بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية

Jouf University Educational Sciences Journal (JUESJ)

مجلة علمية محكمة

Scientific Refereed Journal

المجلد(7) العدد (2) يوليو 2021

Volume(7) Issue No. 2, July 2021

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
افتتاحية العدد. (رئيس التحرير)	16
استراتيجيات التنظيم الانفعالي كمنبئات بالتحيزات المعرفية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة. سميرة بنت محارب العتيبي	19
واقع توظيف معلمي التربية الإسلامية لتقنيات الويب (Web 2.0) في تدريس مقررات التربية الإسلامية بمراحل التعليم العام بمدينة مكة المكرمة في ظل جائحة كورونا (COVID 19). عبد الرزاق بن عويض الثمالي	55
استخدام نظام إدارة التعلم (بوابة المستقبل) من وجهة نظر المعلمات «دراسة مسحية». أسماء بنت إبراهيم عثمان التميمي, منال بنت محمد العنزي	83
تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد الابتدائية في المملكة العربية السعودية. إبراهيم بن عبدالله الخطيب	113
التشارك المعرفي كمتطلب لتحسين وتطوير جودة برامج الدراسات العليا بكليات التربية ببعض الجامعات السعودية بمنطقة مكة المكرمة. حياة بنت محمد سعد الحربي	143

مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية

التعريف بالمجلة:

مجلّة دوريّة – نصف سنوية – تخصصية محكّمة 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 التربويّة، باللّغتين 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 حتّى بلغت ثلاثة مجلدات بواقع (6) أعداد في شهر يوليو من عام 2017م (شوال 1438هـ).

الرؤيـــة:

الرّيادة والتميّز في نشر الدراسات التربوية لأجل تنمية مستدامة تحقّق للجامعة والمجتمع التطور والنهوض.

الرسـالـة:

النهوض بالمنظومة البحثية في مجال الدراسات التربوية وفق معايير الجودة العالمية لتحقيق مجتمع المعرفة.

الأهـــداف:

ترمي المجلة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- نشر الدراسات العلمية الأصيلة والمبتكرة في مجال العلوم التربويّة.
- 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.

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 unit July of 2017 (Shawwal 1438 AH).

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.

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.

Mission:

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

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

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

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

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

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

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

الأستاذ الدكتور/ مبارك بن فهيد القحطاني
أستاذ الإدارة التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز
المملكة العربية السعودية

هيئـة التحـرير

رئيس التحرير

د. فياض بن حامد العنزي

أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم المشارك بجامعة الجوف.

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. عبدالمحسن بن محمد السميح

أستاذ الإدارة التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود

أ. د. فوزية بنت بكر البكر

أستاذ أصول التربية بجامعة الملك سعود

أ. د. أماني بنت محمد الحصان

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم بجامعة الأميرة نورة

أ. د. نائل محمد أخرس

أستاذ علم النفس الإكلينيكي بجامعة الجوف

د. عبد الحميد بن راكان العنزي

أستاذ تقنيات التعليم المشارك بجامعة الجوف

مدير التحرير

د. حسين بن عيظة الصيعري

أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بجامعة الجوف.

للمراسلة

البريد الإلكتروني: eduj@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 ـ جامعة الجوف ـ الجوف (سكاكا) ـ المملكة العربية السعودية

ص. ب: (2014)

الرقم الدولي المعياري: (ردمد): 1658-7804

ضوابط النشر في المجلة

أولاً: ضوابط عامة:

1. تقبل المجلة للنشر البحوث 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 بأنّ البحث لم يسبق نشره، وأنّه 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: (eduj@ju.edu.sa).
4. لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير 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 تعبّر عن وجهة نظر الباحث/ الباحثين فقط، ولا تعبّر 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 والملخصين العربي والإنجليزي.
2. يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوايتهم، وإنّما 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 يمهد فيها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبيناً 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 تكوّن جزءاً من الفكرة المركزية للبحث. ثم يختم البحث بخلاصة شاملة متضمنة أهم النتائج التي خلص إليها البحث. وتوضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

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 فتتم 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:

- 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-Rubaʿi, 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 الملخّصين: العربي، والإنجليزي والمراجع، والملاحق 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).

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 كلماتٌ مفتاحية (Keywords) لا تزيد على خمس كلمات/ مفردات لتستخدم في التكشيف.
4. لا يتم ترقيم العناوين الرئيسة 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 لليسار/ من اليسار لليمين) 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 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. 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).

and The font of the English abstract must be written in (Times New Roman- 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 Education Curricula Acquired by Upper Basic Education Students in Jordan as Perceived by their Teachers (in Arabic).). *Dirasat: Educational Sciences, 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),

research language. The table title must be written and centralized above it. The 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.

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.

افتتاحية العدد

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

يسر هيئة التحرير أن تقدم للقراء والباحثين الكرام العد الثاني/ المجلد السابع من مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية للعام الجامعي 1442هـ، والذي تستمر فيه المجلة بتطبيق معايير قواعد النشر العمليّ الرصين من خلال نشر الأبحاث الأصيلة والمبتكرة والمميزة المواكبة للاتجاهات العلمية والفكرية الحديثة، إسهاماً منها في عملية إنتاج المعرفة وتيسير تداولها بين المهتمين من الباحثين والمعنيين. وقد تضمن هذه العدد خمس دراسات تناولت موضوعاتٍ في مجالات علم النفس التربوي وطرق التدريس وتقنيات التعليم والإدارة والتخطيط. وأول هذه الدراسات: استراتيجيات التنظيم الانفعالي كمنبئات بالتحيزات المعرفية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، وثانيها: واقع توظيف معلمي التربية الإسلامية لتقنيات الويب في تدريس مقررات التربية الإسلامية بمراحل التعليم العام بمدينة مكة المكرمة في ظل جائحة كورونا، وثالثها: استخدام نظام إدارة التعلم (بوابة المستقبل) من وجهة نظر المعلمات «دراسة مسحية»، ورابعها: تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد الابتدائية في المملكة العربية السعودية، بينما تناولت الدراسة الأخيرة من العدد التشارك المعرفي كمتطلب لتحسين وتطوير جودة برامج الدراسات العليا بكليات التربية ببعض الجامعات السعودية بمنطقة مكة المكرمة.

