة المجمعة*.
- الجرايدة، عبد الله عايد صبح. (2017م). أثر استخدام استراتيجيات الأبعاد السداسية PDEODE في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة المفرق (*رسالة ماجستير*). كلية العلوم التربوية: جامعة آل البيت، الأردن.

- الحمادنة، مؤنس. (2014م). أثر استراتيجية التدريس البنائية في تنمية مهارات التفكير الرياضي والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر في مادة الرياضيات (رسالة دكتوراه). جامعة العلوم الإسلامية العالمية: عمان، الأردن.
- دياب، سعيد مصطفى. (2016م). معنى تدبر القرآن الكريم، شبكة الألوكة الشرعية. <https://www.100028/0/alukah.net/sharia>
- الربيعة، محمد بن عبدالله. (2008م). مفهوم التدبر في ضوء القرآن والسنة وأقوال السلف وأحوالهم، الملتقى العلمي الأول للتدبر، مفهوم التدبر تحرير وتأصيل. مركز تدبر للاستشارات التربوية والتعليمية.
- رزق، حنان عبد الله. (2008م). أثر توظيف التعلم البنائي في برمجة في تدريس الرياضيات على تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مكة المكرمة (رسالة ماجستير). كلية التربية: جامعة أم القرى، السعودية.
- زيدان، أشرف محمد. (2013م). التدبر أهميته وفوائده وأثر المصطلحات والدلالات اللغوية والبلاغية في تدبر معاني القرآن الكريم. مجلة دراسات وأبحاث: جامعة الجلفة، الجزائر. 12، 41 - 74.
- السلامات، محمد خير. (2016م). فاعلية تدريس مادة نمو المفاهيم العلمية لطلاب قسم التربية الخاصة باستخدام استراتيجية PDEODE في تكوين بنيتهم المفاهيمية ومعتقداتهم المعرفية حول العلم. المجلة التربوية، 2 (120)، 139 - 164.
- سليمان، تهاني محمد. (2015م). استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية PDEODE لتنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة التربية العلمية: مصر. 18 (6)، 38 - 1.
- الشريف، كوثر محمد. (2014م). تفعيل مفهوم تدبر القرآن في إعداد محتوى مقرر الرياضيات لمراحل التعليم العام. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط. 30 (3)، 408 - 443.
- الضاحي، أسامة محمد علي. (2019م). أثر استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة الاجتماعيات (رسالة ماجستير). كلية العلوم التربوية: العراق.
- طنوس، انتصار جورج. (2011م). أثر إستراتيجية تدريسية (PDEOPE) قائمة على المنحى البنائي في فهم واحتفاظ المفاهيم العلمية واكتساب العمليات العلمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في ضوء موقع الضبط لديهم (رسالة دكتوراه). الجامعة الأردنية: الأردن.
- عبدالله، بكر محمد. (2017م). فعالية برنامج قائم على تدبر الإشارات النفسية في بعض آيات القرآن الكريم في تنمية فعالية الذات الأكاديمية والاتجاهات الدراسية نحو التوجيه- الإسلامي لعلم النفس. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة الإمام محمد بن سعود. 45، 149 - 276.
- البيانوني، عمر بن عبد المجيد. (2019م). كيف تدبر القرآن (خطوات عملية)، مقالات شبكة صيد الفوائد زاد كل مسلم، <http://saaid.net/rasael> 776.htm
- العمراني، عبد الكريم جاسم، والكروي، حيدر عمار عبد الحسين. (2014م). فاعلية التدريس بإستراتيجية (PDEODE) في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. مركز دراسات الكوفة: الدراسات الميدانية والتطبيقية، جامعة القادسية.
- العويد، عصام. (2011م). نشر ثقافة التدبر. ملتقى التدبر الثاني "التدبر مناهج وبرامج". الهيئة العالمية للتدبر. الرياض.

- الغامدي، عادل بن مشعل. (2015م). فاعلية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات تدبر النصوص القرآنية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة. *مجلة التربية: جامعة الأزهر*, 2 (164)، 61-102.
- قدومي، فدوى. (2015م). فاعلية استخدام التعلم السداسي في اكتساب طلبة الصف التاسع الأساسي مفاهيم النسب المثلثية وتطبيقاتها وفي قلق الرياضيات لديهم (*رسالة ماجستير*). لجامعة الأردنية: عمان، الأردن.
- القضاة، أحمد حسن. (2017م). أثر استخدام إستراتيجية التعلم السداسي(PDEODE) فى تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي لمادة الرياضيات وفي اتجاهاتهم نحوها. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية: سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*. 39 (2)، 171-184.
- قطامي، يوسف محمود. (2013م). *استراتيجيات التعلم و التعليم المعرفية* . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- اللاحم، خالد بن عبد الكريم. (2008م). مفاتيح تدبر القرآن. *مجلة المعرفة: وزارة التعليم المملكة العربية السعودية*. 162، 10 - 27.
- منصور، هاما عبد الرحمن. (2012م). فاعلية إستراتيجية PODEA المعدلة القائمة على التعلم النشط في تصحيح المفاهيم البيولوجية البديلة وتنمية مهارات التفكير التوليدي لطلاب الصف الأول الثانوي (*رسالة دكتوراه*). كلية البنات للآداب والعلوم التربوية: جامعة عين شمس .
- الوهبي، فهد بن مبارك. (2011م). تدبر القرآن الكريم (مفهومه- أساليبه- آثاره). *مجلة الدراسات القرآنية: الجمعية العلمية السعودية للقرآن الكريم وعلومه*. 8، 429 - 467.
- ياسين، حكمت بن بشير. (2004م). *منهج تدبر القرآن الكريم* . الرياض: دار الحضارة للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Collins,S.R.,& Voc, B. (2008).Enhanced student learning through applied constructivist theory .Transformative Dialogues : *Teaching and Learning Journal*, 2(2),1-9.
- Coştu, B. (2008). " Learning Science through the PDEODE Teaching Strategy: Helping Students Make Sense of Everyday Situations. *Eurasia" Journal of Mathematics, Science &Technology Education*, 4 (1).
- Costu,B. et al.(2012). " Investigating the effectiveness of a POE – Based teaching activity on students Understanding of condensation . *Eurasia Journal of Mathematics. Sience &Technology Education* . 47-67.

أثر العلاقة التفاعلية بين الذكاء الثقافي والجنس على الشعور بالضغط النفسية وقلق المستقبل

The Effect of the Interactive Relationship Between Cultural Intelligence and Gender on Feeling psychological Stress and the Future anxiety

الحميدي محمد زيدان الضيدان
أستاذ علم النفس المشارك بجامعة المجمعة

النفسية وقلق المستقبل، وعدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية للذكاء الثقافي على كل من الشعور بالضغط النفسية وقلق المستقبل. وأخيراً عدم وجود أثر للتفاعل بين النوع والذكاء الثقافي على كل من الشعور بالضغط النفسية وقلق المستقبل.

الكلمات المفتاحية:

الذكاء الثقافي - الجنس - الضغوط النفسية - قلق المستقبل - أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

Abstract:

The present study aims to find out the effect of the interactive relationship between cultural intelligence and gender on feelings of psychological stress and future anxiety. The researcher applied the Cultural Intelligence Scale prepared by (Van Dyne, Ang, Koh, 2005) and translated it into Arabic Ibrahim Al Yahya on a sample consisting of (103) expatriate faculty members from different nationalities (Egypt - Jordan - Tunisia - Sudan - Yemen). The number of males was (67) and the number of females (36), whose ages ranged

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية لمعرفة أثر العلاقة التفاعلية بين الذكاء الثقافي والجنس على الشعور بالضغط النفسية وقلق المستقبل. وقام الباحث بتطبيق مقياس الذكاء الثقافي من إعداد داين، وانج، وكوه (Van Dyne, Ang, Koh, 2005) وقام بترجمته إلى العربية إبراهيم يحيى، على عينة تكونت من (103) من أعضاء هيئة التدريس المغتربين وهم من جنسيات مختلفة (مصر - الأردن - تونس - السودان - اليمن) وكان عدد الذكور (67) و عدد الإناث (36)، تتراوح أعمارهم ما بين 30- 45 بمتوسط عمري 41 عاماً، بالإضافة إلى تطبيق مقياس الضغوط النفسية ومقياس قلق المستقبل وهما من إعداد الباحث، وتم حساب الصدق والثبات للمقاييس الثلاثة بعد أن تم تطبيق المقاييس على (202) عضو من أعضاء هيئة التدريس سعوديين وغير سعوديين، ذكور وإناث ممن يعملون في الجامعات السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لاستخلاص النتائج والتي أسفرت عن وجود ارتباط سالب ذو دلالة معنوية بين الذكاء الثقافي والشعور بالضغط النفسي، وكذلك يوجد ارتباط موجب وذو دلالة إحصائية بين الشعور بالضغط النفسية وقلق المستقبل. كما أثبتت الدراسة عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية للنوع على كل من الشعور بالضغط

المقدمة:

يعيش الإنسان في عصر كثير التغيرات والتفاعلات، المصحوبة بالعديد من التعقيدات في مختلف المجالات التي أثرت في كافة مظاهر الحياة، فمع تقدم الحياة الحديثة وتطورها السريع أصبح الإنسان يواجه العديد من المواقف التي قد تهدد حياته ومستقبله، وتزيد من قلقه تجاه ما يكتنف مستقبل حياته، وما يتوقعه من أحداث قد لا يقوى على مواجهتها.

مما يسبب الضغط النفسي الذي يولد تشتتاً إدراكياً يمر به الأفراد في مختلف المراحل العمرية، وتدل على مستويات أعلى من الضغط، فتتنوع مستوياته لدى الأفراد بسبب تلك المتغيرات التي من الممكن أن تفوق قدراتهم على تليتها فيكون لديهم ضغطاً نفسياً، ويؤدي ذلك الشعور بالقلق تجاه المستقبل وهو الذي يشكل خطراً على صحة الأفراد وسلوكهم، فقد يكون هذا القلق ذا درجة عالية فيؤدي إلى اختلال في توازن حياة الفرد، مما يكون له الأثر الكبير سواء من الناحية النفسية أو الجسمية، ويلعب نمط التفكير دوراً في خلق الضغط النفسي الذي يعاني منه الأفراد، كما أن المبالغة في تقدير المواقف والمشكلات، والتوقعات غير القائمة على أسس واقعية ومنطقية دور مهم في مستوى الضغط النفسي لدى الأفراد، ومن الضغوط التي تواجه الأفراد في عصرنا الحالي هي التنقل بين البلدان المختلفة في الثقافات سعياً للعلم أو للرزق ومن هنا تأتي أهمية الذكاء الثقافي الذي يمكن الفرد الذي تربي وترعرع في بيئة ثقافية أن يتعايش مع بيئة ثقافية مغايرة لبيئته.

مشكلة الدراسة:

الضغط النفسي حقيقة في حياة الإنسان؛ وذلك لاعتباره قريباً من الطبيعة البشرية ويرتبط الضغط بالعاطفة والمشاعر وهو يؤثر

between 30-45 with an average age of 41 years, in addition to applying the psychological stress scale and the future anxiety scale, which were prepared by the researcher, and the validity and reliability of the three measures were calculated after the measures were applied Over (202) members and faculty members are Saudi, non-Saudi, male and female who work in the university in Saudi Arabia, and the researcher used the descriptive analytical method to extract the results that resulted in a negative correlation with significant significance between cultural intelligence and a feeling of psychological stress , as well as a positive and statistically significant correlation between feeling psychological stress and future anxiety, as the study demonstrated that there was no statistically significant effect of the type On both feeling the psychological stress and future anxiety and the absence of a statistically significant effect of cultural intelligence on both the feeling of psychological pressures and the anxiety of the future, and finally there is no effect of the interaction between gender and cultural intelligence on both the feeling of psychological pressures and future anxiety.

Keywords:

cultural intelligence – Gender – psychological stress – future anxiety – Faculty members at universities.

أهمية الدراسة:

- ◆ الأهمية النظرية: تتمثل أهمية الدراسة إلى النظرية في أنها تدرس الذكاء الثقافي والذي مازالت فيه الدراسات العربية قليلة وكذلك دراسة أثر الذكاء الثقافي على كل من الضغوط النفسية وقلق المستقبل لدي فئة قليلة ما تخضع للدراسة هي فئة أعضاء هيئة التدريس.
- ◆ الأهمية التطبيقية: تتمثل في الاستفادة من الذكاء الثقافي في التعامل مع ضغوط الحياة النفسية ومواجهة قلق المستقبل.

فروض الدراسة :

- ◆ وجود أثر ذو دلالة إحصائية للنوع على كل من الضغوط النفسية وقلق المستقبل.
- ◆ وجود أثر ذو دلالة إحصائية للذكاء الثقافي على كل من الضغوط النفسية وقلق المستقبل.
- ◆ عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل بين الذكاء الثقافي والنوع على كل من الضغوط النفسية وقلق المستقبل.

أهداف الدراسة :

- تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:
- ◆ الكشف عن أثر الذكاء الثقافي على كفاءة أعضاء هيئة التدريس المغتربين في على شعور أعضاء هيئة التدريس بالضغوط النفسية وقلق المستقبل.
- ◆ الكشف عن أثر متغير الجنس على تأثير الذكاء الثقافي على شعور أعضاء هيئة التدريس المغتربين بالضغوط النفسية وقلق المستقبل.
- ◆ الكشف عن أثر التفاعل بين الجنس والذكاء الثقافي في شعور أعضاء هيئة التدريس المغتربين بالضغوط النفسية وقلق المستقبل.

بشكل سيء على صحة الفرد حيث توجد علاقة مباشرة بين الصحة النفسية والأمراض الجسمية والتي تحدث بسبب الضغط المستمر، وأكد على ذلك (هلال، 2000) بأن زيادة تعرض الفرد لضغوط نفسية يؤدي إلى الإنهاك وتنهار الدفعات الهرمونية، وتنقص مناعة الجسم، وتصاب الأجهزة العصبية مما يؤدي إلى السير إلى الموت بخطى سريعة. كما أن الفرد يتزايد قلق المستقبل لديه بسبب الخوف من المستقبل وما يحمله من مشاكل الاستغناء عنه في مجال العمل وإمكانية وجود وظيفة أخرى من عدم توفرها ويتضاعف الخطر وعدم الشعور بالأمن وتحقيق الطموحات المشروعة، وفي حالة عدم إشباع هذه الحاجات يظهر التوتر ويعتري عضو هيئة التدريس القلق الذي يحد من قدراته وإمكاناته، وأكد على ذلك (ذياب، 2001) أن قلق المستقبل يؤدي إلى التوتر والانزعاج لأتفه الأسباب، الأحلام المزعجة، اضطرابات النوم، الخوف الشديد من شر مرتقب، ويمكن أن يصل إلى اضطراب التفكير، وعدم التركيز، وصعوبة إعمال العقل. لذا تهتم الدراسة الحالية بدراسة العلاقة بين الذكاء الثقافي وكفاءة مواجهة الضغوط النفسية وقلق المستقبل لدي عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة وتتبع مشكلة الدراسة من أهمية موضوع الذكاء الثقافي الذي يمثل مجالاً يكتسب أهمية كبيرة في ضوء متغيرات العولمة ودعاوي التفاعل بين الحضارات، وتحدد مشكلة الدراسة بالتساؤلات التالية :

- ◆ هل يوجد أثر للنوع على كل من الضغوط النفسية وقلق المستقبل.
- ◆ هل يوجد أثر للذكاء الثقافي على كل من الضغوط النفسية وقلق المستقبل.
- ◆ هل يوجد أثر ذو دلالة للتفاعل بين الذكاء الثقافي والنوع على كل من الضغوط النفسية وقلق المستقبل.

حيث يركز على قدرات محددة هامة بالنسبة لجودة العلاقات الشخصية ، والفعالية في المواقف المختلفة ثقافياً. (Van Dyne, 2006).

يعرفه هاريس وموران (Harris & Moran, 1996) ، بأنه القدرة البشرية الواضحة للتوافق مع الظروف، ونقل هذا التوافق إلى معارف، ومهارات مواجهة للأجيال التالية.

ويري إرلي؛ وأنج (Early & Ang, 2003) أن الذكاء الثقافي تكوين متعدد الأبعاد يعتمد على أربعة عناصر أو أبعاد هي البعد المعرفي ويشير إلى مستوى المعرفة الثقافية أو المعرفة بالبيئة الثقافية، وما وراء المعرفة ويشير إلى مستوى الوعي الثقافي الشعوري للفرد خلال التفاعلات عبر الثقافية، والدافع الذي يعكس القدرة على توجيه الانتباه والطاقة نحو التعلم حول المواقف المتميزة بالفروقات الثقافية والعمل بها والسلوكي والذي يعكس القدرة على عرض الأفعال اللفظية وغير اللفظية الملائمة عند التفاعل مع أفراد من ثقافات مختلفة، والعملية وأن الفرد لا يستطيع امتلاك مستويات عليا من الذكاء الثقافي دون بعض الكفاءات في اكتساب اللغة الأجنبية.

وترى جريفر و برليز (Griffer & Perlis, 2007) أن المدرسين والإكلينيكين الذين يبدعون في رؤية أنفسهم كأفراد متعددي المنظور ويفهمون العلاقات الداخلية بين هذه الأشكال من هويتهم سوف ينمون الذكاء الثقافي.

ويفرق ليفي ليبوير (Le`vy-Leboyer, 2007) بين معرفة الفروق بين الثقافات، وتوافق سلوك الشخص للثقافات، وتوافق سلوك الشخص يكون ممكناً فقط عند فهم القواعد، والقيم في الثقافة التي ترغب في التوافق معها، وعندما تكون على وعي بمعنى السلوك الجديد فليس كافياً أن تعرف بل يجب أن تفهم الأسباب بجانب الفروق السلوكية؛ إذ أن التوافق يتضمن تحليل المواقف المختلفة، قد يدركون الموقف بطريقة جد مختلفة.