والله من وراء القصد،،،

رئيس التحرير

البحوث و الدراسات

استراتيجيات التنظيم الانفعالي كمنبئات بالتحيزات المعرفية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة

Emotional Organization Strategies as predictors of cognitive biases for secondary school teachers, male and female, in Makkah Al Mukarramah

سميرة بنت محارب العتيبي
أستاذ علم النفس التربوي المشارك في جامعة أم القرى

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى تحديد مستوى كل من التحيزات المعرفية واستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة. وكذلك الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التحيزات المعرفية واستراتيجيات التنظيم المعرفي، وامكانية التنبؤ بالتحيزات المعرفية من خلال استراتيجيات التنظيم المعرفي. وبلغت العينة 234 معلم ومعلمة (الذكور 126 معلم، والاناث 108معلمة). وتم استخدام مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية لفان دير جاج وآخرون(Van der Gaag et al 2013)، ومقياس التنظيم الانفعالي والمعرفي لكل من جارنفسكي وكرايج Garnefski and Kraaij (2001, 2007). وتوصلت النتائج إلى أن مستوى التحيزات المعرفية كانت متوسطة لدى عينة الدراسة، إلا بعد أو مجال السلوكيات الآمنة، كان ذا مستوى منخفض. كما أن مستويات استراتيجيات التنظيم الانفعالي كانت بين مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة. كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة تبعاً للجنس في جميع أبعاد ومجالات التحيزات المعرفية. وبالنسبة لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي فلم توجد فروق بين المعلمين والمعلمات سوى في استراتيجية إعادة التركيز الإيجابي. كما أن هناك أمكانية للتنبؤ بالتحيزات المعرفية من خلال عاملين، العامل الأول ويتمثل في استراتيجية لوم الآخرين، والعامل الثاني يتمثل في استراتيجية لوم الأخرين واستراتيجية تأنيب الذات، وجميعها استراتيجيات سلبية غير تكيفية.

الكلمات المفتاحية:

استراتيجيات التنظيم الانفعالي، التحيزات المعرفية، معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية.

Abstract:

The current research aims to determine the level of both cognitive biases and emotional organization strategies among secondary school teachers in Mecca. As well as investigating the statistically significant differences in cognitive biases and cognitive organization strategies and

the possibility of predicting cognitive biases through cognitive organization strategies. It included 234 teachers (126 male teachers and 108 female teachers). Van der Gaag et al ‹ (2013) Davos Assessment of Cognitive Biases Scale, and the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) for both Garnefsky and Kraaij were used. (2007 ,2001). Results showed that the level of cognitive biases was moderate, only after the secure behaviors, it was low. Also, the level of the emotional organization strategies was between high, medium and low. The results also found no statistically significant differences between male and female secondary school teachers at Makkah according to gender in all dimensions and fields of cognitive biases. Moreover, as for the strategy of the emotional organization, there was no significant differences between male and female secondary school teachers only at the strategy of positive concentration. There is also the possibility to predict cognitive biases through two factors, the first factor is the strategy of blaming others and the second factor is the strategy of blaming others and the strategy of self-blaming, all are negative and non-adaptive strategies.

Keywords

Emotional Organization Strategies, cognitive biases, secondary school teachers.

المقدمة

يعتمد الفرد على عملية التفكير في اتخاذ القرارات وتصريف الأمور اليومية الحياتية، لذلك يحاول أن يكون موضوعيا ومنطقيا وقادرا على تقييم جميع المعلومات المتاحة، وعندما تكون المعلومات المتاحة غير كافية، فيلجأ الفرد إلى الاعتماد على بعض الاستدلال للوصول للقرار أو التصرف الصحيح، وهذه العملية قد تكون صحيحة إلا أنها قد تؤدي أيضاً إلى أخطاء بالتفكير، وتسمى هذه الأخطاء بالتحيزات المعرفية.

ويشير مفهوم التحيز المعرفي إلى نمط من الانحراف في اتخاذ الأحكام لحالات أو مواقف معينة، يؤدي إلى تشويه للإدراك الحسي أو إصدار حكم غير دقيق أو تفسير غير منطقي (Sunstein, Kahneman, Schkade & Ritov, 2002) .

وتساهم الضغوط الاجتماعية والدوافع وعدم القدرة على السيطرة على انفعالات أو تنظيمها في حدوث التحيزات المعرفية، وذلك بوضع قيود على قدرة العقل الإنساني على معالجة المعلومات. فحدوث التحيزات المعرفية لا يؤثر في القدرة على معالجة المعلومات، وإنما ما يحدث هو انحراف في عملية المعالجة كثيراً وذلك في تقييم المعلومات، وإصدار الأحكام حول المثيرات الذي قد يقود إلى تشوه الإدراك، والتفسيرات غير المنطقية، أو ما يعرف بشكل أوسع باللاعقلانية. (Van der Gaag, Schutz, Napel, Landa, Delespaul, Bak, & de Hert,2013)

وتعتبر التحيزات المعرفية Cognitive Biases من المفاهيم الحديثة نسبياً بمجال علم النفس، حيث استخدم العالمان آموس تفيرسكي Amos Tversky ودانيال كانيمان Daniel Kahneman هذا المصطلح لوصف أماط استجابات الأفراد المختلفة في الأحكام ومشكلات القرارات

وذلك عندما تكون لديهم مصادر محدودة، مما يؤدي إلى حدوث أخطاء منهجية، وقرارات غير دقيقة (Kahneman & Fredrick,2002) .