حدود الدراسة :

- ◆ حدود الدراسة المكانية: جامعة المجمعة.
- ◆ الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس المغتربين من جنسيات مختلفة (مصر -السودان -الأردن - اليمن - تونس) بجامعة المجمعة.
- ◆ الحدود الزمنية: العام الدراسي 1440-1441هـ

مصطلحات الدراسة:

- ◆ الذكاء الثقافي: هو المقدرة على النمو الشخصي من خلال التعلم المستمر، والفهم الجيد للتراث الثقافي المتنوع، والحكمة، والتعامل بفاعلية مع الأفراد من خلفية ثقافية مختلفة (Bibikova & Kafelnikov, 2011).
- ◆ التعريف الإجرائي (هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس الذكاء الثقافي).
- ◆ الضغوط النفسية: هي حالة تؤثر في الجوانب الانفعالية والجسدية وعمليات التفكير لدى الأفراد، فتظهر عليهم علامات القلق وسرعة الاستثارة والانفعال (Sinha, 2008) التعريف الإجرائي (هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس الضغوط النفسية).
- ◆ قلق المستقبل: هو انفعال يجعل الفرد يشعر بالارتباك والضيق والغموض وتوقع السوء والخوف من المستقبل وعدم القدرة على التفاعل الاجتماعي (كرميان, 2008م) التعريف الإجرائي (هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس قلق المستقبل)

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الذكاء الثقافي:

ترى كيري (Kerri, 2007) أن الذكاء الثقافي يندرج ضمن نظرية الذكاءات المتعددة. كما يرى (فان دين) أن الذكاء الثقافي يعد أحد أشكال الذكاء الأخرى، فهو مكمل للذكاء المعرفي،

ودراسة (عبد الوهاب، 2011م) وهدفت إلى التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الثقافي في البيئة المصرية ودراسة الفروق بين الأفراد في الذكاء الثقافي وفقاً للجنس، والتخصص، والإقامة، والفرقة الدراسية، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي وتكونت عينة الدراسة من 500 طالب وطالبة من طلاب جامعة جنوب الوادي. وتكونت أدوات الدراسة من استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي وهي من إعداد الباحث، والصورة المعدلة من اختبار الذكاء العالي، ومقياس الذكاء الثقافي وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة دالة بين الذكاء الثقافي والذكاء العام في البيئة المصرية كما كشفت عن وجود علاقة دالة بين الجنسين في بعد ما وراء المعرفة، وفروق دالة بين طلاب العملي والنظري في بعد ما وراء المعرفة، وعدم وجود فروق دالة بين الطلاب وفقاً للإقامة، والفرقة الدراسية، ووجود فروق دالة وفقاً للمستوى الاجتماعي الاقتصادي في البعد السلوكي، والدرجة الكلية.

تعليق على الدراسات السابقة :

تعليق على الدراسات السابقة: في الدراستين السابقتين تبين أن تقارب الثقافة يساعد على التكيف الثقافي فقد كان المغتربين المصريين في السعودية أكثر ذكاءً وتكيفاً من المغتربين الماليزيين. كما أثبتت الدراسة الثانية أن الذكاء الثقافي يتأثر بنوع الجنس فقد ظهرت اختلافات بين الذكور والإناث على أبعاد مقياس الذكاء الثقافي.

الضغط النفسي psychological press

يعد الضغط النفسي من الظواهر الحياتية التي يختبرها الإنسان ، فإما أن يتكيف معها ويتغلب عليها وإما لا يستطيع تحملها، فيصاب بالإحباط والاعتلال (عبد الحميد ، 2011م).

ويرى ويليامز (Williams ، 2008) أن الذكاء الثقافي يقدم إطاراً جديداً لفهم التوافق الثقافي، والهوية الاجتماعية، والتواصل عبر الثقافي، ويوجه مجموعة من التخصصات لدراسات جديدة في مجالات علم النفس لدراسات جديدة في مجالات علم النفس عبر الثقافي، والأنثروبولوجيا، والاجتماع، والإدارة.

وقد ميز انج وآخرون (Ang et al.,2007) بين الذكاء الثقافي والذكاء الوجداني باعتبار الذكاء الوجداني يشمل فهماً للمشاعر الذاتية ولمشاعر الآخرين في ثقافات معينة، في حين أن الذكاء الثقافي يشمل القدرة على فهم كل من الجوانب المعرفية والانفعالية في الثقافات الأخرى.

ومن هذا المنظور فإن شخصاً يتميز بذكاء وجداني مرتفع في ثقافته قد يكون محدود الذكاء الثقافي إذا لم تكن لديه القدرة على الفهم السريع للتباينات الثقافية والقدرة على الاستجابة الملائمة لها (Sauer,2008).

ومن الدراسات في مجال الذكاء الثقافي دراسة (صبري وحليم ، 2014م) والتي هدفاً إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الثقافي والتكيف الثقافي بين مصر وماليزيا، وتكونت عينة الدراسة من 153 فرداً من أعمار مختلفة ومن الجنسين من المغتربين الماليزيين في مصر وعددهم 101 والمغتربين المصريين في السعودية وعددهم 52، وقد طبق عليهم مقياس الذكاء الثقافي ومقياس القدرة على التكيف، وباستخدام اختبار "ت" ومعامل الارتباط، وتحليل الانحدار، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الثقافي والتكيف الثقافي لدى أفراد العينة، ووجود فرق دال إحصائي في التكيف بين الماليزيين والمصريين المغتربين لصالح المصريين المغتربين، وكذلك فروق ذات دلالة بين متوسطات الماليزيين والمصريين المغتربين في أبعاد الذكاء الثقافي لصالح المصريين.

◆ نظرية سبيلبرجر : تعتبر نظرية سبيلبرجر في القلق مقدمة ضرورية لفهم نظريته في الضغوط، حيث أنه يربط بين قلق الحالة والضغط، ويعتبر الضغط الناتج عن ضاغط معين مسبباً لحالة القلق (الرشيدي، 1999م).

ومن الدراسات السابقة دراسة (الشرقاوي، 2013م) وهدفت إلى تحديد العلاقة بين جودة الحياة والضغوط النفسية المهنية للمعلم المبتكرة، وتكونت عينة الدراسة من (319) معلمة بمحافظة الدقهلية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بإجراء تحليل إحصائي (اختبار ت) لبحث دالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمات المبتكرات وغير المبتكرات، وأسفرت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات معلمات مرحلة ما قبل المدرسة مرتفعات الابتكارية على مقياس جودة الحياة ودرجاتهم على مقياس الضغوط النفسية المهنية.

ودراسة (الخالدي، 2011م) وهدفت الدراسة للتعرف على مستوى الضغوط النفسية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية في مرحلتَي الماجستير والدكتوراه من التخصصات العلمية والإنسانية، وتكونت عينة الدراسة من 222 طالباً وطالبة، وطبق عليهم مقياس الضغوط النفسية، والذي تم إعداده من قبل الباحثة لهذه الدراسة، ويتكون من 30 فقرة موزعة على خمس مجالات هي الضغوط الأكاديمية، و الضغط الخاص بأعضاء هيئة التدريس، والضغط الاقتصادي، والضغط الشخصي والضغط الأسري وأسفرت نتائج التحليل الإحصائي عن وجود مستوى متوسط للضغوط لدى الطلاب، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوي الضغوط تبعاً لمتغير الجنس.

تعليق على الدراسات السابقة: بحثت الدراسات السابقة عن الضغوط علاقتها بجودة الحياة لدى

وأوضحت (النوايسة، 2013 م) أشكال الضغوط النفسية كما يأتي :

◆ **الضغط المفاجئ:** وهو ذلك الضغط الذي ينتج عن المرض الشديد، أو موت قريب، أو التغير في الوضع الاجتماعي، أو الخسارة المالية، وهو ضغط سهل تجاوزه بمجرد زوال الموقف الضاغط.

◆ **الضغط المستمر:** وينتج هذا الضغط؛ بسبب أخطار تهدد جسم الفرد لمدة زمنية طويلة مثل الإصابة بأمراض السرطانات وضعف المناعة، وضعف أداء الجهاز الهضمي.

ويعد إدراك الفرد للضغط النفسي نتيجة للتقييم المعرفي، باعتبار أن الضغط النفسي مرتبط بالموافق الاجتماعية مثل : انخفاض التقدير الاجتماعي ، ونقص الاحترام والقبول الاجتماعي ، بالإضافة إلى حالة التهديد التي يشعر بها الفرد نتيجة لفقدان السيطرة على الأمور كافة ، كما أنه يرتبط بحالات انخفاض مستوى الدعم الاجتماعي (Lazarus, 2005).

وفسرت بعض النظريات الضغوط النفسية منها:

◆ **النظرية السلوكية:** حيث يرى السلوكيون أن الضغوط تتمثل في الاعتماد على عملية التعلم كمنطلق من خلاله يتم معالجة معلومات المواقف الخطرة التي يتعرض لها الفرد والمثيرة للضغط، وتكون هذه المثيرات مرتبطة شرطياً مع مثيرات حيادية أثناء الأزمة أو مرتبطة بخبرة سابقة، فإن الفرد يصنفها على أنها مخيفة ومقلقة (الطبري، 1994م)

◆ **نظرية هانز سيللي :** يعتبر سيللي الضغوط متغير مستقل، وهو استجابة لعامل ضابط، كما يربط بين الدفاع ضد الضغط وبين التعرض المستمر للضاغطة، ومن مراحل الدفاع التي حددها مرحلة التنبيه، ومرحلة المقاومة، ومرحلة الإجهاد.

بينما يركز أتباع النظرية السلوكية على عملية التعلم (إبراهيم، 1980 م). في حين يرى أتباع النظرية الإنسانية أن أهم أسباب القلق هو عدم تحقيق الذات (Morgan & King, 1971, P.393). أما أتباع المنظور الوجودي فيرون أن القلق نتاج لاغتراب الذات لدى الإنسان (عيد، 2000م).

و لقلق المستقبل مظاهر ثلاثة هي:

◆ **مظاهر معرفية:** وهي حالة من القلق تتعلق بالأفكار التي تدور في خلجات الشخص وتفكيره وتكون متذبذبة لتجعل منه متشائم من الحياة معتقداً قرب أجله، وأن الحياة أصبحت نهايتها وشيكة، أو التخوف من فقدان السيطرة على وظائفه الجسدية.

◆ **مظاهر سلوكية:** وهي مظاهر نابعة من أعماق الفرد تتخذ أشكالاً مختلفة تتمثل في سلوك الفرد، مثل تجنب المواقف المحرجة للشخص وكذلك المواقف المثيرة للقلق.

◆ **مظاهر جسدية:** وتظهر في ردود أفعال بيولوجية وفسيولوجية مثل ضيق التنفس، جفاف الحلق، برودة الأطراف، ارتفاع ضغط الدم، إغماء، توتر عضلي، عسر الهضم (الداهري، 2005م).

ومن الدراسات السابقة في قلق المستقبل دراسة الجاجان (2016م) والتي هدفت للتعرف على الفروق في قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات بجامعة دمشق وتم استخدام مقياس قلق المستقبل من إعداد (ناهد سعود، 2005) وبلغ عدد أفراد العينة (300) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة احصاء التباين الأحادي وقانون شيفيه. وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث. وأيضاً لا توجد فروق بين التخصصات المختلفة للطلاب ولا توجد فروق بالنسبة لمتغير المستوى الاقتصادي في أدائهم على مقياس قلق المستقبل. ولكن توجد فروق

المعلمات المبتكرات وعلاقة الضغوط بالجنس لدى طلاب الدراسات العليا وتوصلت الدراسات إلى أن الضغوط تقلل من جودة الحياة كما أنها غير متأثرة بالجنس فهي تؤثر على الجنسين على حد سواء.

قلق المستقبل:

قلق المستقبل هو انفعال مركب من الخوف اللامنطقي الناتج عن توقع التهديد واحتمال حدوث خطر على الإنسان نفسه أو لغيره من الناس أو لممتلكاته (العوادي، 1992م).

وعرفه زالسكي (1996, Zaleski) بأنه حالة من التوجس وعدم الاطمئنان والخوف من التغيرات السلبية في المستقبل

والشخص الذي يعاني من قلق المستقبل هو الشخص الذي يعاني من التشاؤم من المستقبل والاكتئاب والأفكار الوسواسية وقلق الموت واليأس كما أنه يتميز بحالة من السلبية والانطوائية والحزن والشك وعدم الشعور بالأمن (المؤمني، 2013م).

وعرف (المحاميد والسفاسفة، 2007 م) قلق المستقبل المهني على أنه حالة عدم ارتياح، ولشعور بالضيق، والتوتر، والخوف من المستقبل المجهول المتعلق بالجانب المهني.

أشار (داينز، 2006 م) أن التغيرات الأخلاقية والاجتماعية في المجتمع وضغوط الحياة العصرية وتناقض الأدوار تولد مشاعر القلق والخوف من الضعف، مما يصعب الفرد فهم الواقع والمستقبل، وبالتالي الدخول في دوامة التفكير من المستقبل .

اهتم علماء النفس والباحثين بالقلق في دراساتهم وأبحاثهم، وكان هناك اختلاف بينهم في تفسير القلق وأسباب حدوثه باختلاف منطلقاتهم النظرية. فأتباع نظرية التحليل النفسي يؤكدون أن الخبرات المكبوتة هي مصدر القلق (عثمان، 2001م).

لعينيتين مستقلتين، ومعامل بيرسون وتحليل التباين الأحادي وتوصل البحث إلى النتائج التالية: ارتفاع درجات قلق المستقبل لدى عينة البحث، كما لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في قلق المستقبل. ولا توجد فروق دالة إحصائية في قلق المستقبل تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية. لا توجد فروق دالة إحصائية في قلق المستقبل تعزى لمتغير المهنة. وأخيراً توجد علاقة ارتباطية عكسية بين قلق المستقبل والعمر.

تعليق على الدراسات السابقة: جميع الدراسات أثرت دراسة قلق المستقبل لدى الشباب وطلاب الجامعة والعلاقة بين قلق المستقبل والعوامل الأخرى (الجنس و المستوى الاقتصادي والاجتماعي الأسري والعمر). وفي جميع الدراسات السابقة تبين أنه لا تأثير للعمر ولا الجنس ولا التخصص ولكن توجد أثر للحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية على قلق المستقبل.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لمعرفة أثر الذكاء الثقافي والجنس على كفاءة مواجهة الضغوط النفسية وقلق المستقبل، ذلك لأن طبيعة الدراسة تتطلب اللجوء إلى المنهج الوصفي الذي يركز على وصف الظاهرة وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى استنتاجات علمية صحيحة .

كما لجأ الباحث لتطبيق الإحصاء البارامترى بعد التأكد من أن العينة تتبع التوزيع الاعتيادي في المقاييس الثلاثة باستخدام اختبار كلموجروف سميزنوف.

جدول (1) يوضح التوزيع الاعتيادي لدرجات العينة

Kolmogorov- smirnov			
Sig.	df	statistic	
0,004	103	0,09	ذكاء ثقافي
0,000	103	0,157	ضغوط نفسية
0,000	103	0,129	قلق المستقبل

في أداء الطلاب والطالبات في أدائهم لمقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين ولصالح أقل من الثانوية العامة وتبعاً لمتغير البيئة الاجتماعية لصالح الريف.

ودراسة المؤمني ونعيم (2013م) والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل، وقد تم إعداد استبانة للكشف عن قلق المستقبل لدى أفراد العينة البالغة (439) طالباً وطالبة منهم 207 طلاب و232 طالبة، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة كان مرتفعاً، حيث جاء المجال الاقتصادي في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، في حين جاء المجال الأسري في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة أيضاً. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل الكلي تعزى إلى اختلاف متغيرات التخصص، أو المستوى الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل الكلي تعزى لاختلاف الجنس لصالح الذكور. وأكدت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائية في المجالين الاجتماعي والاقتصادي تعزى للجنس، ووجود فروق في مجال العمل تعزى للتخصص، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في جميع المجالات تعزى للمستوى الدراسي. كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل الكلي تعزى للتفاعلات الثنائية والثلاثية بين المتغيرات.

ودراسة حميدة (2011 م) هدف هذا البحث إلى التعرف على قلق المستقبل لدى الشباب السوداني، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي وتم اختيار عينة بلغ حجمها (40) فرداً (20 ذكراً) و(20 أنثى)، عن طريق العينة العشوائية البسيطة، وطبق عليهم مقياس قلق المستقبل. ومن ثم تحليل بيانات البحث إحصائياً باستخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة واختبار (ت)

وتكون مجتمع الأدوات من أعضاء هيئة

التدريس بجامعة المجمعة من جنسيات مختلفة (سعودي - أردني - مصري - سوداني- تونسي - يعني)، بينما تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس المغتربين فقط.

الجدول (2) يوضح بيانات مجتمع الأدوات و الدراسة والعينة

مجتمع الأدوات	806		مجتمع الدراسة	516	
	ذكور	إناث		ذكور	إناث
	682	124		343	173
العينة/ الأدوات	202		عينة الدراسة	103	
	ذكور	إناث		ذكور	إناث
	141	61		67	36
أعمار الأعضاء تتراوح بين	45-30 عاماً		أعمار الأعضاء تتراوح بين	52-30 عاماً	
متوسط العمر لمجتمع الأدوات	40 عاماً		متوسط العمر لعينة الدراسة	41 عاماً	

صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي

واعتمد الباحث علي طريقة المكونات الأساسية وتدوير العوامل بطريقة فريماكس وأسفر التحليل عن أربعة عوامل بعد التدوير باستخدام محك جيلفورد الذي يقبل العوامل التي تزيد تشبعاتها عن (0,3) كانت النتائج كالتالي:

جدول (3) يوضح نتائج التشبعات لفقرات مقياس الذكاء الثقافي

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
1	0,813	0,104	0,092	0,134
2	0,591	0,128	0,118	0,435
3	0,801	0,173	0,153	0,134
4	0,442	0,075	0,267	0,076
5	0,218	0,591	0,283	0,013-
6	0,367	0,534	0,157	0,0170
7	0,241	0,672	0,065	0,123
8	0,066	0,792	0,089	0,076-
9	0,055	0,745	0,053	0,221
10	0,111	0,688	0,148	0,158
11	0,061	0,209	0,637	0,103
12	0,016-	0,150	0,824	0,053
13	0,140	0,209	0,785	0,049

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الذكاء الثقافي:

من إعداد فاين داين وانج وكوه (Van Dyne, Ang,Koh,2005) وترجمة إبراهيم يحيى ويتكون من أربعة أبعاد بعشرين فقرة وتم توزيعها كالتالي بعد ما وراء المعرفة (4) فقرات، وتتراوح درجات كل فقرة بين 1-3 : توافقي، لا أعلم، تخالفي وقد تم حساب صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (134) لمديري الإدارات في القطاعين الحكومي والخاص وتراوحت معاملات الارتباط ما بين 0,593 و 0,844 وكان

◆ **العامل الرابع:** بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (5) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ (20) مفردة وهي المفردات (16, 17, 18, 19, 20) وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (0,591) للمفردة (17) إلي (0,753) للمفردة (19) وهذا العامل هو السلوك.

ثبات المقياس : تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وكان الثبات يساوي 0,859 وللتأكد تم حساب الثبات بطريقة أخرى وهي التجزئة النصفية وكانت النتيجة 0,733 وهي مقاربة لدرجة الثبات التي قدمها إبراهيم اليحي مترجم المقياس.

الصورة النهائية للمقياس: بعد إجراء الصدق والثبات علي المقياس ظل كما هو دون حذف أي عبارة منه وبالتالي تكون من (20) فقرة في صورته النهائية موزعة علي أربعة أبعاد هم: ما وراء المعرفة، المعرفة، الدافع، السلوك.

تصحيح المقياس: يتم تصحيح المقياس علي الأساس الآتي: بدرجة كبيرة = توافقي لا أعلم = 2 تخالفني = 1، تجمع درجة الأبعاد الفرعية لحساب درجة الضغوط النفسية ونظراً لأن المقياس يتكون من (25) فقرة فإن مدي الدرجات يتراوح بين (0- 60) درجة الصورة النهائية لمقياس الذكاء الثقافي.

ثانياً : مقياس الضغوط النفسية:

تم بناء مقياس الضغوط النفسية من إعداد الباحث ويتكون من أربعة أبعاد هي ضغوط العمل وضغوط الحياة والضغوط الأسرية والضغوط الشخصية وذلك بعد الرجوع للإطار النظري والدراسات السابقة وبعض المقاييس السابقة في الضغوط النفسية مثل استبانة الضغط النفسي المدرسي (بوفاتح، 2012م) ، ومقياس الضغوط النفسية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات (الخالدي، 2011م).

٩	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
14	0,190	0,047	0,688	0,199
15	0,024	0,131	0,715	0,154
16	0,240	0,136	0,076-	0,669
17	0,038	0,085	0,129	0,591
18	0,015-	0,147	0,158	0,674
19	0,061	0,179	0,090	0,753
20	0,046-	0,015	0,019	0,734

ومن جدول (3) يمكن تفسير العوامل الناتجة عن التحليل العاملي كالتالي:

◆ **العامل الأول:** بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (4) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (20) مفردة وهي المفردات (1, 2, 3, 4) وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (0,442) للمفردة (4) إلي (0,813) للمفردة (1) وهذا العامل هو ما وراء المعرفة.

◆ **العامل الثاني:** بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (6) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ (20) مفردة وهي المفردات (5, 6, 7, 8, 9, 10) وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (0,534) للمفردة (6) إلي (0,792) للمفردة (8) وهذا العامل هو المعرفة.

◆ **العامل الثالث:** بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (5) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ (20) مفردة وهي المفردات (11, 12, 13, 14, 15) وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (0,637) للمفردة (11) إلي (0,824) للمفردة (12) وهذا العامل هو الدافعية.

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
20	0,288	0,349	0,259	0,411
21	0,026	0,271	0,336	0,695
22	0,216	0,168	0,331	0,425
23	0,307	0,229	0,233	0,444
24	0,203	0,050	0,289	0,543
25	0,238	0,190	0,289	0,556

ومن جدول (4) يمكن تفسير العوامل الناتجة عن التحليل العاملي كالتالي

♦ **العامل الأول:** بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (9) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (25) مفردة وهي المفردات (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) وقد تراوحت التشبعات على هذا العامل ما بين (0,449) للمفردة (9) إلى (0,746) للمفردة (5) وهذا العامل هو ضغوط العمل.

♦ **العامل الثاني:** بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (4) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ (25) مفردة وهي المفردات (10, 11, 12, 13) وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (0,479) للمفردة (10) إلى (0,580) للمفردة (13) وهذا العامل هو ضغوط الحياة.

♦ **العامل الثالث:** بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (5) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ (25) مفردة وهي المفردات (14, 15, 16, 17, 18) وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (0,647) للمفردة (17) إلى (0,843) للمفردة (16) وهذا العامل هو الضغوط الأسرية.

صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي:

واعتمد الباحث علي طريقة المكونات الأساسية وتدوير العوامل بطريقة فريماكس وأسفر التحليل عن أربعة عوامل بعد التدوير باستخدام محك جيلفورد الذي يقبل العوامل التي تزيد تشبعاتها عن (0,3) كانت النتائج كالتالي:

جدول (4) يوضح نتائج التشبعات لفقرات مقياس الضغوط النفسية

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
1	0,630	0,106	0,025-	0,371
2	0,453	0,057-	0,102	0,618
3	0,641	0,315	0,017-	0,209
4	0,663	0,120	0,242	0,058
5	0,746	0,258	0,019	0,055
6	0,449	0,584	0,067	0,044
7	0,566	0,541	0,128	0,097-
8	0,566	0,251	0,256	0,018
9	0,588	0,372	0,080	0,065
10	0,278	0,479	0,258	0,147
11	0,469	0,517	0,185	0,182
12	0,182	0,486	0,231	0,138
13	0,108	0,580	0,044	0,205
14	0,153	0,120	0,837	0,038
15	0,202	0,219	0,688	0,103
16	0,091	0,114	0,843	0,076
17	0,213	0,235	0,647	0,142
18	0,180	0,116	0,710	0,127
19	0,132	0,335	0,035-	0,744

من (25) فقرة فإن مدي الدرجات يتراوح بين (0-75) درجة الصورة النهائية لمقياس الضغوط النفسية.

ثالثاً : مقياس قلق المستقبل:

تم بناء مقياس قلق المستقبل من إعداد الباحث ويتكون من خمسة أبعاد هي القلق في المجال الشخصي والقلق في المجال الاجتماعي و القلق في مجال الدراسة والقلق في المجال الصحي والقلق في المجال المهني وذلك بعد الرجوع للإطار النظري والدراسات السابقة وبعض المقاييس السابقة في قلق المستقبل مثل استبانة قلق المستقبل للمراهقين الصم (أبو فضة , 2013م) , ومقياس قلق المستقبل لدى للطلبة الجامعيين (الجابان , 2016م), ومقياس قلق المستقبل للعاملين في الأنفاق (الشرافي , 2013م).

صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي:

واعتمد الباحث علي طريقة المكونات الأساسية وتدوير العوامل بطريقة فريماكس وأسفر التحليل عن خمسة عوامل بعد التدوير

♦ **العامل الرابع:** بلغت التشبعات ذات الدلالة على هذا العامل (7) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ (25) مفردة وهي المفردات (19, 20, 21, 22, 23, 24, 25) وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (0,411) (للمفردة (20) إلي (0,744) للمفردة (19) وهذا العامل هو الضغوط الشخصية.

ثبات المقياس : تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وكان الثبات يساوي 0,919 وللتأكد تم حساب الثبات بطريقة أخرى وهي التجزئة النصفية وكانت النتيجة 0,843 ومن هنا يتبين أن للمقياس نسبة ثبات مرتفعة.

الصورة النهائية للمقياس : بعد إجراء الصدق والثبات علي المقياس ظل كما هو دون حذف أي عبارة منه وبالتالي تكون من (25) فقرة في صورته النهائية موزعة علي أربعة أبعاد هم: ضغوط العمل , ضغوط الحياة , الضغوط الأسرية , الضغوط الشخصية .

تصحيح المقياس : يتم تصحيح المقياس علي الأساس الآتي: بدرجة كبيرة = نعم إلى حد ما = لا 1 تجمع درجة الأبعاد الفرعية لحساب درجة الضغوط النفسية ونظراً لأن المقياس يتكون

جدول (5) يوضح نتائج التشبعات لفقرات مقياس قلق المستقبل

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع
1	0,529	0,273	0,504	0,042	0,105	0,082	0,012-
2	0,671	0,207	0,277	0,127	0,174	0,104	0,035
3	0,667	0,186	0,242	0,274	0,085	0,061	0,122
4	0,645	0,313	0,033	0,071	0,305	0,151	0,212
5	0,643	0,329	0,002-	0,181	0,314	0,086	0,012
6	0,514	0,487	0,011-	0,161	0,173	0,121	0,069
7	0,373	0,288	0,035	0,331	0,091	0,350	0,076

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع
8	0,163	0,591	0,127	0,200	0,058	0,189	0,165
9	0,279	0,767	0,206	0,067	0,077	0,000	0,060
10	0,301	0,707	0,042	0,120	0,165	0,084	0,108
11	0,114	0,605	0,124	0,059	0,264	0,112	0,033-
12	0,340	0,478	0,108	0,199	0,244	0,232	0,022
13	0,288	0,628	0,111	0,144	0,236	0,168	0,121-
14	0,191	0,383	0,266	0,139-	0,234	0,172	0,246-
15	0,264	0,181	0,558	0,149	0,283	0,065	0,317-
16	0,285	0,397	0,350	0,270	0,306	0,198-	0,138-
17	0,349	0,411	0,476	0,009-	0,001	0,128	0,155
18	0,152	0,099	0,652	0,321	0,049	0,084	0,207
19	0,209	0,153	0,661	0,267	0,315	0,130	0,067-
20	0,234	0,313	0,556	0,101	0,195	0,137	0,067
21	0,288	0,184	0,529	0,326	0,295	0,036	0,045-
22	0,244	0,150	0,185	0,574	0,135	0,373	0,050
23	0,349	0,166	0,261	0,601	0,206	0,227	0,115-
24	0,167	0,096	0,175	0,536	0,175	0,296	0,149-
25	0,335	0,156	0,227	0,514	0,233	0,261	0,261-
26	0,275	0,011	0,370	0,437	0,237	0,304	0,173-
27	0,379	0,330	0,167	0,380	0,286	0,112-	0,175-
28	0,382	0,221	0,352	0,335	0,421	0,023	0,049-
29	0,099	0,101	0,159	0,105	0,829	0,215	0,045-
30	0,180	0,080	0,251	0,016-	0,808	0,161	0,024
31	0,172	0,248	0,307	0,127	0,727	0,130	0,161
32	0,120	0,397	0,315	0,465	0,400	0,071	0,155
33	0,085	0,203	0,127	0,376	0,040-	0,515	0,476

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع
34	0,038	0,291	0,339	0,026	0,089	0,527	0,226
35	0,191	0,228	0,351	0,137	0,198	0,669	0,027
36	0,521	0,087	0,385	0,025-	0,133	0,389	0,284
37	0,141	0,222	0,342	0,163	0,159	0,607	0,083
38	0,433	0,022-	0,128	0,147	0,116	0,557	0,319
39	0,305	0,007-	0,359	0,204	0,274	0,511	0,266
40	0,138	0,170	0,022	0,320	0,044	0,058	0,750
41	0,086	0,211	0,039	0,299	0,216	0,175	0,684
42	0,104	0,296	0,022-	0,298	0,178	0,236	0,669
43	0,049	0,090	0,072	0,276	0,320	0,364	0,499
44	0,164	0,188	0,070	0,433	0,288	0,207	0,542

العامل الثالث: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي

هذا العامل (7) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ (44) مفردة وهي المفردات (15, 16, 17, 18, 19, 20, 21) وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (0,350) (للمفردة (16) إلى (0,661) للمفردة (19) وهذا العامل هو القلق في المجال الدراسي.

العامل الرابع: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي

هذا العامل (6) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ (44) مفردة وهي المفردات (22, 23, 24, 25, 26, 27) وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (0,380) (للمفردة (27) إلى (0,601) للمفردة (23) وهذا العامل هو القلق في المجال الصحي.

العامل الخامس: بلغت التشبعات ذات الدلالة

علي هذا العامل (5) مفردة من المجموع

ومن جدول (5) يمكن تفسير العوامل

الناتجة عن التحليل العاملي كالتالي

العامل الأول: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي

هذا العامل (7) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (44) مفردة وهي المفردات (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (0,373) (للمفردة (7) إلى (0,671) للمفردة (1) وهذا العامل هو القلق في المجال الشخصي.

العامل الثاني: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي

هذا العامل (7) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ (44) مفردة وهي المفردات (8, 9, 10, 11, 12, 13, 14) وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (0,383) (للمفردة (14) إلى (0,767) للمفردة (10) وهذا العامل هو القلق في المجال الاجتماعي.

غير موافق = 1، تجمع درجة الأبعاد الفرعية لحساب درجة الضغوط النفسية ونظراً لأن المقياس يتكون من (44) فقرة فإن مدى الدرجات يتراوح بين (0-132) درجة الصورة النهائية لمقياس قلق المستقبل.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام معادلة بيرسون لمعرفة الارتباط بين المتغيرات الأربعة.

جدول (6) يوضح الارتباطات بين المتغيرات الأربعة

القلق المستقبل	الضغوط النفسية	الدكاء الثقافي	النوع	الترتيب	معامل الارتباط
0,004-	0,043	0,062	1,000	معامل الارتباط	معامل الارتباط
0,966	0,663	0,535	0	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
0,051-	0,188-	1,000	0,062	معامل الارتباط	معامل الارتباط
0,611	0,057	0	0,535	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
0,658	1,000	0,188-	0,043	معامل الارتباط	معامل الارتباط
0,000	0	0,057	0,663	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
1,000	0,658	0,051-	0,004-	معامل الارتباط	معامل الارتباط
0	0,000	0,611	0,966	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة

الكلية للمفردات البالغ (44) مفردة وهي المفردات (28, 29, 30, 31, 32) وقد تراوحت التشيعات علي هذا العامل ما بين (0,411) (للمفردة (28) إلى (0,829) للمفردة (29) وهذا العامل هو قلق في المجال الاقتصادي .

العامل السادس: بلغت التشيعات ذات الدلالة

علي هذا العامل (7) مفردة من المجموع الكلية للمفردات البالغ (44) مفردة وهي المفردات (33, 34, 35, 36, 37, 38, 39) وقد تراوحت التشيعات علي هذا العامل ما بين (0,511) (للمفردة (39) إلى (0,669) للمفردة (35) وهذا العامل هو قلق في المجال الأسري

العامل السابع: بلغت التشيعات ذات الدلالة

علي هذا العامل (5) مفردة من المجموع الكلية للمفردات البالغ (44) مفردة وهي المفردات (40, 41, 42, 43, 44) وقد تراوحت التشيعات علي هذا العامل ما بين (0,499) (للمفردة (43) إلى (0,750) للمفردة (40) وهذا العامل هو قلق في المجال المهني .

ثبات المقياس : تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وكان الثبات يساوي 0,964 وللتأكد تم حساب الثبات بطريقة أخرى وهي التجزئة النصفية وكانت النتيجة 0,872 ومن هنا يتبين أن للمقياس نسبة ثبات مرتفعة.

الصورة النهائية للمقياس : بعد إجراء الصدق والثبات علي المقياس ظل كما هو دون حذف أي عبارة منه وبالتالي تكون من (44) فقرة في صورته النهائية موزعة علي خمسة أبعاد هم: قلق في المجال الشخصي , القلق في المجال الاجتماعي, القلق في مجال الدراسة, القلق في مجال الصحي, القلق في مجال الاقتصادي, القلق في المجال الأسري, القلق في المجال المهني .

تصحيح المقياس : يتم تصحيح المقياس علي الأساس الآتي: بدرجة كبيرة = موافق ربما = 2

الشعور بالضغط النفسي وكذلك كلما زاد الذكاء الثقافي قل قلق المستقبل. كما زادت الضغوط النفسية زاد قلق المستقبل فهو ارتباط موجب وذو دلالة إحصائية حيث أنه عند مستوى دلالة 0,000 وهي أقل من 0,05. وباستخدام تحليل التباين 2×2 لمعرفة أثر كل من الجنس والذكاء الثقافي على كل من الضغوط النفسية وقلق المستقبل وكذلك أثر التفاعل بين كل من الذكاء الثقافي والجنس على كل من الشعور بالضغط النفسي وقلق المستقبل.

جدول (7) يوضح اختبارات تأثير بين المتغيرات

المتغير المستقل	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	F	مستوى الدلالة	مربع إيتا الجزئية
النوع	الضغوط النفسية	2,966	1	2,966	0,032	0,859	0,000
	قلق المستقبل	14,495	1	14,495	0,033	0,856	0,001
الذكاء الثقافي	الضغوط النفسية	2548,688	21	121,366	0,310	0,202	0,297
	قلق المستقبل	7286,592	21	346,981	0,799	0,710	0,205
الذكاء الثقافي النوع X	الضغوط النفسية	1821,041	15	121,403	1,311	0,222	0,232
	قلق المستقبل	6318,175	15	421,212	0,970	0,495	0,183

ولكنها جميعاً غير ذات دلالة إحصائية حيث إن مستوى الدلالة المعنوي لكل التأثيرات أعلى من 0,05. ومن هنا يتضح:

- ◆ عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية للنوع على كل من الضغوط النفسية وقلق المستقبل.
- ◆ عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية للذكاء الثقافي على كل من الضغوط النفسية وقلق المستقبل.
- ◆ عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل بين الذكاء الثقافي والنوع على كل من الضغوط النفسية وقلق المستقبل.

وقد درست الدراسات السابقة موضوع الذكاء الثقافي؛ بغرض تكميم ومقارنة وجوده لدى

يتضح من الجدول وجود ارتباط موجب بين النوع والذكاء الثقافي والضغوط النفسية وارتباط سالب بين النوع وقلق المستقبل بمعنى أنه يوجد لدى الذكور ذكاء ثقافي وشعور بالضغط النفسية أعلى من الإناث ولكن قلق المستقبل أعلى لدى الإناث. ولكنها جميعاً ارتباطات ليست ذات دلالة إحصائية يوجد ارتباط سالب بين الذكاء الثقافي وكل من الضغوط النفسية وقلق المستقبل وغير ذو دلالة معنوية لأنه عند مستوى أكبر من 0,05 أي أنه كلما زاد الذكاء الثقافي قل

نجد أن أثر النوع على كل من الضغوط النفسية وقلق المستقبل تكاد تكون معدومة حيث إن قيمة مربع إيتا 0,000 و 0,001. وعند دراسة أثر الذكاء الثقافي على كل من الضغوط النفسية وقلق المستقبل، نجد أيضاً أنها تأثيرات ضئيلة جداً، حيث يصل مستوى التأثير إلى 0,205 و 0,297. ولكن قيمة التأثير للذكاء الثقافي على كل من الشعور بالضغط النفسية وقلق المستقبل أعلى من تأثير النوع. وبدراسة أثر التفاعل بين الذكاء الثقافي والنوع على الضغوط النفسية وقلق المستقبل، كانت القيم متوسطة بين تأثير كل من الذكاء الثقافي والنوع على حده وكان مستوي التأثير للضغوط النفسية 0,232 و لقلق المستقبل

فحسب وإنما أثر التفاعل بين متغيري الذكاء الثقافي والنوع (الجنس) على الضغوط النفسية وقلق المستقبل. وأثبتت الدراسة أنه لا توجد أثر للذكاء الثقافي على الشعور بالضغوط النفسية وقلق المستقبل، كما أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين الذكاء الثقافي مع الجنس على الشعور بالضغوط النفسية وقلق المستقبل. ويفسر الباحث هذه النتائج بأن الذكاء الثقافي يساعد الفرد على فهم أفكار وثقافات الآخرين في أماكن ودول مختلفة ويمكنه التكيف مع بيئات مختلفة ولكن الضغوط النفسية في العمل والحياة الطبيعية هي نفسها في أي بيئة، وهو يشعر بها وعليه أن يواجهها وأصحاب الذكاء الثقافي أيضاً يتعرضون لقلق المستقبل حيث أنه لا علاقة بين المستقبل والمجتمعات، وهكذا يتبين أن الذكاء الثقافي يساعد على تكيف الفرد في المجتمعات المختلفة ثقافياً أي أنه لا يزيد من شعوره بالضغوط النفسية عن التي يمكن أن يواجهها في مجتمعه الطبيعي. والذكاء الثقافي لا يختلف في الذكور عن الإناث لذا فعندما تم دراسة التفاعل بين الذكاء الثقافي والجنس تبين أيضاً أنهما غير ذوي تأثير على الشعور بالضغوط النفسية وقلق المستقبل.