والتحيز المعرفي لا يعتبر عجزا معرفيا Cognitive Deficits يؤدي إلى انخفاض السرعة أو الأداء أثناء القيام بالمهمة العقلية، إنما هو تفضيلات معرفية ناتجة عن أنماط تفكير أو تشوهات تتم بها معالجة المعلومات، وهي ليست مرضية في حد ذاتها. ولكن يمكن اعتبارها اختصارات عقلية تؤدي إلى قرارات خاطئة، وتُظهر لدى الفرد الثقة الزائدة في الأحكام الخاطئة (Moritz, Mayer-Stassfurth, Endlich, Andreou, Ramdani, Petermann & Balzan, 2015).

كما تحدث التحيزات المعرفية أحياناً من عمليات صعب تمييزها، فهي تشمل معالجة المعلومات بسرعة وبحدس مهني أو بضوضاء ذهنية وقدرة محدودة للدماغ بمعالجة المعلومات، ناتجة عن استخدام الاختصارات في التفكير والاستدلال لاتخاذ قرارات سريعة حول المشكلات (Wang, Simons & Bredart,2001)، وبالتالي تؤثر على أسلوب تفكير الأفراد واتخاذ القرارات، بحيث ينحاز الفرد لوجهة نظر معينة على وجهات النظر الأخرى، ويمكن اعتبار هذا التحيز يرجع إلى الذاكرة وطريقة تخزين المعلومات بها, فالطريقة التي يتذكر بها الفرد المواقف والأحداث السابقة قد تكون متحيزة نتيجة لطريقة معالجة المعلومات والأحداث المتعلقة بالموقف والخبرات السابقة عنه، وهذا قد يؤدي إلى التفكير بطريقة منحازة، واتخاذ القرارات بناءً عليها (Marewski, Pohl, & Vitoucch,2010).

وترتبط التحيزات المعرفية لدى الأفراد إما بالدافعية الشعورية، بحيث تكون لديهم نزعة لتشكيل وتبني معتقدات تخدم حاجات الفرد ورغباته، فهو يميل لا شعورياً إلى ما يشبع دوافعه النفسية، وإما بالطابع المعرفي الموجه، بحيث يلجأ الفرد إلى استخدام طرق تفكير خاطئة لا عقلانية في تفسير الأحداث والتنبؤ بها، تعمل على توجيه انتباهه نحو بعض أنواع المعلومات والفرضيات، والتقليل من أهمية معلومات وفرضيات أخرى، أو تجاهلها مع أنها قد تكون أساسية لتفسير الموقف والتنبؤ بها(Kruglanski & Ajzen,1983) .

ومن نماذج التحيز المعرفي نموذج جولدشتينGoldstein عام 2015م، والذي حدد فيه ثمانية أنواع من التحيزات المعرفية هي التوافر Availability، والارتباط الخادع Illusory Correlation، والتمثيل Representativeness، والمعدل القاعدي Base Rate، وقاعدة الربط Conjunction Rule، وقانون الأعداد الكبيرة Law of Large Numbers، والتحيز التوكيدي Confirmation Bias، والتحيز لوجهة النظر الشخصية Myside Bias(الحموري،2017م).

وكذلك نموذج داكوبز DACOBالذي حدد التحيز المعرفي في ثلاث أبعاد وهي بعد التحيزات المعرفية Cognitive Biasesويشمل كل من تحيز القفز إلى الاستنتاجات Jumping To Conclusion ، والتحيز في عدم مرونة المعتقدات أو جمود المعتقدات Belief Inflexibility ، وتحيز الانتباه للمهددات Attention For Threat Bias ، والتحيز للعزو الخارجي External Attribution Bias ، وبعد المحددات المعرفية Cognitive Limitations ويشمل المشكلات المعرفية الاجتماعية Social Cognition Problems، والمشكلات المعرفية الذاتية (الاعتبارية) Subjective Cognitive Problems ، وبعد السلوكيات الآمنة (Safety Behaviors (Van der Gaag et al., 2013).

والتحيزات المعرفية كظاهرة إنسانية منتشرة وموجودة لدى عموم الأفراد، وبمستويات مختلفة، فأغلبية الأفراد أصحاب التحيزات المعرفية

ليسوا مرضى نفسيين. بالرغم من ارتباط التحيزات بالأمراض النفسية. حيث تنشأ التحيزات من العمليات المتنوعة التي يصعب تمييزها أحيانا، وتؤثر بعض التحيزات على الانتباه، وأخرى تؤثر على صنع القرار أو الحكم على الاحتمالات أو السببية، بينما بعضها يؤثر على الاستدعاء من الذاكرة أو الدافعية (Van der Gaag, at. Al., 2013). وهناك العديد من الدراسات التي تناولت التحيزات المعرفية لدى الاصحاء والمرضى النفسيين، حيث وجد العديد من أنواع التحيزات المعرفية التي لها علاقة بالمرض النفسي، فالانتباه الانتقائي هو تحيز إدراكي وراء تشخيصي في الطبيعة. فكما أن هناك انتباه اختياري للطعام في اضطرابات الطعام والكلاب في حالات الخوف من الكلاب، وفي ذهان جنون العظمة الإرتيابي «paranoid psychosis» هناك دائما انتباه انتقائي للتهديد (Phillips, Senior& David, 2000; Moritz and Laudon, 2007; Lim, Gleeson,& Jackson, 2011) .

ومن أنواع التحيزات المعرفية الأخرى تحيز اعتبار الآخرين كأعداء واعتبار الذات كهدف للعداء متواجد داخل الأشخاص الذين لديهم وهم الاضطهاد (Combs et al., 2009). كما يتميز مرضى الأوهام أيضا بالتحيز ضد براهين عدم الثقة، وهذا التحيز يعرف أيضا بأنه التحيز لعدم مرونة المعتقدات، وهو يمنع إعادة تقييم المواقف ويحجز المريض في قناعات من الوهم (Woodward, Moritz, Menon,& Klinge, 2008).