التوصيات

من خلال الدراسة الحالية والتي هدفت لمعرفة أثر العلاقة التفاعلية بين الذكاء الثقافي والجنس على الشعور بالضغوط النفسية وقلق المستقبل، تبين أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للعلاقة التفاعلية بين الذكاء الثقافي والجنس على الشعور بالضغوط النفسية وقلق المستقبل ونوصي بما يلي:

♦ التوسع في دراسة العلاقات بين الذكاء الثقافي والعوامل الأخرى المختلفة حيث أن الذكاء الثقافي مصطلح حديث نسبياً ويحتاج الكثير من البحث.

المغتربين مثل دراسة (صبري وحليم، 2014م)، ودراسة (عبد الوهاب، 2012م) التي قامت بتطبيق مقياس الذكاء الثقافي في البيئة المصرية. كما درس (جلاّب، 2011م) العلاقة بين الذكاء الشعوري والذكاء الثقافي، واستنتج أن الذكاء الشعوري يمهّد الطريق للذكاء الثقافي. وأثبت (أحمد، 2012م) وجود ارتباط موجب بين الذكاء الثقافي وكل من الحكمة وكذلك عوامل الشخصية الكبرى، في حين اختلف (خرنوب، 2010م) في نتائج دراسته حيث أثبت أن هناك ارتباطاً بين الذكاء الثقافي و عوامل الشخصية الكبرى وعدم وجود ارتباط بينهم لدى الأمريكيين.

أما عن الضغوط النفسية، فاهتمت بعض الدراسات مثل (الخالدي، 2011م) على التعرف على مستوى الضغوط فقط لدى طلاب الدراسات العليا. في حين درس (الشرقاوي، 2013م) العلاقة بين الضغوط النفسية و جودة الحياة. وعن قلق المستقبل قدمت الدراسات السابقة الكشف عن مستوى قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة كما في دراسة (الجاجان، 2016م) و(المؤمنى و نعيم ، 2013م) وكذلك دراسة (حميدة، 2011م) التي درست مستوى قلق المستقبل لدى الشباب. وقد جمعت بعض الأبحاث العلاقة بين الضغوط النفسية وقلق المستقبل مثل دراسة (الشمري، 2012م) والتي أثبتت أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ليس لديهم قلق للمستقبل، وأن هناك علاقة بين قلق المستقبل والضغوط النفسية. كما أثبتت أيضاً دراسة (شند، 2012م) العلاقة الارتباطية الموجبة بين الضغوط النفسية وقلق المستقبل لدى العاملين بمهن مختلفة. وهذا يتفق مع نتائج الدراسة حيث أنها أثبتت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الضغوط النفسية وقلق المستقبل لدى أعضاء هيئة التدريس . ومن هنا يتضح أن الدراسة الحالية تنفرد بدراسة أثر الذكاء الثقافي على كل من الضغوط النفسية وقلق المستقبل ليس هذا

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، عبد الستار (1980م). العلاج النفسي الحديث، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، العدد 27، الكويت.
- أبو فضة، خالد عمر (2013م). قلق المستقبل وعلاقته بأزمة الهوية لدى المراهقين الصم في محافظات غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أحمد، ناهد فتحي. (2012م). الذكاء الثقافي وعلاقته بالحكمة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية: صيغة مصرية من مقياس الذكاء الثقافي. *مجلة دراسات عربية: رابطة الأخصائيين النفسيين المصريين*، 77 (3)، 467-419.
- بوفاتح، محمد (2012م). مقياس الضغط النفسي المدرس، *دراسات - الجزائر*، عدد 21، 86-110.
- الجاجان، ياسر (2016م). دراسة الفروق في قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة جامعة البعث*، 48 (4)، 74-43.
- جلاب، إحسان دهش. (2011م). العلاقة بين الذكاء الشعوري والذكاء الثقافي: دراسة تحليلية لآراء عينة من تدريسي كلية التربية في جامعة القادسية. *مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية: جامعة القادسية - كلية الإدارة والاقتصاد*، 13 (4)، 8-33.
- حميدة، إبراهيم عبد الرحيم إبراهيم. (2011م). قلق المستقبل لدى الشباب السوداني . *مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية*، 146 (2)، 11-42.
- الخالدي، رائدة أرشيد (2011م). مستوى الضغوط النفسية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.
- خرنوب، فتون محمود. (2010م). الذكاء الثقافي و علاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية: دراسة ميدانية لدى طلبة المعهد العالي للغات في جامعة دمشق. الأعمال الكاملة للمؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة: رابطة الأخصائيين النفسيين، 959-973.
- الداهري، صالح حسن (2005م). علم النفس الإرشادي (نظرياته وأساليبه الحديثة)، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.
- داينز، روبين (2006م). إدارة القلق، ترجمة دار الفاروق للنشر والتوزيع مصر.
- ذياب، عاشور محمد (2001). فاعلية الإرشاد النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة، *مجلة علم النفس، جامعة المنيا*، 10 (11)، 437-440.
- الرشيد، هارون توفيق (1999م). الضغوط النفسية (طبيعتها - نظرياتها - برنامج لمساعدة الذات في علاجها، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشرافي، ماهر موسى مصطفى (2013م). الإنهاك النفسي وعلاقته بكل من قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى العاملين في الإنفاق، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- الشرفاوي، عيبر عبده (2013م) جودة الحياة وعلاقتها بالضغط النفسية المهنية لدى المعلمات المبتكرات في مرحلة ما قبل المدرسة، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة المنصورة ، كلية رياض الأطفال ، جمهورية مصر العربية .
- الشمري، بشرى كاظم سلمان. (2012م). قلق المستقبل وعلاقته بالضغط النفسية التي يتعرض لها تدريسيي الجامعة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية: جامعة بغداد - مركز البحوث التربوية والنفسية*، 35، 189-219.
- شند، سميرة محمد إبراهيم، و الانور، محمد ابراهيم محمد. (2012م). قلق المستقبل وعلاقته بالضغط النفسية لدى شرائح من العاملين بمهن مختلفة. دراسات تربوية ونفسية: *جامعة الزقازيق - كلية التربية*، ع 76، 203-300.
- صبري، نصر محمود و طليم، شيري مسعد (2014م). العلاقة بين الذكاء الثقافي والتكيف الثقافي :دراسة عبر ثقافية بين مصر وماليزيا، *مجلة دراسات عربية ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصريين*، 13 (3)، 403-347.
- الطريري، عبد الرحمن (1994م) الضغط النفسي مفهومه ، تشخيصه، طرق علاجه ومقاومته، الرياض: حقوق النشر للمؤلف، المملكة العربية السعودية
- عبد الحميد، طلعت أسعد (2011 م). القوانين السبعة لإدارة الضغوط النفسية :استراتيجيات تغيير الحياة من أجل الحفاظ على التوازن في الحياة الشخصية والحرفية ،الرياض:قسم الترجمة والتعريب - مكتبة الشفري.
- عبد الوهاب، محمد السيد (2011م). الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الثقافي "دراسة على طلاب الجامعة"، *دراسات عربية في علم النفس*، 10 (3)، 523-584.
- عثمان، فاروق السيد (2001م). القلق وإدارة الضغوط النفسية، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.
- العوادي، قاسم هادي (1992م). العصاب، الطبعة الأولى، بغداد: العراق وزارة الثقافة والإعلام ، دائرة الشؤون الثقافية العامة.
- عيد، إبراهيم (2000م). علم النفس الاجتماعي، القاهرة : مكتبة زهاء الشرق ، مصر.
- كرمان، صلاح (2008 م). سمات الشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى العاملين بصورة مؤقته من الجالية العراقية في استراليا ، رسالة ماجستير غير منشورة ، استراليا، سيدني: الأكاديمية العربية في الدانمارك، كلية الآداب والتربية.
- المحاميد، شاكر عقله و السفاسفة ، محمد إبراهيم (2007م) . قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات ، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 8 (3)، 127-142.
- المؤمني، محمد أحمد و نعيم ، مازن محمود (2013م). قلق المستقبل لدى طلبة المجتمع في منطقة الجليل في ضوء بعض المتغيرات ، *المجلة الأردنية التربوية*، 9 (2)، 173-185.
- النوايسة، فاطمة (2013م). الضغوط والأزمات النفسية وأساليب المساندة، الطبعة الأولى، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- هلال، محمد (2000). مهارات إدارة الضغوط، القاهرة: الانجلو المصرية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Ang,S.,&Dyne,L.V.(2008). Conceptualization of cultural intelligence :definition, distinctiveness, and nomological network, in S.Ang., & L.V.,Dyne (Eds.) Handbook of Cultural intelligence: theory, Measurement, and Applications.(3-15).MEshare.Inc.
- Bibikova , A & Kafelnkov .V(2011). Cultural intelligence ,CQ:Knowledge ,art , and skills. http://www.1000ventures.com/business/guide/crosscuttings/cultural_intelligence.html
- Earley, P.C& Ang, S. (2003). Cultural intelligence : individual interactions across cultures , Stanford, CA, Stanford University Press.
- Griffer, M.R& Perlis , S.M.(2007). Developing cultural intelligence in preservice . speech-Language Pathologists and educators, Communication Disorders Quarterly, (2nd ed.) (1),28-35.
- Harris,P.R& Moran , R.T.(1996). Managing cultural differences : Leadership strategies for a new world of business, (4th ed.) .Houston, TX: Gulf-Publishing Company.
- Kerri Crowne. (2007). The relationships among social intelligence , emotional intelligence , cultural intelligence, and cultural exposure, PhD, Temple University .
- Lazarus,S.(2005). Emotions and interpersonal relationships:Toward a Person-Centered Conceptualization of Emotions and Coping, journal of personality, (74),1-38.
- Levy-Leboyer , C. (2007).CQ.Developing cultural intelligence at work.. *Personnel psychology*, 60(1), 242-245.
- Morgan ,Glifford & King , Richard A.(1971). Introduction to psychology .New York :McGrow Hill Book.
- Sauer ,K.(2008).A comparison of cultural intelligence between black and white south African leaders . A research project submitted to the Gordon Institute of Business Science. University of Protoria, in Partial Fulfillment of the requirements for the degree of master of Business Administration.
- Sinha ,R.(2008).Chronic stress, Drug use and vulnerability to addiction , *Annals of the New York academy of science*,71 (41),105-130.
- Van Dyne, L.(2005-2006). Cultural intelligence (CQ). East Lansing: Michigan State University. A vailable from <http://www.linnvadyne.com/cq.html>
- Williams, M.E.(2008). Individual differences and cross-cultural adaptation: A study of cultural intelligence , psychological adjustment, and sociocultural Adjustment , PhD, TUI University .
- Zaleski , Z.(1996). Future Anxiety: Concept, Measurement and preliminary: Research , *Journal of personality and individual differences* , 21(2) , 163-174.

تطوير العمليات الإدارية لدى القيادة الأكاديمية بجامعة القصيم في ضوء نموذج كايزن

Administrative Processes› Development of Academic Leadership at Qassim University in the Light of Kaizen Model

عليه محمد شرف
أستاذ الإدارة التربوية بجامعة القصيم

processes (planning - organizing - directing - evaluating) of the Academic Leadership at Qassim University. Therefore, to achieve its purpose, this study used descriptive method and questionnaire as its tool, and it was applied to a random sample of (161) female faculty members at Qassim University. As a result, this research showed that the reality of administrative processes› dimensions according to academic leadership from faculty members point of view at Qassim University came with a high degree (84.41), while there were no significant differences in faculty members› point of view toward academic leadership development of these administrative processes due to their (degree and experience), but there were a significant differences in planning dimension due to collage type, which were for Science Collage in particular. The study suggested some mechanisms for developing administrative processes at Qassim University.

المخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على آليات تطوير العمليات الإدارية (التخطيط - التنظيم - التوجيه - التقويم) لدى القيادة الأكاديمية بجامعة القصيم ، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، والاستبيان أداة لها وقد طبق على عينة عشوائية بسيطة عددها (161) من عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم ، وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع العمليات الإدارية (التخطيط - التنظيم - التوجيه - التقويم) لدى القيادة الأكاديمية بجامعة القصيم من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط بلغ (84,41)، ولا توجد فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في رؤيتهم لتطوير القيادة الأكاديمية للعمليات الإدارية بجامعة القصيم تعزى إلى (الدرجة العلمية - الخبرة) بينما جاءت فروق في طبيعة الكلية في اتجاه الكليات العملية في 'بعد التخطيط فقط، وتوصلت الدراسة إلى بعض الآليات لتطوير العمليات الإدارية بجامعة القصيم.

الكلمات المفتاحية:

العمليات الإدارية - القيادة الأكاديمية - نموذج كايزن.

Abstract:

This study aimed to identify the mechanisms of administrative developing

و(كايزن) أسلوب ياباي ظهر للوجود في ثمانينات القرن العشرين؛ لتحسين العمليات والتشجيع على الابتكار والتغيير، وإظهار الثقة بقدرات العاملين ومشاركتهم في تحديد أهداف المؤسسة، وتمكينهم بما يسهم في جعلهم أكثر دراية بالمهام التي يكلفون بها، وأكثر قدرة على إنجازها، ويتعامل كايزن مع مدخل التغيير على أساس مستمر وتدرجي؛ لتحسين الوضع الراهن، من خلال جلب قيمة مضافة، وأيضاً ترسيخ مفهوم إدارة الزمن والمكان من خلال الاستخدام الأفضل للموارد، وإضفاء المرونة على إجراءات العمل، بما يسهم في تلبية احتياجات المستفيدين وانخفاض كلفة العمليات الإدارية، حيث أن كايزن تقوم على فكرة الوقاية خير من العلاج، بالإضافة إلى الابتعاد عن الهدر بجميع أشكاله سواء كان مادياً أو معنوياً (الحربي، 2018: 236) فنقوم فلسفة كايزن بالأساس على الحيلولة دون وجود الهدر في الجهد والطاقة والوقت وتؤدي باستمرار إلى تحسين جميع مناحي العمل، والتسيير الإداري.

وتعنى كايزن التحسين المستمر الذي يعتمد على الواقعية والشفافية في العلاقات الإدارية بمجال العمل، وهي إحدى مفاتيح النجاح التنافسي، وأهم مفهوم في الإدارة وتطوير الأعمال وتحقيق الأهداف العملية والشخصية، وهذه التحسينات تبدأ بشكل صغير باستخدام المعرفة والأدوات التقليدية، فكايزن برنامج توعى وتدريب لتحسين المعرفة والمهارات وسلوك المشاركين بضمن أهداف كايزن وتحقيق التحسين المستمر بكفاءة عالية بما يتوافق مع رؤية 2030 (السلمى، 2017).

وتتجلى أهمية القيادة الأكاديمية بأنها الفئة الأكبر تأثيراً في سياسة الجامعة وطريقة سيرها، فهي محرك تحت العاملين على التفكير بالمستقبل والاستعداد له، وتركز على تطوير المبادرات وتحطيم البيروقراطية، حيث يبداهم تظهر

Keywords:

Administrative Processes - Academic Leadership – Kaizen Model.

المقدمة:

بعد التطور سمة رئيسة من سمات العصر الراهن، وعليه فتسعى كافة المؤسسات ولا سيما التعليمية منها إلى مواكبة تلك التطورات من خلال تنوع الأساليب الإدارية الحديثة لتحقيق أفضل أداء؛ حيث أن تطوير، وتجويد العمليات الإدارية من تخطيط وتنظيم وتوجيه وتقويم يوضح خطوط المسئوليات والصلاحيات بشكل أفضل، واتخاذ القرارات وتنفيذها، التي تعتمد على استمرارية تحسين أداء العمليات الإدارية، وإتاحة المزيد من المرونة والاستقلالية للقيادات الإدارية مما يساعد على التقليل من الهدر.

ونتيجة طبيعية للتطور والتقدم التكنولوجي بات من الضرورة العمل على إصلاح وتطوير كافة العمليات الإدارية لمواكبة ذلك التطور الذي يشمل كافة الجوانب والوظائف المختلفة "وعليه فإن القادة الأكاديميين بجامعة القصيم اليوم وبصفة مستمرة ودورية يحتاجون لمراجعة الهياكل والأطر الإدارية للوقوف على الجديد في العالم من تطور لتشخيص المشكلات وإعداد الخطط المستقبلية، التي تشكل جامعة الغد، وقد لجأت الدول المتقدمة مثل اليابان إلى استخدام أحد المداخل الإدارية والذي يقوم على التغيير الجذري والجهري لتطوير مؤسساتها وهو مدخل جيما كايزن وهو أسلوب إداري بسيط يدخل تحسينات تدريجية صغيرة وبسيطة تقلل التكاليف والهدر وتزيد من الإنتاجية. (يوسف، 2013: 353) فنموذج كايزن من أهم النماذج والأساليب الحديثة والمعتمدة التي تهدف إلى التطوير والتحسين الم مستمر.