وفي المقابل تمت العديد من الدراسات على الأفراد الأصحاء كدراسة روود وفالديز وأودوم وإبراهيمي Rude, Valdez, Odom & Ebrahimi (2003) التي قامت بدراسة التحيزات المعرفية كمنبئ بالأعراض الاكتئابية لدى339 طالباً وطالبة في جامعة تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية ضمن ظرفين مختلفين، هما: مع وجود عبء معرفي، أو دون وجوده. وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط بين التحيز المعرفي السلبي مع وجود العبء المعرفي والأعراض الاكتئابية.

ودراسة الحموري (2017م) التي هدفت إلى كشف التحيزات المعرفية لدى عينة مكونة من 496 طالباً وطالبة في جامعة اليرموك، وقد كشفت النتائج عن وجود مستوى متوسط من التحيزات المعرفية وأبعادها، كما أن مجال الانتباه إلى المهددات جاء في المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية مجال القفز إلى الاستنتاجات، وجاء مجال السلوكيات الآمنة في المرتبة الأخيرة.

كما ربطت دراسة كل من رومينس وبولاك (Romens & Pollak,2012) بين تحيز الانتباه والتنظيم الانفعالي لدى 61طفلاً منهم 31ذكراً و30 أنثى، وقد كشفت النتائج أن هناك فروق فردية في تنظيم العواطف لتحديد أي الاطفال تعرض لسوء المعاملة والذين من المرجح أن يظهروا اهتمامًا متحيزًا للإشارات الحزينة ويكونون أكثر عرضة لخطر الاكتئاب.

كذلك قام كل من إيفرايرت وآخرون (Everaet.et al 2017) بدراسة ارتباط التحيزات المعرفية وعمليات تنظيم الانفعالات بالأعراض الرئيسة للاكتئاب لدى 112 فرداً منهم 101 امرأة، تراوحت اعمارهم بين -17 42 وكان المتوسط العمري للعينة21.84 ، ممن يعانون من أعراض اكتئابية بسيطة إلى متوسطة من جامعة جينت Ghent في بلجيكا، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقات ارتباطية بين التحيزات المعرفية، وتنظيم الانفعالات، والأعراض الرئيسة للاكتئاب، كما أظهرت نتائج تحليل المسار وجود علاقة مباشرة بين التحيزات المعرفية وأعراض الاكتئاب، وعلاقة غير مباشرة بينهما من خلال تنظيم الانفعالات كمتغير وسيط.

ويعتبر التنظيم الانفعالي Emotional Regulation

من المفاهيم الحديثة في علم النفس، ويقوم على فكرة أن الناس يفضلون الانفعالات السارة على غير السارة وينظمونها وفقاً لذلك (Gross& Thompson, 2007; Ford & tamir,2011).

كما أنه لا يعمل أو يهدف إلى تجنب وإزالة الانفعالات غير التكيفية واستبدالها بانفعالات تكيفية، أنما يعمل على التأثير على ديناميات تلك الانفعالات، وتعديل مستوياتها وذلك لتقديم استجابات تكيفية مع البيئة (Aldao,2013,p.155).

ويشير مفهوم التنظيم الانفعالي إلى عملية مراقبة وتقييم وتغيير وقوع شدة أو حدة التجارب الانفعالية وردود الأفعال (Wolters, 2011, P. 275)، ويمكن اعتبارها جزء من المفهوم الأشمل للنظام الانفعالي، حيث تُعرف بأنها «كل العمليات الخارجية والداخلية المسئولة عن الملاحظة والتقييم وتعديل ردود الفعل الانفعالية، خاصة أبعادها الحادة والوقتية» (Gross, 1998; Thompson,1994, p. 27).

حيث يتضمن التنظيم الانفعالي جميع العمليات الداخلية والخارجية المسئولة عن المراقبة والتقييم، وتعديل الاستجابات الانفعالية الشديدة منها والمؤقتة (Thompson,2011,p.56).

كذلك يتكون مفهوم التنظيم الانفعالي من مجموعة من القدرات تتمثل في الوعي بالانفعالات وفهمها، قبول الانفعالات، السيطرة على السلوكيات المتهورة والتصرف وفقاً للأهداف المرجوة عند التعرض للانفعالات السلبية، الاستخدام الموقفي والمرن لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي، كما يكشف الغياب النسبي لأي من هذه القدرات أو جميعها عن صعوبات في تنظيم الانفعال (Gratz & Roemer, 2004, p.42).

وهناك العديد من النماذج التي تناولت الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال منها نموذج جيمس كروس James Gross الذي يعد من النماذج النظرية المهمة التي تناولت التنظيم الانفعالي وحدده بأنه الاستراتيجيات الشعورية واللاشعورية التي يستخدمها الفرد لكي يزيد أو ينقص أو يحافظ على واحد أو أكثر من مكونات الاستجابة الانفعالية (مكون الخبرة، المكون السلوكي، المكون الفسيولوجي)، ويقوم التنظيم الانفعالي على استخدام مجموعة استراتيجيات تنقسم لنوعين يحدد النوع الأول باستراتيجيات التركيز المسبق Antecedent-Focused Strategies والتي يلجأ إليها الفرد في حالة الاستعداد للاستجابة قبل أن يكون متفاعلا بشكل كلي مع المثير الانفعالي، ويحدد النوع الثاني باستراتيجية التركيز على الاستجابة Response-Focused Strategy والتي يكون فيها الفرد متفاعلاً مع الحالة الانفعالية (يعقوب، 2011م ، ص 455-457؛ Gross, 2002, p.272).