ويزيد من الإنتاجية حتى ترقى مؤسسات التعليم العالي بنفسها على الساحة الدولية، وقد اقترحت دراسة الشريف والسحت (2014) استراتيجية لتحسين المستمر بأسلوب كايزن، وذلك لتدنى مستوى جودة التعليم، كما أوصت دراسة الكسر (2017) بضرورة تطبيق استراتيجية كايزن في الإدارة كأداة من أدوات التغيير والتطوير للعمل الإداري ومواكبة للتحويلات والتطورات المستمرة التي تشجع على الإبداع والابتكار في العمل، وهذا ما أكدت عليه دراسة الحربي (2017) من ضرورة تبني الجامعات لمنهجية كايزن والالتزام بتطبيقها واختيار القيادات المؤهلة والمتخصصة في مجال الجودة والتحسين المستمر وتشجيع المبادرات والأفكار الإبداعية من جميع العاملين، كما أكدت نتائج دراسة عثمان (2017) على وجود علاقة إيجابية معنوية بين استراتيجية كايزن وتحسين العمليات الإدارية بجامعة بيشة، وعليه حاولت الدراسة الحالية تسليط الضوء على تحديد آليات لتطوير العمليات الإدارية بجامعة القصيم في ضوء نموذج كايزن، ويمكن تحديد السؤال الرئيس في:

كيف يمكن تطوير العمليات الإدارية بجامعة القصيم في ضوء نموذج كايزن ؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- ◆ ما واقع العمليات الإدارية (التخطيط - التنظيم - التوجيه - التقويم) لدى القيادة الأكاديمية بجامعة القصيم.
- ◆ ما معوقات تطوير العمليات الإدارية (التخطيط - التنظيم - التوجيه - التقويم) لدى القيادة الأكاديمية بجامعة القصيم.
- ◆ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في رؤيتهم لتطوير القيادة الأكاديمية للعمليات الإدارية بجامعة القصيم تعزى إلى (طبيعة الكلية- الدرجة العلمية - الخبرة).
- ◆ مآليات تطوير العمليات الإدارية بجامعة القصيم في ضوء نموذج كايزن.

ملامح التغيير والتطوير والتميز في شتى مجالات الجامعة، وقدرتهم في التأثير على العاملين بما يتوافر لديهم من صلاحيات، ومن ثم القدرة على تطوير العمليات الإدارية وفق منهج علمي مميز ولا سيما كايزن.

مشكلة الدراسة :

تمثل القيادات الأكاديمية بجامعة القصيم المحرك الأساسي لعجلة التطوير، والقادرة على التصدي للتحديات التي تواجهها ولذلك تسعى إلى التخلي عن الطرق التقليدية واستحداث طرق إدارية حديثة ومتطورة في تيسير العمليات الإدارية المختلفة، وقد أشارت بعض الدراسات التي تناولت واقع جامعة القصيم إلى أنها تعاني من بعض المشكلات التي تستوجب تطوير عملياتها الإدارية ومنها دراسة كعكي (2018) التي كشفت عن أوجه قصور في أداء القيادات الجامعية في الرؤية الاستراتيجية والتخطيط، وجمود الهياكل التنظيمية، واستراتيجيات تنظيم وتوجيه وتقويم العمل، وغياب التفاعل بين المستويات الإدارية المختلفة.

حيث ألزم الانفتاح الذي يشهده العالم اليوم مؤسسات التعليم العالي أن تتبنى مداخل إدارية فعالة لمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي، ومواجهة التحديات الجديدة في عصر تكنولوجيا المعلومات والوقوف على الأدوار الجديدة الواجب القيام بها لتحقيق التميز، ومن أنجح المداخل التي أثبتت فعاليتها في تطوير العمليات الإدارية كما أشار يوسف (2013) والحربي (2018) منهجية كايزن التي تعد من أهم المتطلبات الرئيسية الحديثة للتطوير المستمر لأداء القادة في المؤسسات التربوية حيث توجد علاقة بين منهجية كايزن وعدد من المتغيرات الهامة في مجال الإدارة منها: تشجيع الأفكار الإبداعية، دعم الإدارة العليا، تحسين العمليات التعليمية الحمود (2019)، حيث يدخل تحسينات بصورة متدرجة وبسيطة ومستمرة على العمليات الإدارية ويقلل من التكاليف والهدر،

- يؤمل أن تساهم الدراسة في تفعيل اللامركزية ومنح المزيد من الصلاحيات للقيادات الأكاديمية لتيسير عمليات التطوير الإداري داخل الكليات بالجامعة .

مصطلحات الدراسة :

◆ **العمليات الإدارية:** عرفها (الثبتي، 2017) بأنها مجموعة الأنشطة التي يتم من خلالها إنجاز المهام والمسؤوليات الإدارية بالجامعة والتي تشمل على التخطيط والتنظيم والاتصال والتدريب لتحقيق الأهداف المنشودة (ص 329). وتعرف إجرائياً بأنها مجموعة من الأنشطة ذات الصلة والتي تؤدي إلى إنجاز محدد للمهام والمسؤوليات الإدارية والتي تشمل على (التخطيط - التنظيم - التوجيه - التقويم) لتحقيق الأهداف المرجوة.

◆ **القيادة الأكاديمية :** يعرفها الزهراني (2018) القيادة الأكاديمية بأنهم: "أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث المكلفين بعمل قيادي في الجامعة على مستوى الكليات وهم عمداء الكليات، ووكلاء الكليات، ورؤساء الأقسام ومشرفيها" (ص 360). وتعرف إجرائياً بأنهم الأشخاص المعينون بالجامعة لتولى وظائف إدارية في المستويات الإدارية والأكاديمية ويقصد بهم في هذه الدراسة (عميد الكلية - وكيل الكلية - رؤساء الأقسام).

◆ **نموذج كايزن:** عرف الكسر (2017) كايزن بأنها استراتيجية منهجية وفلسفة ابتكرها اليابانيون لإدارة المؤسسات والحياة في اليابان، وتعتمد لفلسفة كايزن على الخطوات الصغيرة لإحداث تغييرات كبيرة (ص 32).

ويعرف إجرائياً بأنه منهجية إدارية تعتمد على مجموعة من الأنشطة والخطوات التي يتعين أن تقوم بها جامعة القصيم بهدف تحسين وتطوير العمليات الإدارية بشكل مستمر وبطريقة متدرجة.

أهداف الدراسة :

◆ التعرف على واقع العمليات الإدارية (التخطيط - التنظيم - التوجيه - التقويم) لدى القيادة الأكاديمية بجامعة القصيم .

◆ التعرف على معوقات تطوير العمليات الإدارية (التخطيط - التنظيم - التوجيه - التقويم) لدى القيادة الأكاديمية بجامعة القصيم.

◆ التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين أفراد العينة في رؤيتهم لتطوير القيادة الأكاديمية للعمليات الإدارية (التخطيط - التنظيم - التوجيه - التقويم) بجامعة القصيم تعزى إلى (طبيعة الكلية - الدرجة العلمية- الخبرة) .

◆ تحديد آليات تطوير العمليات الإدارية بجامعة القصيم في ضوء نموذج كايزن.

أهمية الدراسة :

◆ الأهمية النظرية :

- تكمن في إلقاء الضوء على كيفية إدارة العمليات الإدارية بطريقة علمية لزيادة كفاءتها من خلال استثمار الفرص والمزايا المتاحة أمامها لتحقيق أداء مميز.

- تزايد الاهتمام بتطوير العمليات الإدارية التي يعد كايزن أحد مداخلها للتحسين المستمر بشكل متدرج.

- حداثة وأهمية الموضوع، وقلة الدراسات المتعلقة به على حد علم الباحثة.

◆ الأهمية التطبيقية

- وقوف القيادات الأكاديمية بجامعة القصيم على العائد من تقليل الهدر في العمليات الإدارية وتحسين وتطوير الأداء.

- قد تساعد نتائج الدراسة القيادات الأكاديمية بجامعة القصيم في رفع كفاءة العمليات الادارية في ضوء نموذج كايزن .

حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية :

♦ **الحدود الموضوعية :** اقتصرت هذه الدراسة على تطوير العمليات الإدارية لدى القيادة الأكاديمية وهم (عميد - وكيل - رئيس قسم) بجامعة القصيم في العمليات التالية (التخطيط - التنظيم - التوجيه - التقويم) في ضوء نموذج كايزن، وتعد تلك العمليات أكثر تأثيراً في فاعلية العمليات الإدارية وتمثل العمود الفقري لأي مؤسسة.

♦ **الحدود المكانية :** تم تطبيق الدراسة على كليات جامعة القصيم (كليات نظرية - كليات عملية)

♦ **الحدود البشرية :** وتتمثل في عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم.

♦ **الحدود الزمانية :** تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي الجامعي 1439هـ - 1440هـ

الإطار النظري:

يعد تطوير العمليات الإدارية جوهر العمل حيث يتطلب كل عناية واهتمام من حيث الجودة والسرعة والتجديد من خلال إحداث تغيير جذري في نظم العمل لتحقيق تحسينات جوهرية في الأداء، وقد عرف الصنتوشى وطناش (2018) العمليات الإدارية بأنها مجموعة من الإجراءات والنشاطات التي تؤدي إلى نتائج محددة تهدف لإضافة قيمة وتحقيق نتائج إدارية مرغوبة في الجامعات. (571). وقد حدد بن دهيش والشلاش ورضوان (2015) وظائف العمليات الإدارية التي لا يمكن بدونها أن تسير دفة العمل وتتمثل تلك الوظائف في:

♦ **التخطيط:** وهو عملية عقلانية منظمة لاتخاذ قرارات اليوم التي تؤثر على غد المؤسسة، ويقتضى التخطيط ضمنا التنبؤ بالمستقبل.

♦ **التنظيم:** ويقصد به توزيع المهام على العاملين وتحديد سلطة ومسؤولية كل منهم وفق أسس سليمة تكفل تحقيق الأهداف.

♦ **التوجيه:** وهو عملية الأخذ بيد الأفراد من خلال القيادة الرشيدة وتوجيههم وإرشادهم وترغيبهم في تنفيذ أعمالهم والتنسيق بين جهودهم في ضوء مستلزمات الأداء الناجح.

♦ **التقويم:** ويعنى إصدار الأحكام على مدى وصول العملية الإدارية إلى أهدافها، والكشف عن نقاط القوة والضعف والوقوف عليها لتحقيق أهداف المؤسسة .

وتعد نتائج تقييم العمليات الإدارية أهم ركائز عمليات التطوير حيث يتم بناء خطط مستقبلية على أساس علمي قوى لمواجهة نقاط الضعف وعلاجها من الجذور لضمان تحقيق النجاح المطلوب ولتجنب الهدر والمخاطر التي قد تعيق عملية التطوير وتحد منها بأي صورة. ويعرف الرقب (2017) القيادة الأكاديمية بأنهم: "العمداء والوكلاء ورؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعة ممن يمتلكون التأثير في بيئة العمل الأكاديمية " (ص13).

ويقع على عاتق القادة الأكاديميين الكثير من المهام والمسؤوليات التي تساهم في إدارة التغيير وتطوير وتيسير العمل بانسيابية خاصة لذوى القدرات الإبداعية والابتكارية منهم، ومن ثم تحقيق أعلى مستويات الجودة.

أما السلمي (2017) فيرى أن كايزن مصطلح ياباني يعنى التغيير والتحسين والتطوير نحو الأفضل في جميع أقسام المؤسسة وبمشاركة جميع العاملين من خلال خطوات قصيرة وباستخدام الموارد المتاحة، بهدف رفع مستوى الأداء وتقليل الهدر وتحقيق الجودة وخفض التكلفة في المؤسسة (ص12)، كما يعرفها القحطاني والرشيدى والمسعود والعيمري (2012) بأنها منهجية لتحسين الأداء وبيئة العمل بشكل

الأهداف المرجوة في ضوء كايزن، ويرى آير(2007: p6) أن معوقات تطبيق منهجية الكايزن للتحسين المستمر تعود إلى:

1- الموارد: يتطلب تطبيق منهجية كايزن في أي مؤسسة تحديد الموارد المطلوبة والوقت اللازم للتطبيق ومدى جاهزية المؤسسة للتنفيذ وفقاً للخطة المرسومة.

2- الاهتمام: المؤسسة التي تحاول أن تركز اهتمامها على البدء في أنشطة مختلفة في وقت واحد تشتت جهودها، مما يؤدي إلى إهدار الوقت والجهد، و يعد عاملاً مؤثراً في تطبيق منهجية كايزن، لذا يجب على القائد أن يركز اهتمامه وجهوده على عدد محدد من الأنشطة حتى يمكن إنجازها بدقة.

3- القبول: إن قرار تغيير النظام أمراً لا يمكن قبوله بسهولة في بعض المؤسسات، وذلك لخوف بعض العاملين من التغيير بسبب انتقادهم لمكتسبات معينة أو نقص صلاحياتهم، وهذا يعد من أهم المعوقات لتطبيق منهجية كايزن. كما يرى بعض الباحثين أن المعوقات تتمثل في:

◆ نقص المعلومات والبيانات، وآليات تقييم الأداء.

◆ انفصال القيادة عن أرض الواقع والانشغال بالإدارة الورقية والمكاتب الروتينية. (إبراهيم 2018 : 167)

◆ نقص الخبرات الإدارية والفنية المؤهلة وظيفياً.

◆ جمود البنية التنظيمية.

◆ اللجوء غالباً إلى شمولية الخطط الأساسية والخطوات المرحلية.

◆ قلة جاهزية البرمجيات والصيانة المستمرة (زرقاوي، 2018: 299,300)

◆ الفهم التقليدي لتطوير النظم الإدارية من قبل بعض القيادات العليا. (Feijo,2014)

بسيط ومستمر في إدارة المناطق التعليمية وفق أربعة محاور: معرفة قواعد التشغيل والتطبيق والتنقيح والقضاء على الهدر (ص180) .

ويتضح مما سبق أن كايزن طريقة للتحسين المستمر وتنفذ بشكل تتابعي من كافة العاملين بالمؤسسة وعلى كل المستويات لتقليل الهدر باستخدام كافة الموارد المادية والبشرية المتاحة لتحقيق أعلى مستوى من الأداء والكفاءة وتدعيم الجانب الإبداعي الذي يحقق الأداء المتميز.

وتتضح أهمية تطبيق نموذج كايزن في تطوير العمليات الإدارية بأنها تساعد على خلق بيئة قيادية متفاعلة مع النتائج وترغب في صنع التغيير مهما كلف الأمر من جهد؛ حيث تفتقد الجامعات إلى حد ما العمل بروح الفريق، وبالتالي فإن كايزن سيساعد على جعل هذه الروح محببة إلى الجميع، وخاصة أن التكلفة الإنتاجية والهدر قد تكون مرتفعة، ويمكن أن يكون لكايزن دور واضح في نشر ثقافة التحسين المستمر والمتدرج، كما أن كايزن تقلل من المشكلات التي تنتج بين المستويات الإدارية وبالتالي تساعد أيضاً على ظهور الإبداع والابتكار في تنفيذ العمل. (يوسف، 2013: 263).

ومن الملاحظ أن كايزن تساعد على تحقيق المشاركة الفعالة والاستفادة الكاملة من الطاقة الكامنة والقدرات داخل العنصر البشري لزيادة مستوى فاعلية وكفاءة وجودة الأداء للعمليات الإدارية المختلفة التي تتم بالمؤسسة التعليمية؛ مما يساهم بشكل مباشر في استمرارية قدرتها على قيادة وتوجيه المؤسسة إلى إنتاج منتج تعليمي أو بحثي ذو مستوى جودة عالي. ومن فوائد استخدام نموذج كايزن تمكين الموارد البشرية، واكتشاف قدرات وامكانات جديدة، وتحسين ملموس في معنويات العاملين، وتقليل الأخطاء، و تقليل التكلفة والزمن والمساحة المستخدمة، وزيادة في الكفاءة. (علي، 2015: 202)

حيث تواجه العمليات الإدارية العديد من المعوقات التي تحد من قدرتها على تحقيق

رابعاً. **معوقات خاصة بالتقويم:** (إهمال القيادة الاتصال المباشر بمصادر البيانات والمعلومات للوقوف على مصادر المشاكل التي تواجه التنفيذ والأداء، ضعف الثقافة الإلكترونية، لأهمية لمعيار الزمن، القصور في عمليات التقويم الذاتي، نقص البرامج التدريبية الخاصة بعمليات التقويم من حيث الكيفية والأدوات.

ولغرض تسليط الضوء بشكل أعمق على نموذج كايزن استعرضت الباحثة عددا من الدراسات ذات الصلة منها دراسة ال حمود (2019) هدفت إلى التعرف على مدى توافر متطلبات نجاح التحسين المستمر بمنهجية جيما كايزن في كلية جامعة المجمعة، والتعرف على أبرز معوقات نجاح تطبيقها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بتلك الكليات، أما دراسة إبراهيم (2018) فقد بينت نتائجها أهمية تطبيق استراتيجية الجيما كايزن للتحسين المستمر والتدريجي لجودة أداء قيادات رياض الأطفال، كما تم وضع تصور للتحسين التدريجي المستمر في أداء قيادات الروضة، وهدفت دراسة عمر (2018) إلى تقديم تصور مقترح لتطوير أداء موظفي كلية التربية جامعة المنيا على ضوء أسلوب كايزن، وأشارت دراسة عثمان (2017) إلى تحديد العلاقة بين أثر استراتيجية كايزن وتحسين العمليات الإدارية والخدمات المجتمعية والعمليات التعليمية في الجامعة تطبيقاً على جامعة بيشة- كما أظهرت نتائج دراسة الكسر (2017) أهمية تحديد متطلبات استراتيجية كايزن للإدارة وحصلت على تقدير عالٍ، بينما إمكانية تطبيق متطلبات الاستراتيجية حصلت على تقدير متوسط لدى إجابات عضوات الهيئة الإدارية في جامعة شقراء، وقدمت الدراسة مقترحات منها أن تتبنى جامعة شقراء اتباع استراتيجية كايزن في الإدارة كأداة من أدوات التغيير والتطوير للعمل الإداري، وتناولت دراسة Aishah (2016) أثر تطبيق منهجية كايزن على الهدر في إحدى عمليات العمل الأكاديمي في التعليم العالي الماليزي، كما أظهرت نتائج

وترى الباحثة أنه يمكن تصنيف المعوقات إلى عدة محاور بناء على آراء بعض التربويين ، ونتائج الدراسات السابقة (Feiz, 2014, عثمان 2017, عمر 2018) والتي تتوافق مع طبيعة العمليات الإدارية وتتمثل في:

أولاً. معوقات خاصة بالتخطيط: (عدم الدقة في اختيار القيادات الإدارية حيث لا يتوفر لديها القدرة على التخطيط والتطوير والتحديث، انخفاض الوعي التخطيطي لدى العاملين بالمؤسسة التربوية، سوء ظن بعض القيادات بأن التخطيط يشكل تهديدا لمراكزهم القيادية جمود بعض الأنظمة والإجراءات الإدارية التي تعيق تيسير العمل بانسيابية، المركزية الشديدة، ندرة وجود معايير وطرق محددة لاختيار أنسب البدائل للتطوير والتحديث، القصور في أساليب التنبؤ التي تبنى عليها الخطط المستقبلية)

ثانياً. معوقات خاصة بالتنظيم: (سوء فهم العمليات داخل المؤسسة التعليمية حيث لا يتم تحديد العمليات المطلوب تحسينها والأكثر تأثيراً على جودة الأداء، عدم تحديد أولويات التحسين حيث لا يتم البدء بالتركيز أولاً على العمليات الأكثر احتياجاً للتحسين لتكون بداية مرحلة التطوير، حيث يكون لها التأثير الأكبر على أداء المؤسسة، سوء المناخ التنظيمي داخل بيئة العمل، مما يؤدي إلى قلة تفاعل العاملين معاً، وخلق أجواء مثبطة مما ينعكس سلباً على النشاط والحيوية.