وكذلك نموذج ناديا جارنفسكي و فيفيان كرايج وفيليب سبينهوفن Nadia Garnefski, Vivian Kraaij & Philip Spinhoven الذي يرى إن مفهوم التنظيم الانفعالي الواعي المعرفي يرتبط بشكل ضيق بمفهوم التكيف المعرفي، و أحد الاختلافات الهامة بين المنظورين هو أن كلا بُعدي التكيف المتفق عليهما على نطاق واسع وهما بُعد التركيز على المشكلة والأخر بُعد التركيز على الانفعال يشملان مزيجا من الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية بينما نظرية التنظيم الانفعالي قائمة على الافتراض بأن التفكير والأداء يشيران إلى عمليات مختلفة، ولذا فهي ترى انفصال الاستراتيجيات المعرفية بشكل نظري صرف عن الاستراتيجيات السلوكية (Garnefski et. Al., 2001; Garnefski et. Al., 2002).

وقد حدد هذا النموذج تسع استراتيجيات للتنظيم الانفعالي المعرفي على أسس نظرية وتجريبية، كل منها يشير إلى ما يفكر فيه الفرد بعد

تجربة تهديد أو أحداث ذات ضغط عصبي، وهي استراتيجية تأنيب الذات Self-blame، واستراتيجية لوم الأخرين Other-blame، واستراتيجية الاجترار أوالتأمل أو التركيز على التفكير Rumination or focus on thought، واستراتيجية الكارثية Catastrophizing، واستراتيجية الوضع في الاعتبار Putting into perspective، واستراتيجية إعادة التركيز الإيجابي Positive refocusing، واستراتيجية إعادة التقييم الإيجابي Positive reappraisal، واستراتيجية التقبل Acceptance، وأخيرا استراتيجية التركيز على التخطيط Refocus on planning (Garnefski & Kraaij,2007,p.141-142).

وقد تم تقسيم هذه الاستراتيجيات إلى مجموعتين وهي استراتيجيات معرفية تكيفية تشمل استراتيجية التقبل، وإعادة التقييم الإيجابي، و إعادة التركيز الإيجابي، و التركيز على التخطيط، الوضع في الاعتبار أو رؤية الموقف من زوايا أخرى، واستراتيجيات معرفية غير تكيفية وتشمل استراتيجية لوم الذات، ولوم الآخرين، والاجترار، والكارثية .(Garnefski et Al., 2001)

وقد قام كل من جارنفسكي وكرايج و سبينهوفن (Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2001) بدراسة دور الاستراتيجيات المعرفية في العلاقة بين أحداث الحياة السلبية وأعراض القلق او الاكتئاب، وذلك من خلال تصميم أداة قياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية واختبار خصائصها السيكومترية، وبلغت عينة الدراسة 547 من طلبة المدرسة الثانوية41.7 % ذكور، و 58.3% اناث، وتوصلت النتائج إلى أن الاستراتيجيات المعرفية تلعب دوراً هاماً في العلاقة بين أحداث الحياة السلبية وأعراض الاكتئاب والقلق، كما أظهرت وجود ارتباط سلبي بين استراتيجيتي إعادة التقييم المعرفي واعادة التركيز الإيجابي والقلق والاكتئاب، وارتباط ايجابي بين استراتيجيات الكارثية، والاجترار، لوم الذات وأعراض القلق والاكتئاب.

كذلك قامت كل من جارنفسكي وكرايج (Garnefski & Kraaij, 2006) بدراسة العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية وأعراض الاكتئاب، وذلك من خلال المقارنة بين خمس عينات في استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية تبعاً لمتغيري المرحلة العمرية والجنس، وأظهرت النتائج وجود ارتباط ايجابي بين استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية (القبول، والاجترار، الكارثية) وأعراض الاكتئاب لدى جميع عينات الدراسة، كما وجد ارتباط آ ايجابي بين استراتيجيتي لوم الذات، ولوم الآخرين وأعراض الاكتئاب لدى جميع عينات الدراسة باستثناء عينة المسنين، أما فيما يتعلق بالفروق تبعاً لمتغير الجنس بينت النتائج أن الفروق كانت لصالح الإناث في جميع استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية ولدى جميع العينات.

ورغم كون استراتيجيات التنظيم الانفعالي مفهوم حديث نسبياً بعلم النفس إلا أنه تم اجراء العديد من الدراسات عليه، حيث تم ربطه بالعديد من المتغيرات والمفاهيم النفسية، حيث وجدت دراسة سوبرامانيان ونيثياناندن (Subramanian & Nithyanandan, 2008)

ارتباط إيجابي بين الاستراتيجيات التكيفية وكل من الصلابة والتفاؤل، وكذلك ارتباط سلبي بين الاستراتيجيات غير التكيفية وكل من الصلابة والتفاؤل. وأكد هذا الارتباط دراسة كل من ساجادي وكالتبيري وساجاد (Sajadi, Khaltbari, Panahi, &Sajad, 2012)حيث ارتبط التنظيم الانفعالي بعلاقة دالة إحصائيا بالصلابة النفسية والقلق. وكذلك ارتبط هذا المفهوم باستراتيجيات التوافق الديني (Myers, 2012)، كذلك ارتبطت استراتيجيات التنظيم الانفعالي بالهناء الذاتي للفرد

(سيد، 2019م)، وارتبطت أيضاً بقلق الامتحان والمعتقدات ما وراء المعرفية (محمود، 2016م)، كما ارتبط التنظيم الانفعالي بكل من القلق والاكتئاب (Domaradzka& Fajkowska, 2018)، وكذلك ارتبط بالتفسير العدائي والغضب للسلوك العدواني (Calvete & Orue,2012).

من ناحية أخرى استخدمت استراتيجيات التنظيم الانفعالي كمنبئ لقلق الاختبار (Som›eh, Aghdam, & Nosort abode,2015)، كذلك استخدمت دراسة أونجينا Öngena (2010) استراتيجيات التنظيم الانفعالي (الكارثة-اللقاء اللوم على الآخرين) كمنبئ بالاكتئاب، وكذلك استراتيجيات لوم الذات والاجترار كمنبئ للخضوع، كما وجدت أن المراهقون كانوا أكثر استخداما لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي التكيفية من المراهقات، كما يستخدمن المراهقات استراتيجية الاجترار أكثر من المراهقين الذكور.