ثالثاً. معوقات خاصة بالتوجيه: (مقاومة التغيير من بعض منسوبي المؤسسة التعليمية (قوة الدفع والمعارضة داخل المؤسسة، نقص خبرة القائمين بعملية تحليل العمليات المختارة للتطوير، وطرق التحسين المقترحة، ندرة وجود أدلة ارشادية لتوصيف الخدمات والأعمال المطلوبة، والجهات المعاونة، ندرة وجود أدلة ارشادية لتوصيف الخدمات والأعمال المطلوبة، والجهات المعاونة، نقص البرامج التدريبية الخاصة بعمليات التوجيه الإيجابي).

عملية التعليم والتعلم وخطط الدراسة، آلية التقييم، المصادر التعليمية)، وأخرى هدفت إلى تطبيق مبادئ كايزن (وضع قواعد التشغيل - التخطيط والتطبيق -التنقيح - القضاء على الهدر) في الإدارات التعليمية، كما هدفت أخرى إلى توضيح فعالية منهجية الكايزن لتحسين المقررات التدريسية لبرامج الماجستير وقد اجمعت الدراسات على أهمية تطبيق منهجية كايزن، هذا وقد ساعد استعراض الدراسات السابقة في إلقاء الضوء على مفهوم منهجية كايزن، وآثارها الإيجابية على العمل، وتلتقى الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها منهجية كايزن، واستخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة، كدراسة كل من (ال حمود 2019) (إبراهيم 2018)، و(عثمان 2017) و،(عمر 2018) و(الكسر 2017)، (Awi 2016)، (الشريف و السحت 2014)، و(القحطاني وآخرون 2012)، كما تتفق مع دراسة (الشمري 2014) في تطوير العمليات الإدارية، واختلفت الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية في تطبيقها على القيادات بجامعة المجمعة (ال حمود 2019) وطبقت على رياض الأطفال كدراسة (إبراهيم 2018) كما طبقت دراسة (عمر 2018) على موظفي جامعة المنيا، بينما طبقت دراسة (عثمان 2017) على أعضاء هيئة التدريس والاداريين بجامعة ببشة، أما دراسة (الكسر 2017) فطبقت على الهيئة الإدارية بكلية التربية بشقراء، وطبقت دراسة (Awi 2016) و(دراسة الشريف 2014) على الطلاب، أما دراسة الشمري فقد وضعت تصور مقترح لتطوير العمليات الإدارية بالكويت، كما طبقت دراسة Aishah (2016) على طلاب التعليم العالي الماليزي بينما تتميز الدراسة الحالية في تناولها تطوير العمليات الإدارية (التخطيط - التنظيم - التوجيه - التقويم) لدى القيادة الأكاديمية (عميد الكلية - وكيل الكلية - رؤساء الأقسام) بجامعة القصيم، وتم التطبيق على عضوات هيئة التدريس بالجامعة، ووضع آليات لتطوير تلك العمليات الإدارية بجامعة القصيم في

دراسة Awi (2016) أن استخدام تقنيات كايزن Lean للتحسين المستمر ساعد في تحديد وتقليل الهدر من خلال التركيز على أنشطة القيمة المضافة والتخلص من العمليات التي ليس لها أهمية وارتفاع رضا المجموعة التي طبقت التحسين المستمر، كما وفرت هذه الدراسة الفرصة والمبادئ التوجيهية للجامعات الأخرى للتغيير نحو الأفضل، بينما أكدت دراسة الشريف والسحت (2014) على بناء تصور مقترح باستخدام استراتيجية الكايزن للتحسين المستمر لتطوير معايير الجودة بجامعة تبوك، كما أشارت نتائج دراسة Feijo, Arce- Farc, Suarez, Alvarez (2014) إلى وجود بعض المعوقات التي لا تيسر استخدام التقنيات الخمس لكايزن كالفهم التقليدي لتطوير التعليم من قبل بعض القيادات العليا، والمركزية العالية، وقد اقترحت دراسة الشمري (2013) بناء تصور مقترح لتطوير العمليات الإدارية في ضوء مدخل إعادة الهندسة، وكشفت نتائج دراسة القحطاني والرشيدي والمسعود والعميري (2012) أنه يتم تطبيق مبادئ كايزن بدرجة عالية في المناطق التعليمية ولكن أفراد العينة لم يكونوا على علم باسمها، وتوصلت نتائج دراسة Dysko (2012) إلى تصميم مخطط (للجيمبا كايزن) يعتمد على أربع خطوات (التخطيط - تجديد إجراءات العمل - توافر الامكانيات المادية والبشرية - التنفيذ) وانتهت الدراسة بتوصيات لتحقيق التحسين المستمر في الأداء وخفض النفقات وزيادة الموارد البشرية .

ويتضح من الدراسات السابقة تأكيدها على تطبيق استراتيجية كايزن للتحسين المستمر وقد تباينت هذه الدراسات إذ أن بعضها اهتم بتحسين الإنتاجية والجودة في ضوء نمو كايزن أو وضع تصور مقترح لتطوير جودة التعليم بتطبيق مبادئ كايزن وبعض الدراسات الأخرى هدفت إلى التعرف على واقع جودة التعليم في كل من (

المجتمع الأصلي، تم اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة بكميات (التربية - العلوم والآداب بالرس - الزراعة - التصاميم - العلوم والآداب ببريدة) وقد طبقت عليهن أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1439/1440هـ، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة البحث في ضوء المتغيرات المختلفة:

جدول (1): توزيع عينة الدراسة الأساسية في ضوء المتغيرات المختلفة

النسبة	العدد	سنوات الخبرة	النسبة	العدد	طبيعة الكلية
15%	24	أقل من 5 سنوات	62,1%	109	نظرية
48,4%	78	من 5 إلى 10	37,9%	52	عملية
36,6%	59	10 سنوات فأكثر			العلمية
			70,6%	114	مساعد
			20,9%	33	مشارك
			8,5%	14	استاذ

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، والأدوات التي تم استخدامها في تلك الدراسات قامت الباحثة ببناء الاستبانة

ضوء نموذج كايزن، حيث تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في حدودها الموضوعية والمكانية كما شمل مجتمع الدراسة كليات نظرية وعملية بجامعة القصيم.

الإطار الميداني: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لطبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى لتحقيقها.

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم والذي بلغ عددهن (276) عضوة من الكليات النظرية والعملية، في العام الجامعي 1439 / 1440هـ.

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم والذي بلغ عددهن (276) عضوة من الكليات النظرية والعملية، في العام الجامعي 1439 / 1440هـ.

عينة الدراسة:

١- عينة تقنين الاستبانة (العينة الاستطلاعية):

تكونت العينة الاستطلاعية التي تم التأكد من صدق وثبات الأدوات المستخدمة في البحث الحالي بالتطبيق عليها من 35 عضوة هيئة تدريس بجامعة القصيم، وتم التطبيق عليهن في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1439 / 1440هـ.

٢- عينة الدراسة وخصائصها:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من 161 عضوة هيئة تدريس بجامعة القصيم بنسبة 58 % من

معاملات الارتباط بين درجة البعد ودرجة المحور المنتمية إليه فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمحور

المحور الثاني	المحور الأول: واقع العمليات الادارية بجامعة القصيم			
	التخطيط	التنظيم	التوجيه	التقويم
اليات التطوير **0,855	**0,899	**0,913	**0,930	**0,930

** دالة عند مستوى 0,01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمحور المنتمي إليه البعد جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى 0,01 وهو ما يؤكد اتساق وتجانس أبعاد كل محور من محوري الاستبانة وتماسكها مع بعضها البعض.

وللتحقق من ثبات الاستبانة الحالية تم الاعتماد على طريقتين هما:

1 - ألفا كرونباخ: تم التحقق من ثبات درجات محاور الاستبانة وأبعادها الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ حيث وصل معامل الثبات إلى (0,965) وهى قيمة دالة.

2 - التجزئة النصفية: تم حساب التجزئة النصفية، وبلغ معامل الارتباط بين نصفى الاختبار إلى (0,868) وعندما تم تعديلها بمعادلة سبيرمان براون وصلت إلى (0,930) .

يتضح مما سبق أن لمحاور الاستبانة وأبعادها الفرعية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً؛ ويؤكد ذلك صلاحية استخدامها في

الحالية لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية وتحقيقها للأهداف التي تسعى إليها. وتتكون من محورين : الأول يتناول واقع العمليات الإدارية بجامعة القصيم ويشمل أربع عمليات (التخطيط - التنظيم- التوجيه - التقويم) وشملت كل عملية 6 عبارات ، والمحور الثاني يتناول آليات تطوير العمليات الإدارية في ضوء نموذج كايزن وضم 15 عبارة .

صدق وثبات الاستبانة:

للتحقق من صدق الاستبانة الحالية تم الاعتماد على طريقتين هما:

♦ الصدق الظاهري (صدق المحكمين): Face Validity

حيث تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين المتخصصين لإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى ارتباط كل عبارة من عباراتها بالبعد المنتمية إليه، ومدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد قدم المحكمون بعض الملاحظات على عبارات الاستبانة أفادت، وأثرت الاستبانة، وساعدت على إفراجها بصورة جيدة.

♦ صدق الاتساق الداخلي: Internal Consistency

تم كذلك التحقق من صدق الاستبانة عن طريق صدق الاتساق الداخلي وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمية إليه العبارة، وكانت جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى 0,01 وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض، كذلك تم التأكد من اتساق الأبعاد الفرعية في محوري الاستبانة مع بعضها البعض بحساب

العملية الأولى: التخطيط :

جدول (4): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات
عينة الدراسة حول عبارات العملية الأولى: التخطيط

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	تضع القيادة خطة استراتيجية للكلية واضحة للجميع من أجل التطوير	3,95	1,01	كبيرة	1
2	تستعين القيادة في وضع الخطة بالأعضاء ذوي الخبرة بالتخطيط	3,94	1,07	كبيرة	2
4	تعتمد القيادة على التقنيات الحديثة في عملية التخطيط	3,64	1,06	كبيرة	3
3	تنشر القيادة ثقافة التخطيط بين أعضاء هيئة التدريس بالكلية	3,63	1,08	كبيرة	4
6	تعتمد القيادة على التغذية الراجعة في تطوير خطط وبرامج العمل	3,40	1,21	كبيرة	5
5	تضع القيادة خطة تتناسب مع ميول أعضاء هيئة التدريس بالكلية وقدراتهم	3,24	1,11	متوسطة	6

يتضح من الجدول السابق أن درجة واقع عملية التخطيط لدى القيادة الأكاديمية بجامعة القصيم كانت كالتالي: حيث جاءت العبارة "تضع القيادة خطة استراتيجية للكلية واضحة للجميع من أجل

الدراسة الحالية. ويجب الإشارة إلى أنه تمت الاستجابة لعبارات الاستبانة من خلال الاختيار بين خمسة اختيارات تتمثل في (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً) لتقابل الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب، والدرجة المرتفعة في أي عبارة أو محور تعبر عن درجة عالية من التحقق، وقد تم الاعتماد على المحكات التالية في تحديد درجة ممارسة عضوة هيئة التدريس لأبعاد تطوير العمليات الإدارية.

جدول (3): محكات تحديد درجة واقع تطوير العمليات
الإدارية بجامعة القصيم

المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للمحور	درجة التحقق
أقل من 1,8	منعدمة
من 1,8 لأقل من 2,6	ضعيفة
من 2,6 لأقل من 3,4	متوسطة
من 3,4 لأقل من 4,2	كبيرة
من 4,2 فأكثر	كبيرة جداً

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها: نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول للدراسة الحالية على "ما واقع العمليات الإدارية لدى القيادة الأكاديمية بجامعة القصيم في العمليات التالية (التخطيط - التنظيم - التوجيه - التقويم) ؟". وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وكانت النتائج كالتالي:

بمتوسط بلغ (3,24) وانحراف معياري بلغ (1,11) وجاءت درجة التحقق بدرجة كبيرة فى جميع العبارات عدا العبارة رقم (5) حيث جاءت درجة التحقق بدرجة متوسطة ، وقد يعزى ذلك إلى اهتمام القادة الأكاديميين بتنفيذ الخطط المرسومة مسبقا والتي تتوافق مع الخطة الاستراتيجية لجامعة القصيم من أجل التطوير، وكذلك معرفتهم بأهمية العمل الإداري وهو ما يتوافق مع تحقيق رؤية 2030 والحرص على مشاركة جميع منسوبي الجامعة في تطوير الأداء وهو ما يتوافق مع دراسة (برهمن 2012) التي أكدت على أن التخطيط جاء متحققا بدرجة كبيرة، وتختلف مع دراسة (السلمى 2016) التي توصلت إلى أن التخطيط جاء متحققا بدرجة متوسطة.

العملية الثانية: التنظيم :

التطوير" في الترتيب الأول بمتوسط بلغ (3,95) وانحراف معياري بلغ (1,01)، وجاءت العبارة " تستعين القيادة في وضع الخطة بالأعضاء ذوى الخبرة بالتخطيط "في الترتيب الثاني بمتوسط بلغ (3,94) وانحراف معياري بلغ (1,07) وجاءت العبارة " تعتمد القيادة على التقنيات الحديثة في عملية التخطيط " في الترتيب الثالث بمتوسط بلغ (3,64) وانحراف معياري بلغ (1,06) وجاءت العبارة "تنشر القيادة ثقافة التخطيط بين أعضاء هيئة التدريس بالكلية "في الترتيب الرابع بمتوسط بلغ (3,63) وانحراف معياري بلغ (1,08) وجاءت العبارة "تعتمد القيادة على التغذية الراجعة في تطوير خطط وبرامج العمل "في الترتيب الخامس بمتوسط بلغ (3,40) وانحراف معياري بلغ (1,21) وجاءت العبارة " تضع القيادة خطة تتناسب مع ميول أعضاء هيئة التدريس بالكلية ومقدراتهم" في الترتيب السادس

جدول (5): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول عبارات العملية الثانية التنظيم

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
2	تحدد القيادة أنشطة ومهام العمل الواجب انجازها لتحقيق الأهداف التنظيمية .	4,0	0,93	كبيرة	1
1	تطبق القيادة لوائح العمل وأنظمتها بشفافية على أعضاء هيئة التدريس بالكلية.	3,81	1,07	كبيرة	2
5	تبنى القيادة أسلوب فرق العمل للوصول لأفضل أداء	3,77	1,05	كبيرة	3
6	تسمح القيادة بتفويض بعض المهام والمسؤوليات لأعضاء هيئة التدريس بالكلية.	3,64	1,12	كبيرة	4
4	توفر القيادة مناخاً تنظيمياً ديمقراطياً يشجع على العمل و الالتزام بالواجبات بكل كفاءة وفاعلية	3,63	1,03	كبيرة	5
3	تحرص القيادة على التنسيق بين جهود أعضاء هيئة التدريس بالكلية مما يقلل من التعارض والازدواجية	3,61	1,15	كبيرة	6
	المجموع	22,46			

يشجع على العمل و الالتزام بالواجبات بكل كفاءة و فاعلية "في الترتيب الخامس بمتوسط بلغ (3,40) وانحراف معياري بلغ (1,03) وجاءت العبارة "تحرص القيادة على التنسيق بين جهود أعضاء هيئة التدريس بالكلية مما يقلل من التعارض والازدواجية "في الترتيب السادس بمتوسط بلغ (3,61) وانحراف معياري بلغ (1,15) وقد يعزى ذلك إلى اهتمام القادة الأكاديميين بتنظيم العمليات الإدارية وفق السياسات والأنظمة لما لها من تأثير إيجابي على كفاءة العمل، وتوافر نظام فعال للتواصل بين العاملين ، بالإضافة إلى توافر آلية فاعلة توضح سير جميع الأعمال والمعاملات وهو ما يتفق مع نتائج دراسة (البصير 2018) ويختلف عن نتائج دراسة (الثبتي 2017) حيث جاء التنظيم متحققاً بدرجة متوسطة .

العملية الثالثة: التوجيه :

يتضح من الجدول السابق أن درجة واقع عملية التنظيم لدى القيادة الأكاديمية بجامعة القصيم كانت متحققة بدرجة كبيرة حيث جاءت العبارة "تحدد القيادة أنشطة ومهام العمل الواجب انجازها لتحقيق الأهداف التنظيمية" في الترتيب الأول بمتوسط بلغ (4,0) وانحراف معياري بلغ (0,93)، وجاءت العبارة "تطبق القيادة لوائح العمل وأنظمتها بشفافية على أعضاء هيئة التدريس بالكلية" في الترتيب الثاني بمتوسط بلغ (3,63) وانحراف معياري بلغ (1,07) وجاءت العبارة "تبنى القيادة أسلوب فرق العمل للوصول لأفضل أداء" في الترتيب الثالث بمتوسط بلغ (3,77) وانحراف معياري بلغ (1,05) وجاءت العبارة "تسمح القيادة بتفويض بعض المهام والمسؤوليات لأعضاء هيئة التدريس بالكلية" في الترتيب الرابع بمتوسط بلغ (3,64) وانحراف معياري بلغ (1,12) وجاءت العبارة "توفر القيادة مناخاً تنظيمياً ديمقراطياً

جدول (6): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول عبارات العملية الثالثة: التوجيه

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
3	تعمل القيادة على توجيه أعضاء هيئة التدريس بالكلية لتقليل الأخطاء وتحقيق نتائج أفضل .	3,68	1,13	كبيرة	1
1	ترشد القيادة أعضاء هيئة التدريس بالكلية إلى طرق جديدة لإنجاز العمل.	3,58	1,11	كبيرة	2
5	تعمل القيادة على توفير متطلبات النمو المهني والأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بالكلية.	3,53	1,00	كبيرة	3
4	تنوع القيادة وسائل التوجيه بتقديم خبرات ناجحة .	3,39	1,11	كبيرة	4
2	توفر القيادة دليلًا إرشادياً يشمل توصيف الخدمات التي تقدمها الكلية.	3,29	1,25	متوسطة	5
6	تشجع القيادة على التغذية العكسية المتبادلة بين أعضاء هيئة التدريس بالكلية.	3,26	1,19	كبيرة	6
	المجموع	20,73			

بلغ (1,25) وجاءت العبارة "تشجع القيادة على التغذية العكسية المتبادلة بين أعضاء هيئة التدريس بالكلية" في الترتيب السادس بمتوسط بلغ (3,26) وانحراف معياري بلغ (1,19) وجاءت درجة التحقق بدرجة كبيرة في جميع العبارات عدا العبارة رقم (2) حيث جاءت درجة التحقق بدرجة متوسطة وقد يعزى ذلك إلى قدرة القيادة على تسويق جهود الأفراد وفرق العمل المختلفة لحل المشكلات التي تعرقل تحقيق أهداف الكلية في إطار من التفاهم والاحترام باستخدام الأساليب الفنية التي تستند على الأسلوب العلمي بالإضافة إلى تعزيز العمل بروح الفريق، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة (الصقر 2018) التي جاءت درجة التحقق بدرجة عالية جداً وذلك لأن قادة المدارس لديهم خبرة كبيرة تزيد عن 10 سنوات بالإضافة إلى الشروط والضوابط التي تضعها وزارة التعليم لاختيار قادة المدارس .

العملية الرابعة: التقويم :

يتضح من الجدول السابق أن واقع عملية التوجيه لدى القيادة الأكاديمية بجامعة القصيم كانت كالتالي: حيث جاءت العبارة "تضع القيادة خطة استراتيجية للكلية واضحة للجميع من أجل التطوير" في الترتيب الأول بمتوسط بلغ (3,86) وانحراف معياري بلغ (1,13)، وجاءت العبارة "ترشد القيادة أعضاء هيئة التدريس بالكلية إلى طرق جديدة لإنجاز العمل" في الترتيب الثاني بمتوسط بلغ (3,58) وانحراف معياري بلغ (1,11) وجاءت العبارة "تعمل القيادة على توفير متطلبات النمو المهني والأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بالكلية" في الترتيب الثالث بمتوسط بلغ (3,53) وانحراف معياري بلغ (1,00) وجاءت العبارة "تنوع القيادة وسائل التوجيه بتقديم خبرات ناجحة" في الترتيب الرابع بمتوسط بلغ (3,39) وانحراف معياري بلغ (1,11) وجاءت العبارة "توفر القيادة دليلاً إرشادياً يشمل توصيف الخدمات التي تقدمها الكلية" في الترتيب الخامس بمتوسط بلغ (3,29) وانحراف

جدول (7): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول عبارات العملية الرابعة: التقويم

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
4	تهتم القيادة بالجو التعاوني الذي يشجع أعضاء هيئة التدريس بالكلية على تقويم أدائهم ذاتياً.	3,61	1,09	كبيرة	1
3	تهتم القيادة بنشر ثقافة إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكلية تجاه نتائج عملية التقويم .	3,38	1,22	كبيرة	2
6	تعتمد القيادة عملية تقويم مستمرة وشاملة.	3,34	1,18	متوسطة	3
1	تُشرك القيادة جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية في عملية التقويم .	3,34	1,25	متوسطة	4
2	تستخدم القيادة أدوات تقويم متنوعة لمراعاة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس بالكلية.	3,17	1,26	متوسطة	5
5	تعمل القيادة على ربط نظام الحوافز أعضاء هيئة التدريس بالكلية بنتائج تقييم الأداء.	2,55	1,28	متوسطة	6
	المجموع	19,39			

جدول (8): واقع العمليات الإدارية
(التخطيط - التنظيم - التوجيه - التقويم) لدى القيادة
الأكاديمية بجامعة القصيم

أبعاد العمليات الإدارية	المتوسط احصائي	الانحراف المعياري	الترتيب
التنظيم	22,46	5,09	1
التخطيط	21,81	5,25	2
التوجيه	20,73	5,67	3
التقويم	19,39	5,98	4
العمليات الإدارية ككل	84,41	2,02	

من الجدول السابق يتضح أن واقع العمليات الإدارية لدى القيادة الأكاديمية بجامعة القصيم في العمليات التالية (التخطيط - التنظيم - التوجيه - التقويم) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم جاءت بدرجة كبيرة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للدرجات الكلية على هذا المحور من محاور الاستبانة (84,41) بانحراف معياري (2,02)، وجاء في الترتيب الأول بعد التنظيم بمتوسط حسابي (22,46) وانحراف معياري (5,09)، وفي الترتيب الثاني التخطيط بمتوسط حسابي (21,81) وانحراف معياري (5,25) وفي الترتيب الثالث جاء بعد التوجيه بمتوسط حسابي (20,73) وانحراف معياري (5,67)، وفي الترتيب الرابع بعد التقويم و بمتوسط حسابي (19,39) وانحراف معياري (5,98) وقد يعزى ذلك إلى ارتفاع الوعي القيادي والمسؤولية القيادية للقيادات الأكاديمية والاهتمام بالتجديد والابتكار وكذلك حرص القيادات على تفعيل القيادة الميدانية للوقوف على أرض الواقع بصورة مباشرة والإلمام الكامل بكل جوانب العمليات الإدارية وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة (الصقري 2018) التي توصلت إلى ارتفاع درجة

يتضح من الجدول السابق أن واقع عملية التقويم لدى القيادة الأكاديمية بجامعة القصيم كانت كالتالي: حيث جاءت العبارة "تهتم القيادة بالجو التعاوني الذي يشجع أعضاء هيئة التدريس بالكلية على تقويم أدائهم ذاتياً" في الترتيب الأول بمتوسط بلغ (3,61) وانحراف معياري بلغ (1,09)، وجاءت العبارة "تهتم القيادة بنشر ثقافة ايجابية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكلية تجاه نتائج عملية التقويم" في الترتيب الثاني بمتوسط بلغ (3,38) وانحراف معياري بلغ (1,22)، وجاءت العبارة "تعتمد القيادة عملية تقويم مستمرة وشاملة" في الترتيب الثالث بمتوسط بلغ (3,34) وانحراف معياري بلغ (1,18) وجاءت العبارة "تُشرك القيادة جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية في عملية التقويم" في الترتيب الرابع بمتوسط بلغ (3,34) وانحراف معياري بلغ (1,25) وجاءت العبارة "تستخدم القيادة أدوات تقويم متنوعة لمراعاة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس بالكلية" في الترتيب الخامس بمتوسط بلغ (3,17) وانحراف معياري بلغ (1,25) وجاءت العبارة "تعمل القيادة على ربط نظام الحوافز أعضاء هيئة التدريس بالكلية بنتائج تقييم الأداء" في الترتيب السادس بمتوسط بلغ (2,55) وانحراف معياري بلغ (1,28) وجاءت درجة التحقق بدرجة متوسطة في جميع العبارات عدا العبارتان رقم (3,4) حيث جاءت درجة التحقق بدرجة كبيرة وقد يعزى ذلك إلى مركزية القرارات ومحدودية الصلاحيات لدى القيادات الأكاديمية، وقصور عمليات التقييم حيث لم تتبن الجامعة مداخل وأساليب إدارية حديثة حتى الآن ويتم استخدام الطرق التقليدية، وتختلف تلك النتيجة بعض الشيء عن نتائج دراسة (الصقري 2018) التي جاءت درجة التحقق بين عالية وعالية جداً وذلك لاستخدام قادة المدارس أدوات تقويم مناسبة وموضوعية بالإضافة إلى مشاركة جميع منسوبات المدرسة في عملية التقويم بهدف تحقيق التحسين المستمر.

ينص السؤال الثالث للدراسة الحالية على "هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة حول رؤيتهم لتطوير القيادة الأكاديمية للعمليات الادارية بجامعة القصيم تعزى إلى (طبيعة الكلية - الدرجة العلمية - الخبرة)؟

♦ بالنسبة لمغير طبيعة الكلية:

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول طبيعة الكلية (نظرية، عملية)، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

ممارسة قادة المدارس بمحافظة الاحساء لمنهجية الكايزن وكذلك دراسة (القحطاني وآخرون 2012) التي توصلت إلى أن تطبيق منهجية الكايزن في المناطق التعليمية كان بدرجة عالية، وتختلف مع نتائج دراسة (السلمي 2016) التي توصلت إلى أن واقع أداء القيادات التربوية في ضوء الادارة المرئية بمنهجية كايزن كانت بدرجة متوسطة، ودراسة (الشريف والسحت 2014) التي توصلت إلى أن واقع جودة التعليم في جامعة تبوك في ضوء استراتيجيات كايزن كانت بدرجة منخفضة.

الإجابة عن السؤال الثالث:

جدول (9): دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول طبيعة الكلية (نظرية، عملية) لعضو هيئة التدريس

العمليات الادارية	طبيعة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"قيمة" ت	مستوى الدلالة
التخطيط	نظرية	21,0183	4,7764	2,85-	0,05 دالة
	عملية	23,4808	5,8225		
التنظيم	نظرية	22,0183	4,6982	1,64-	غير دالة
	عملية	23,4231	5,7712		
التوجيه	نظرية	20,4587	5,2643	90-	غير دالة
	عملية	21,3269	6,4586		
التقويم	نظرية	18,816	5,7464	1,77-	غير دالة
	عملية	20,596	6,347		
البيات التطوير	نظرية	49,9083	13,279	96-	غير دالة
	عملية	5201538	15,226		
العمليات الادارية ككل	نظرية	82,0311	18,611	1,93-	غير دالة
	عملية	88,826	22,784		

فرق العمل في التخطيط ،وقد يعد ذلك مؤشرا أيضا إلى وجود نقص في الدورات التدريبية الخاصة بالتخطيط.

♦ بالنسبة لمتغير الرتبة العلمية:

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول واقع العمليات الإدارية لدى القيادة الأكاديمية من وجهة نظر العينة والتي تعزى إلى (أستاذ مساعد ، أستاذ مشارك ، أستاذ) فكانت النتائج كما هي موضحة

يتضح من الجدول السابق أنه: لا توجد فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول واقع العمليات الإدارية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس تعزى لاختلاف طبيعة الكلية (نظرية ، عملية) عدا بعد التخطيط حيث كانت قيمة t (2,84) وهو فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة 005. في اتجاه الكليات العملية بمعنى أن الكليات العملية أكثر تخطيطا من الكليات النظرية وقد يعزى ذلك إلى طبيعة التخصص الذي يدعو إلى التفكير العلمي الدقيق ووضع رؤى مستقبلية للعمل قبل البدء فيه بالإضافة إلى الاعتماد على

جدول رقم (10) يوضح تحليل التباين الاحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الرتبة العلمية

البيان	مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخطيط	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	٢ ١٥٨ ١٦٠	18,076 4388,334 4406,410	9,038 27,774	325	0,723 غير دالة
التنظيم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	٢ ١٥٨ ١٦٠	26,994 4125,130 4152,124	13,497 26,108	517	597 غير دالة
التوجيه	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	٢ ١٥٨ ١٦٠	13,016 5134,028 5147,043	6,508 32,494	200	819 غير دالة
التقويم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	٢ ١٥٨ ١٦٠	41,319 5691,029 5732,348	20,660 36,019	574	565 غير دالة
التطوير	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	٢ ١٥٨ ١٦٠	61,657 30985,722 31047,379	30,828 196,112	157	855 غير دالة
المجموع	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	٢ ١٥٨ ١٦٠	216,691 65164,427 65381,118	108,345 412,433	263	769 غير دالة

العمليات الإدارية والواجبات المنوطة بهن، وقد يعزى ذلك إلى توفير مركز تنمية القيادات والقدرات بجامعة القصيم العديد من الدورات التدريبية المتباعدة للارتقاء بالمستوى المهني والأكاديمي والثقافي لمنسوبي الجامعة، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة (البصير 2018).

♦ بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة:

يتضح من الجدول السابق : أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات على أبعاد العمليات الإدارية (التخطيط - التنظيم - التوجيه - التقويم) وفقا لمتغير الرتبة العلمية (أستاذ - أستاذ مشارك - أستاذ مساعد) فجميعها غير دال لأنها أكبر من 05. مما يعنى تجانس أفراد العينة، بالإضافة إلى النضج العلمي لعضوات هيئة التدريس وحرصهن الشديد على الإلمام بكافة أبعاد

دول رقم (11) يوضح تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير سنوات الخبرة

البيان	مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخطيط	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلى	٢ ١٥٨ ١٦٠	50,634 4355,776 4406,410	25,317 27,568	918	401 غير دالة
التنظيم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلى	٢ ١٥٨ ١٦٠	88,8845 4063,279 4152,124	44,422 25,717	1,727	181 غير دالة
التوجيه	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلى	٢ ١٥٨ ١٦٠	120,868 5026,176 5147,043	60,434 31,811	1,900	153 غير دالة
التقويم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلى	٢ ١٥٨ ١٦٠	170,512 5561,836 5732,348	85,256 35,201	2,422	092 غير دالة
آليات التطوير	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلى	٢ ١٥٨ ١٦٠	348,320 30699,059 31047,379	174,160 194,298	896	410 غير دالة
المجموع	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلى	٢ ١٥٨ ١٦٠	1574,664 63806,454 65381,118	787,332 403,838	1,950	146 غير دالة

هم أكثر من 10 سنوات، وكذلك دراسة (الثبتي 2017) لأنهم الفئة التي وصلت لمرحلة النضج واكتساب العديد من الفنيات والاستراتيجيات التي تساعد على التحسين المستمر.

◆ نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع للدراسة الحالية على " ما آليات تطوير العمليات الإدارية بجامعة القصيم فى ضوء نموذج كايزن ؟

يتضح من الجدول السابق: أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات على أبعاد العمليات الإدارية (التخطيط - التنظيم - التوجيه - التقويم) وفقا لمتغير سنوات الخبرة فجميعها غير دال لأنها أكبر من 0.05. مما يعنى تجانس أفراد العينة وحرصهن على تحقيق أبعاد العمليات الإدارية بصورة دقيقة لخبرتهن المتعددة وإثبات ذاتهن، وحرصهن على الترقى لمستويات أفضل وهو ما لا يتوافق مع دراسة (الصقر 2018)

جدول (12): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة عن آليات تطوير العمليات الإدارية بجامعة القصيم

البيان	مصادر التباين	درجات الحرية	المربعات مجموع	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
6	أن تشجع القيادة أعضاء هيئة التدريس على المبادرات والمقترحات لتحسين العمل.	3,87	1,02	كبيرة	1
10	أن تفعل القيادة التعاون والتواصل بين أعضاء هيئة التدريس بالكلية والعمل بروح الفريق.	3,66	1,10	كبيرة	2
8	أن تحدد القيادة الإمكانيات المادية والبشرية.	3,59	1,04	كبيرة	3
15	أن تبني القيادة طرق رقابية مستمرة لمتابعة نتائج التحسين بشكل دوري.	3,58	1,12	كبيرة	4
7	أن تقدم القيادة بدائل وحلول يتم تنفيذها للتطوير والتحسين .	3,51	1,07	كبيرة	5
13	أن تصمم القيادة خطط علاجية لمواجهة نقاط الضعف في عمليات التحسين والتطوير.	3,45	1,07	كبيرة	6
9	أن توفر القيادة نظم معلومات جيدة تسهل عملية اتخاذ القرارات	3,41	1,12	كبيرة	7
14	أن تدقق القيادة مراجعة الأخطاء المكتشفة لمعالجة أسبابها الجذرية.	3,41	1,13	كبيرة	8
3	أن تحدد القيادة نقاط الضعف من خلال تقييم نتائج العمليات الإدارية (التخطيط - التنظيم - التوجيه - التقويم) .	3,34	1,12	متوسطة	9
4	أن تحدد وترتب القيادة أكثر العمليات (التخطيط - التنظيم - التوجيه - التقويم) تأثيراً على أداء الكلية بهدف تحسينها لتكون البداية .	3,34	1,19	متوسطة	10

البيان	مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
5	أن تعلن القيادة عن العوامل الظاهرة والخفية التي تؤثر على كفاءة العملية الإدارية المختارة (العملية الإدارية التي سيتم تحسينها).	3,22	1,11	متوسطة	11
2	أن توفر القيادة برامج تدريبية تتناسب مع استراتيجيات كايزن للتحسين المستمر.	3,21	1,20	متوسطة	12
12	أن تنتقي القيادة خطوات تطوير العمليات الإدارية للتخلص من الأشياء التي ليس لها قيمة وتهدر الوقت.	3,20	1,19	متوسطة	13
1	أن تحرص القيادة على نشر ثقافة كايزن للتحسين والتطوير المستمر بين أعضاء هيئة التدريس بالكلية.	3,18	1,29	متوسطة	14
11	أن تبني القيادة نظاماً للحوافز يدعم التميز ويتم تقويم فعاليته باستمرار.	2,68	1,23	متوسطة	15
	المجموع	50,63	1,39		

(3,51) وانحراف معياري بلغ (1,07) وجاءت العبارة "أن تصمم القيادة خطط علاجية لمواجهة نقاط الضعف في عمليات التحسين والتطوير" في الترتيب السادس بمتوسط بلغ (3,45) وانحراف معياري بلغ (1,07) وجاءت العبارة "أن توفر القيادة نظم معلومات جيدة تسهل عملية اتخاذ القرارات" في الترتيب السابع بمتوسط بلغ (3,41) وانحراف معياري بلغ (1,12) وجاءت العبارة "أن تدقق القيادة مراجعة الأخطاء المكتشفة لمعالجة أسبابها الجذرية" في الترتيب الثامن بمتوسط بلغ (3,41) وانحراف معياري بلغ (1,13) وجاءت درجة التحقق بدرجة كبيرة للعبارة السابقة (6,10,8,15,7,13,9,14) والتي تمثل نقاط القوة التي يجب تعزيزها باستمرار ، وجاءت العبارة "أن تحدد القيادة نقاط الضعف من خلال تقييم نتائج العمليات الإدارية (التخطيط - التنظيم - التوجيه - التقويم)" في الترتيب التاسع بمتوسط بلغ (3,34) وانحراف معياري بلغ (1,12) وجاءت العبارة "أن تحدد

يتضح من الجدول السابق: أن آليات تطوير العمليات الإدارية بجامعة القصيم جاءت كالتالي: "أن تشجع القيادة أعضاء هيئة التدريس على المبادرات والمقترحات لتحسين العمل" في الترتيب الأول بمتوسط بلغ (3,87) وانحراف معياري بلغ (1,02) ، وجاءت العبارة "أن تفعل القيادة التعاون والتواصل بين أعضاء هيئة التدريس بالكلية والعمل بروح الفريق" في الترتيب الثاني بمتوسط بلغ (3,66) وانحراف معياري بلغ (1,10) وجاءت العبارة "أن تحدد القيادة الإمكانيات المادية والبشرية" في الترتيب الثالث بمتوسط بلغ (3,59) وانحراف معياري بلغ (1,04) وجاءت العبارة "أن تبني القيادة طرق رقابية مستمرة لمتابعة نتائج التحسين بشكل دوري" في الترتيب الرابع بمتوسط بلغ (3,58) وانحراف معياري بلغ (1,12) وجاءت العبارة "تقدم القيادة بدائل وطول يتم تنفيذها للتطوير والتحسين" في الترتيب الخامس بمتوسط بلغ

التوصيات:

1- الاهتمام بآليات تطوير العمليات الإدارية بجامعة القصيم.