ويتضح من ذلك أن التنظيم الانفعالي يعتبر عملية حاسمة ذات فعالية بالنسبة لمختلف جوانب التكيف السليم في العلاقات الاجتماعية (Balzarotti, John & Gross, 2010)، وبرغم عالمية القدرة على التفكير المتقدم وتنظيم الانفعالات عن طريق الإدراك إلا أنه تتواجد فروق فردية كبيرة في مقدار النشاط الإدراكي وفي محتوى الأفكار التي عن طريقها يقوم الناس بتنظيم مشاعرهم في الاستجابة لتجارب وأحداث وضغوط الحياة (Garnefski & Kraaij,2007). هذه الأحداث والضغوط التي قد تعمل على وضع قيود على قدرة الفرد على معالجة المعلومات، مما يتسبب في حدوث التحيزات المعرفية، وفي هذا السياق يسعى البحث الحالي إلى محاولة الكشف عن استراتيجيات التنظيم الانفعالي التي قد تعمل كمنبئات للتحيزات المعرفية.

مشكلة البحث:

تؤثر التحيزات المعرفية في العديد من العمليات المعرفية كالانتباه، والتفكير، والاستدلال واتخاذ القرار، ومعالجة المعلومات (Wang, Si-mons & Bredart,2001; Marewski, Pohl, & Vitoucch,2010;Van der Gaag, et. Al.,2013). وبالتالي فهي تؤثر على قدرة الافراد في التعامل مع من حولهم.

وخاصة عندما يتعرض الأفراد في حياتهم للكثير من الأحداث التي قد تكون سارة أو حزينة، بالإضافة للكثير من الأمور الضاغطة بحياته والتي قد لا يكون له سيطرة عليها، ولكنه مضطر للتعامل الجيد معها. لذلك حين يمر الفرد بتجربة حدث حياة سلبي فربما يميل تفكيره إلى لوم نفسه أو لوم الأخرين بدلا من ذلك. وربما يطيل على مشاعره بتأمل الأحداث أو ربما يحاول قبول الموقف أو إعادة تقييمه إيجابياً، مما قد ينتج عن ذلك حدوث التحيزات المعرفية، حيث يرى علماء علم النفس أنها ليست سلبية رغم الواقعية الفردية ومحدودية القابلية العقلية في معالجة المعلومات نتيجة الضغوط التي يتعرض لها الفرد، فهي تهدف إلى تحقيق التوافق الشخصي للفرد في معالجته السريعة للمعلومات الفعالة والحيوية (Cente-no,2001).

وقد ارتبطت التحيزات المعرفية بالتنظيم الانفعالي، فقد بحثت دراسة كل من رومينس وبولاك(Romens & Pollak 2012) إمكانية تنبؤ التنظيم الانفعالي بتحيز الانتباه، حيث توصلت إلى أن الأطفال الذين يتعرضون لسوء المعاملة والذين يميلون إلى الانخراط في الاجترار يُظهرون نمطًا

مستقرًا نسبيًا من الاهتمام المتزايد بالإشارات ذات الصلة بالاكتئاب. هذه الأنماط قد تحدد الأطفال الذين تعرضوا لسوء المعاملة والذين من المرجح أن يظهروا اهتمامًا متحيزًا للإشارات الحزينة (حيث يكون انتباههم متحيز نحو الانفعالات الحزينة)، كما أنهم أكثر عرضة لخطر الاكتئاب.

كما أشارت دراسة إيفرايرت واخرون (Everaert, et. Al, 2017). إلى ارتباط التحيزات المعرفية، وعمليات تنظيم الانفعالات بالأعراض الرئيسية للاكتئاب، حيث يعطي الأشخاص المكتئبون انتباهاً للأحداث السلبية أكثر من الأحداث الإيجابية، ويخرجون باستنتاجات وتفسيرات سلبية للمعلومات الانفعالية في تلك الاحداث، ويرتبط ذلك بعملية اجترار أسباب الحالة الانفعالية السلبية، وتفسيراتها، وتضميناتها بشكل متكرر بدلاً من الاهتمام بالتفسيرات والمعاني الإيجابية، وهذا ما يميز عدم التكيف من التكيف الإيجابي مع البيئة وأحداثها. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقات ارتباطية بين التحيزات المعرفية، وتنظيم الانفعالات، كما أظهرت نتائج تحليل المسار وجود علاقة مباشرة بين التحيزات المعرفية وأعراض الاكتئاب، وعلاقة غير مباشرة بينهما من خلال تنظيم الانفعالات كمتغير وسيط.

وهناك قلة بالدراسات -في حدود علم الباحثة- التي تتناول هذين المتغيرين، وقد أشار إلى ذلك كل من جورمان ودافانزاتو (Joormann & D›Avanzato, 2010) في مراجعتهم حول تنظيم الانفعالات في الاكتئاب ودور العمليات المعرفية في ذلك، حيث وجدوا أن الدراسات التي تربط بين التحيزات المعرفية وتنظيم الانفعال لا تزال مفقودة إلى حد كبير، ومن شأنها أن تقدم هدفًا مهمًا للبحث المستقبلي في هذا المجال. كما أن هناك العديد من الدراسات التي حددت التحيزات المعرفية والعجز الذي يميز الناس المكتئبين، غير أن الدراسات التي ربطت أو بحثت يشك صريح بين هذه التحيزات والصعوبات في تنظيم العاطفة قليلة خصوصا المرتبطة بالاكتئاب.

وبالتالي يسعى البحث الحالي إلى الكشف عن استراتيجيات التنظيم الانفعالي التي تعمل كمنبئات بالتحيزات المعرفية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة ، خصوصا وأن هذه الفئة تعمل تحت ضغط المتطلبات المهنية والتعامل مع العديد من الطلبة في مرحلة المراهقة المختلفة الأنواع، وكذلك متطلبات الحياة الأسرية والاجتماعية، كما أن أغلب الأبحاث تركز على الطلبة، لذلك تعاني هذه الفئة من قلة الأبحاث والدراسات التي تتناولها.