♦ تطبيق القيادة لمبدأ الشفافية في العمل وإعلان نتائج عمليات التقييم .

♦ توضيح القيادة لأكثر الأعمال تأثيراً على جودة الأداء وتطويره

♦ توفير القيادة لمنسوبي الجامعة المناخ التنظيمي الداعم للتحسين المستمر في العمل .

♦ تبنى القيادة لنظم تحفيزية مادية ومعنوية لدعم التميز وبث روح المنافسة بين منسوبي الجامعة .

2- الاتجاه نحو تطبيق اللامركزية

♦ دعم القيادات الأكاديمية بجامعة القصيم بمزيد من الصلاحيات التي تيسر تطوير وتحديث العمليات الإدارية ، ودعم اللامركزية .

♦ تطوير الأنظمة والإجراءات الإدارية بما يدعم تطبيق منهجية كايزن للتحسين المستمر .

♦ تهيئة المناخ المناسب لتطبيق منهجية كايزن مع توفير كافة الإمكانيات والموارد المطلوبة .

♦ اتباع أسلوب الإدارة المرنة والعمل بروح الفريق وتحسين معنويات العاملين .

3- الاهتمام بعمليات التخطيط

♦ الدقة في اختيار القيادات الإدارية التي يتوفر لديها القدرة على التخطيط والتطوير والتحديث .

♦ زيادة الوعي التخطيطي لدى العاملين بالمؤسسة التربوية .

وترتب القيادة أكثر العمليات (التخطيط - التنظيم - التوجيه - التقييم) تأثيراً على أداء الكلية بهدف تحسينها لتكون البداية " في الترتيب العاشر بمتوسط بلغ (3,34) وانحراف معياري بلغ (1,13) وجاءت العبارة "أن تعلن القيادة عن العوامل الظاهرة والخفية التي تؤثر على كفاءة العملية الإدارية المختارة (العملية الإدارية التي سيتم تحسينها) " في الترتيب الحادي عشر بمتوسط بلغ (3,22) وانحراف معياري بلغ (1,11) وجاءت العبارة " أن توفر القيادة برامج تدريبية تتناسب مع استراتيجيات كايزن للتحسين المستمر " في الترتيب الثاني عشر بمتوسط بلغ (3,21) وانحراف معياري بلغ (1,20) وجاءت العبارة "أن تتقي القيادة خطوات تطوير العمليات الإدارية للتخلص من الأشياء التي ليس لها قيمة وتهدر الوقت " في الترتيب الثالث عشر بمتوسط بلغ (3,20) وانحراف معياري بلغ (1,19) وجاءت العبارة "أن تحرص القيادة على نشر ثقافة كايزن للتحسين والتطوير المستمر بين أعضاء هيئة التدريس بالكلية " في الترتيب الرابع عشر بمتوسط بلغ (3,18) وانحراف معياري بلغ (1,29) وجاءت العبارة "أن تبني القيادة نظاماً للحوافز يدعم التميز ويتم تقويم فعاليته باستمرار" في الترتيب الخامس عشر بمتوسط بلغ (2,68) وانحراف معياري بلغ (1,23) وجاءت درجة التحقق بدرجة متوسطة للعبارات (1,2,3,4,5, 11, 12) والتي تتطلب عمليات تحسين منظم وقد يعزى درجة اختلاف الحاجة إلى آليات التطوير بين كبيرة ومتوسطة إلى تباين طبيعة الكليات واختلاف كفاءة القادة الأكاديميين من حيث المهارات والقدرات والصفات والخبرة في مجال العمل الإداري، وكذلك الصلاحيات الممنوحة بالإضافة إلى مدى توافر الامكانيات المادية والبشرية والتشريعية المتاحة ومرونة الإدارة العليا في تفويض الصلاحيات المختلفة.

♦ توفير البرامج التدريبية الخاصة بعمليات التوجيه الإيجابي .

6- زيادة الاهتمام بعمليات التقييم

♦ اعتماد القيادة على الاتصال المباشر بمصادر البيانات والمعلومات للوقوف على مصادر المشاكل التي تواجه التنفيذ والأداء.

♦ العمل على نشر الثقافة الالكترونية بشكل مكثف بين منسوبي الجامعة.

♦ زيادة الاهتمام بالتقويم الذاتي والتدريب عليه .

♦ تكثيف البرامج التدريبية الخاصة بعمليات التقويم من حيث الكيفية والأدوات.

7-التوسع في نشر ثقافة كايزن بين منسوبي الجامعة .

♦ تكثيف البرامج التدريبية وورش العمل واللقاءات العلمية، والندوات الخاصة بنشر ثقافة منهجية كايزن وتعميمها على منسوبي جامعة القصيم، ومتابعة تطبيقها على كافة المستويات الإدارية .

♦ تشجيع الكفاءات والكوادر المتميزة على نشر منهجية كايزن بين الآخرين.

♦ تكثيف نشر ثقافة التغيير والتطوير لدى كافة منسوبي الجامعة.

♦ تشجيع كافة منسوبي جامعة القصيم على المشاركة في التطبيق العملي لمنهجية كايزن.

♦ التدريب على نماذج وأساليب التنبؤ التي تبنى عليها الخطط المستقبلية لتطبيق منهجية كايزن .

♦ مرونة الأنظمة والإجراءات الإدارية التي تيسر العمل بانسيابية لتطبيق منهجية كايزن .

♦ اقتراح معايير وطرق محددة لاختيار أنسب البدائل للتطوير والتحديث .

4- زيادة الاهتمام بعمليات بالتنظيم

♦ فهم العمليات الإدارية داخل المؤسسة التعليمية وإعادة ترتيبها لتحديد العمليات المطلوب تحسينها والأكثر تأثيراً على جودة الأداء .

♦ تركيز الاهتمام والجهود على عدد محدد من الأنشطة حتى يمكن إنجازها بدقة.

♦ تحديد أولويات التحسين حيث يتم أولاً البدء بالتركيز على العمليات الأكثر احتياجاً للتحسين لتكون بداية مرحلة التطوير والتي لها التأثير الأكبر على أداء المؤسسة.

♦ ايجابية المناخ التنظيمي داخل بيئة العمل مما يؤدي إلى زيادة تفاعل العاملين معاً، وخلق أجواء مشجعة على العمل مما ينعكس على نشاط وحيوية جودة حياة المؤسسة التعليمية .

5- زيادة الاهتمام بعمليات التوجيه .

♦ نقل الخبرات المختلفة للفائمين بعملية تحليل العمليات الادارية المخنارة للتطوير ، وطرق التحسين المقترحة عن طريق التواصل الفعال مع ذوي الخبرات المتخصصة لتطبيق منهجية كايزن.

♦ توفير أدلة ارشادية لتوصيف الخدمات والأعمال المطلوبة ،والجهات المعاونة .

المصادر والمراجع

أولاً- المراجع العربية:

- إبراهيم ، رماز حمدي(2018) "تصور مقترح لتطبيق التحسين المستمر في جودة أداء قيادات رياض الأطفال باستخدام استراتيجية الجيما كايزن اليابانية : دراسة استشرافية" ، مجلة دراسات في الطفولة والتربية ، *مجلة كلية التربية جامعة أسسوط ، مصر*، 6، ص 167.
- برهمين ، أميرة (2012) "مستوى أداء الجامعات السعودية في ظل الادارة المرئية بمفاهيم كايزن للجودة اليابانية كما يتصورها مديري الجامعات ووكلائهم" . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية - جامعة أم القرى ، السعودية.
- البصير ، خالد بن عبد الكريم (2015) "تطوير العمليات الإدارية بمجلس جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء مدخل الادارة الاستراتيجية" ، *مجلة البحث العلمي في التربية ، جامعة عين شمس- مصر*، 19، (1)، ص 2.
- بن دهيش ،خالد عبدالله ؛والشلاش، عبد الرحمن بن سليمان؛ ورضوان ، سامى عبد السميع (2015م) "الادارة والتخطيط التربوي (أسس نظرية وتطبيقات علمية)" ، ط4 ، السعودية ، مكتبة الرشد.
- الثبتي، محمد بن عثمان (2017) "تطوير العمليات الادارية بجامعة تبوك في ضوء مدخل اعادة هندسة العمليات الادارية". مجلة دراسات عربية في التربية وعلم نفس - رابطة التربويين العرب، مصر 82، ص 393.
- الحربي ، محمد أحمد (2017) "متطلبات تحسين أساليب القيادة الجامعية في ضوء منهجية جيما كايزن Kaizen Cemba" .*مجلة العلوم التربوية، مصر*، 25، (1)، ص 236.
- الحنتوشي ، عباس وطناش، سلامة (2018) "هندسة العمليات الادارية الأكاديمية في الجامعات السعودية الحكومية بناء على أسس إدارة التغيير"، دراسات، العلوم التربوية الأردن، 45، (4) ص 571.
- آل حمود، سعد بن إبراهيم. (2019) التحسين المستمر بمنهجية الجيما كايزن وإمكانية نجاح تطبيقه في كليات جامعة المجمعة. *مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - القاهرة* ، 20، (7)، ص 129-130.
- الرقيب ،توفيق زايد (2017) درجة ممارسة القيادات الاكاديمية بالجامعة الأردنية للقيادة الاخلاقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، 16 *مجلة دراسات نفسية وتربوية - جامعة لورنس - الجزائر* ، 16، ص 13.
- زرقاوي ، آمال وابن عمر، سامية (2018) " دور إدارة التطوير الإداري في التقليل من حالات الفساد الإداري " *مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية* ، (15)، ص 299 : 300 .
- الزهراني، عبد الله محمد (2018) "معوقات التمكين الإداري وسبل التغلب عليها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك" . *مجلة العلوم التربوية*، 34، (2)، ص 356-389 .
- السلمي، صالح (2017) "كايزن ورؤية 2030- الرؤية وشباب المستقبل، المؤتمر الوطني السادس للجودة ،الهيئة السعودية للمواصفات والمقاييس والجودة" تم استرجاعها في 11/5/2019م
- الشريف، راشد بن مسلط ؛ والسحت، مصطفى زكريا (2014م) "تطوير جودة التعليم بجامعة تبوك في ضوء استراتيجية كايزن (KAIZEN) للتحسين المستمر" ، مجلة كلية التربية - جامعة طنطا - مصر.

- الشمري، عبدالله عبيد (2013). "تطوير العمليات الادارية بجامعة الكويت فى ضوء مدخل اعادة الهندسة : تصور مقترح"، *مجلة كلية التربية ، جامعة الانهر* 2(156)، ص 84.
- الصقر، محمد بن عبدالله (2018 م). "درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام بمحافظة الاحساء لمنهجية الكايزن للتحسين المستمر ومتطلباته"، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية - جامعة الملك فيصل . السعودية .
- عثمان، زممل على محمد (2017). "اختبار اثر استراتيجيية الكايزن KAIZEN على أداء الجامعات- تطبيقا على جامعة بيشة - المملكة العربية السعودية"، *مجلة الأكاديمية الامريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا (أماراباك) - الولايات المتحدة الامريكية*، (8)، 25، ص 25.
- على، أسماء كمال حسن (2015). "تطوير أدوار مديري المدرسة الابتدائية فى مصر فى ضوء منهجية "كايزن" *مجلة التربية - جامعة الأزهر . مصر* 163 (4) ص 202.
- عمر، علاء محمد ربيع محمد. (2018). تصور مقترح لتطوير أداء موظفي كلية التربية جامعة المنيا على ضوء أسلوب الكايزن. *مجلة كلية التربية: جامعة أسسوط ، مصر* 34، ع 4، ص 180 - 248.
- القحطاني، عبد المحسن عايض :والرشيدى ،نوف على :والمسعود، شيماء عبيد :العميري ،شيخة عدنان (2012 م) "مدى تطبيق مبادئ كايزن للتطوير المستمر في ادارات المناطق التعليمية بدولة الكويت". *مجلة عالم التربية - مصر* (13)، ص 43.
- الكسر، شريفة ببن عوض (2017) "متطلبات تطبيق استراتيجيية كايزن في الإدارة لغرض تحسين العمليات الإدارية من وجهة نظر الهيئة الإدارية)دراسة ميدانية على كلية التربية للبنات بشقراء"، *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية - المركز القومي للبحوث - فلسطين*، 1 (2)، ص 29.
- كعكي، سهام صالح (2018) "الارتقاء بفاعلية أداء القيادة بمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية - جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن نموذجاً"، *دراسات تربوية ونفسية - جامعة الزقازيق* (99) ص 340: 377
- يوسف ؛ داليا طه محمود (2013) "كيفية استخدام جيمبا كايزن في تطوير التعليم الجامعي المصري" ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس - *رابطة التربويين العرب*، مصر (35) 4 ، ص 353:363.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

- AL-baser, K. A. (2018). Development of administrative processes in the Council of Imam Muhammad bin Saud Islamic University in the light of the entrance to strategic management, (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University - Egypt*, 19 (1) p2
- Ali. A. Kamal H. (2015). developing the roles of primary school principals in Egypt in the light of the "Kaizen" methodology, *Education Journal* (in Arabic) - Al-Azhar University. *Egypt* 163(4).p 202.
- Al-Kisar. Sharifa Bin Awad. (2017). Requirements for applying the Kaizen strategy in management for the purpose of improving administrative processes from the point of view of the administrative body (a field study on the College of Education for Girls in Shaqra) (in Arabic), *Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences - National*

Center for Research - Palestine, 1(2),p 29.

- Al-Qahtani. A Mohsen; A, Al-Rasheedi, Nouf. A., Al-Masoud, S. Ubaid, Al-Amiri, S. Adnan. (2012). The extent of the application of the Kaizen principles for continuous development in the departments of educational regions in the State of Kuwait. (in Arabic). *Education World Magazine - Egypt* (13),p43.
- Al-sakar. M. A. (2018). Degree of practice of leaders of general education schools in Al-Ahsa Governorate, Al-Kaizen methodology for continuous improvement and its requirements, unpublished Master Thesis. (in Arabic). College of Education - King Faisal University. Saudi .
- Al-Hantushi. A. , Tanash, S. (2018). The engineering of academic administrative processes in Saudi public universities on the basis of change management, (in Arabic). studies, educational sciences, Jordan, 45 (4) 571.
- Al-Salma. S. (2017). Kaizenha and Vision 2030 - The Vision and Future Youth, The Sixth National Quality Conference, (in Arabic). The Saudi Organization for Standardization, Metrology and Quality, Retrieved on 11/5/2019 from <http://www.nqc.gov.sa/ar/workshopsdetails.aspx?workshop=1082>
- Al-Sheriff. R. Ma; Al-Saht, Mustafa Z. (2014). Improving the quality of education at the University of Tabuk in the light of the strategy (KAIZEN) for continuous improvement,) (in Arabic). Journal of the Faculty of Education - Tanta University - Egypt,4 (56),p5-31.
- Al-Thebaiti. M.bin O. (2017), developing administrative processes at the University of Tabuk in the light of the entrance to the re-engineering of administrative processes.) (in Arabic) Journal of Arab Studies in Education and Psychology - Saudi Arabia. 82□p 393 .
- Al-Zahrani. A. M. (2018). Barriers to administrative empowerment and ways to overcome them from the viewpoint of academic leaders at the University of Tabuk). Journal of Educational Sciences, 34 (2)p 356-389.
- Aishsh. N(2016). The Effect of lean Application on Student's Satisfaction in Malaysian Higher Education sector. Unpublished PhD Thesis. Coventry: Coventry University.
- Bin D.Khaled A; Al-Shallash, A. R. bin S.; and R, S.A. (2015) Educational Administration and Planning (theoretical foundations and scientific applications), (in Arabic). 4th floor, Saudi Arabia, Al-Rushd Library.
- Binti Awi, N. A.(2016) The Effect of Lean Kaizen Application on Students Satisfaction in Malaysian Higher Education Sector (Doctoral dissertation, Coventry University) <https://translate.google.com.sa/translate>
- Brahmin. Princess (2012) The level of performance of Saudi universities under the

- visual management of Kaizen concepts of Japanese quality as perceived by university administrators and their agents. (in Arabic). Unpublished PhD thesis, College of Education - Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Feijoo,A.,Arce- Farc,Suarez,AlvarezmR. Maceiras.(2014) Improvement of quality Management in Higher Edonucation through KAIZEN 5S Technique.6th International Conference on Education and NewLearning Technologies ,ISSN,915-920.
 - Harby. M. A.(2017). Requirements for Improving University Leadership Styles in the Light of the Kaizen Cemba Methodology. (in Arabic). *Journal of Educational Sciences, Egypt*, 25(1),p236.
 - Ibrahim , R. H. (2018). A suggested concept for applying continuous improvement in the quality of performance of kindergarten leaders using the Japanese Jumba Kaizen strategy: a prospective study,) in Arabic), Journal of Studies in Childhood and Education, the Faculty of Education - Assiut University, Egypt, 2016.
 - Iyer H.(2007) Core Competencies for Visual R esources Management University at Albany SUNY from.
 - Dysko,D. (2012).Gemba Kaizen: Utilization of human potemtial to Achieving continuous improvement of company ,The international Journal of Transport&Logistics,Vol.12,IS SN1451-107x.
 - Othman . M.Ali M. (2017). Test the effect of the KAIZEN strategy on the performance of universities - applying to Bisha University - Saudi Arabia, (in Arabic). Journal of the American Arab Academy for Science and Technology (Amarabac) - United States of America, (8), 25.
 - Youssef, D. Taha M. (2013). How to use Jimba Kaizen in developing Egyptian university education, (in Arabic). *Arab studies in education and psychology - Saudi Arabia* (35) 4,p 353- 363.
 - Zerfawi. A. ; Ibn Omar, S. (2018). The role of the Administrative Development Department in reducing administrative corruption cases, Al-Hikma (in Arabic) *Journal for Social Studies*, (15) p299- 300.

تتقدم الباحثة بجزيل الشكر لجامعة القصيم ممثلة بعمادة البحث العلمي على دعمها المادي لهذا البحث تحت رقم (5057-s-14-1-2018) خلال السنة الجامعية (1440 هـ - 2018 م)