أسئلة البحث:

يسعى البحث الحالي للإجابة عن التساؤلات التالية:

السؤال الأول: ما مستوى كل من:

أ-التحيزات المعرفية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة؟

ب-التنظيم الانفعالي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة؟

السؤال الثاني: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الدرجات الكلية لمجالات وأبعاد مقياس التحيز المعرفي بأبعاد مقياس التنظيم الانفعالي بين معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجات الكلية لمجالات وأبعاد مقياس التحيز المعرفي بين معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية تبعا للجنس بمكة المكرمة؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجات الكلية لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي بين معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية تبعاً للجنس بمكة المكرمة؟

السؤال الخامس: هل يمكن التنبؤ بالتحيزات المعرفية من خلال درجات مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى عينة البحث الكلية من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

- الكشف عن مستوى كل من:

أ-التحيزات المعرفية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.

ب-التنظيم الانفعالي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.

- معرفة العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين الدرجات الكلية لمجالات وأبعاد مقياس التحيز المعرفي بأبعاد مقياس التنظيم الانفعالي بين معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسطات الدرجات الكلية لمجالات وأبعاد مقياس التحيز المعرفي بين معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية تبعا للجنس بمكة المكرمة.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسطات الدرجات الكلية لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي بين معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية تبعاً للجنس بمكة المكرمة.
- إمكانية التنبؤ بالتحيزات المعرفية من خلال درجات مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى عينة الدراسة الكلية من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

تتمثل أهمية موضوع الدراسة الحالي في البحث في امكانية التنبؤ بالتحيزات المعرفية من خلال استراتيجيات التنظيم المعرفي، حيث هناك ندرة بالدراسات العربية- في حدود علم الباحثة- التي تناولت التحيزات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التنظيم المعرفي، مما يثري المجال الادبي لهذين المتغيرين.

كذلك أهمية الفئة التي يستهدفها البحث الحالي المتمثلة بعينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، حيث تقل الدراسات النفسية - في حدود علم الباحثة- التي تتناول هذه العينة أو الفئة، خصوصا أن هذه الفئة تتعرض لضغوط ومتطلبات كثيرة، من حيث مستوى إعدادهم لطلابهم من الناحية العلمية والمهارية، وذلك لاجتياز اختبارات القدرات، والتحصيل الدراسي، والحصول على معدل دراسي جيد للدخول للجامعة وتكملة مشوارهم العلمي، بالإضافة للمتطلبات الإدارية المطلوبة منهم، وكذلك الضغوط الاجتماعية والعائلية.

الأهمية التطبيقية:

وتتضح هذه الأهمية في إمكانية أن تقدم نتائج البحث الحالي بعض الإسهامات التي يمكن أن يستفيد منها المشرفين التربويين، والإدارات التربوية التعليمية، والقائمين على شئون المعلمين، وذلك في عمل البرامج التربوية المساندة للمعلمين، وكذلك في التعامل مع المعلمين ومساعدتهم على تنظيم انفعالاتهم، بما يقلل من تحيزاتهم المعرفية، مما يعمل على صيانة الصحة النفسية للمعلم، ويقيه من التعرض للعديد من المشكلات النفسية والسلوكية التي قد تؤثر على واجباته التدريسية التربوية.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: تتحدد بالموضوع الذي تتناوله وهو استراتيجيات التنظيم الانفعالي كمنبئات بالتحيزات المعرفية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.
- الحدود البشرية: معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني لعام 1440-1441 هـ.
- الحدود الادائية: تتحدد نتائج البحث بطبيعة الأداة المستخدمة وهي مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية (DACOBS) Davos Assessment of the Cognitive Biases Scale ومقياس التنظيم الانفعالي والمعرفي (CERQ) The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire.

مصطلحات البحث:

- التحيزات المعرفية Cognitive Bias: تمثل نمط من الانحراف في اتخاذ القرار يحدث في حالات معينة، تؤدي إلى تشويه للإدراك الحسي أو إعطاء أحكام غير دقيقة أو تفسيرات غير منطقية (Kahneman, 1972 , p 430 – 454) ، وبالرغم من ذلك فهي تكيف مفترض يؤدي إلى إجراءات أكثر فاعلية تشكل سياقاً خاصاً، بالإضافة إلى أنها قادرة على مساعدة الفرد لاتخاذ القرارات السريعة كما يتضح بالحدس (Tversky & Kahneman, 1974,P.1124-1126). وتتمثل أبعاد التحيز المعرفي حسب نموذج داكوبز DACOB فيما يلي:

بعد التحيزات المعرفية Cognitive Biases ويشمل التحيزات التالية:

- القفز إلى الاستنتاجات Jumping To Conclusion وهو يشير إلى الوصول إلى استنتاجات بعد جمع معلومات بطريقة متحيزة.
- عدم المرونة بالمعتقدات أو جمود المعتقدات Belief Inflexibility ويشير إلى عدم مرونة التفكير والتشكيك في المعلومات والمصادر الخاصة بها.
- تحيز الانتباه للمهددات Attention For Threat Bias ويشير إلى تركيز الانتباه على بعض من المعلومات وتجاهل معلومات أخرى.
- التحيز للعزو الخارجي External Attribution Bias ويشير إلى عزو الفرد أفكاره ومشاعره إلى مصادر خارجية.
- بعد المحددات المعرفية Cognitive Limitations ويشمل التحيزات التالية:

- المشكلات المعرفية الاجتماعية Social Cognition Problems ويشير إلى عدم فهم الآخرين ودوافعهم وأفكارهم ومشاعرهم.
- المشكلات المعرفية الذاتية (الاعتبارية) Subjective Cognitive Problems ويشير إلى البطء وعدم التركيز أثناء تنفيذ المهمات المختلفة.
- بعد السلوكيات الأمنة Safety Behavior ويشير إلى الابتعاد عن الخطر المحتمل وممارسة سلوكيات تجنبية (Van der Gaag et al., 2013,P.63-71).

وتُعرف التحيزات المعرفية إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية المستخدم في الدراسة الحالية.

◈ استراتيجيات التنظيم الانفعالي: وهي تمثل الطريقة المعرفية الواعية التي يستخدمها الفرد في معالجة استيعاب المعلومات الانفعالية المثيرة، وتم تحديد تسع استراتيجيات للتنظيم الانفعالي المعرفي وفق نموذج كل من جارنفسكي وكرايج لتنظيم الانفعالي المعرفي على النحو التالي (Garnefski & Kraaij,2007,p.141-142):

- استراتيجية تأنيب الذات Self-blame وتشير إلى فكرة وضع اللوم لما مررت به على نفسك.
- استراتيجية لوم الأخرين Other-blame وتشير إلى فكرة وضع اللوم فيما مررت به على البيئة أو شخص أخر.
- استراتيجية الاجترار أو التأمل أو التركيز على التفكير Rumination or focus on thought وتشير إلى التفكير في المشاعر والأفكار المرتبطة بالحدث السلبي.
- استراتيجية الكارثية Catastrophizing وتشير ببساطة إلى فكرة تضخيم الرعب فيما يتعلق بما مررت به.
- استراتيجية الوضع في الاعتبار Putting into perspective وتشير إلى الدفع جانبا بخطورة الحدث أو الموقف تأكيدا على النسبية عند مقارنته بأحداث أخرى.
- استراتيجية إعادة التركيز الإيجابي Positive refocusing التي تشير إلى التفكير في الموضوعات المرحة والمبهجة بدلا من الحدث الأصلي.
- استراتيجية إعادة التقييم الإيجابي Positive reappraisal التي تشير إلى خلق معنى إيجابي للحدث في ظل النمو الشخصي.
- استراتيجية التقبل Acceptance التي تعني قبول ما مررت به واستسلام ذاتك لما حدث.
- استراتيجية التركيز على التخطيط Refocus on planning التي تعني التفكير في أي الخطوات التي سيتم اتخاذها وكيفية معالجة الحدث السلبي.

وتُعرف استراتيجيات التنظيم المعرفية إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية CERQ المستخدم في البحث الحالي.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج التنبؤي/ الفارقي، وذلك لدراسة استراتيجيات التنظيم الانفعالي كمنبئات بالتحيزات المعرفية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، وللإجابة عن تساؤلات البحث.

مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة والبالغ عددهم 2865 لعام 1441-1440هـ، كما وتمثلت العينة في 234 معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المنتظمة، ويتطلب البحث الارتباطي ما بين 50-40 فرداً لأجراء الدراسة، وعند استخدام التحليلات الإحصائية المعتمدة على تحليل معامل الانحدار لابد من زيادة حجم العينة وذلك مراعاة لتعدد العوامل(عباس وآخرون، 2011)، وقد بلغ عدد الذكور 126 معلم ونسبتهم 53.8 من العينة الكلية، وعدد الإناث 108معلمة ونسبتهن 46.2 من العينة الكلية، وتراوح العمر الزمني بين 56-25 عاماً، كما بلغ متوسط العمر الزمني 40.32 والانحراف المعياري 7.24.

أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث فيما يلي:

- مقياس التحيزات المعرفية.
- مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي.

وللتعرف على الخصائص السيكومترية للمقياسين، تم تطبيقهما على عينة استطلاعية مكونة من 35 معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية بمكة للتأكد من صدقهما وثباتهما، وذلك على النحو التالي:

اولاً: مقياس التحيزات المعرفية:

استخدم في البحث الحالي مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية (Davos Assessment of Cognitive Biases Scale) الذي قام ببنائه فان دير جاج وآخرون عام 2013 (Van der Gaag et al.,2013) تكون المقياس من 42 فقرة ذات تدريج سباعي على سلم ليكرت (موافق بشدة، موافق، موافق نوعاً ما، محايد، غير موافق نوعاً ما، غير موافق، غير موافق بشدة). ويتكون من ثلاثة أبعاد رئيسية تتوزع عليها التحيزات المعرفية لدى الفرد، البعد الأول التحيزات المعرفية Cognitive biases، ويشمل تحيز القفز إلى الاستنتاجات Jumping to conclusion ويتكون من الفقرات30، 25، 18، 16، 8، 3، وتحيز جمود المعتقدات Belief inflexibility ويتكون من الفقرات 41،38، 34، 26، 15، 13، وتحيز الانتباه للمهددات Attention For Threat Bias ويتكون من الفقرات 37، 20، 10، 6، 2، 1، والتحيز للعزو الخارجي External Attribution Bias ويتكون من الفقرات 29، 24، 22، 17، 12، 7. وبعد المحددات المعرفية Cognitive Limitations ويشمل كل من المشكلات المعرفية الاجتماعية Social Cognition Problems وتتكون من الفقرات 39، 19، 14،11، 9، 4، والمشكلات المعرفية الذاتية (الاعتبارية) Sub-jective Cognitive Problems وتتكون من الفقرات 40، 36، 32،28، 21، 5، وبعد السلوكيات الأمنة Safety Behaviors ويتكون من الفقرات 42، 35، 33، 31، 27، 23.

وقد قام فان دير جاج وآخرون Van der Gaag et al بحساب الصدق للمقياس من خلال العديد من الإجراءات والطرق الإحصائية ومن أهمها التحليل العاملي، حيث تم استخراج سبعة عوامل من خلال التحليل العاملي، وبلغت قيمة التباين المفسر لهذه العوامل التي تم استخراجها من خلال التحليل ما نسبته 45 % من التباين الكلي للمقياس، كما تم حساب الصدق التمييزي حيث حصلت عينة المرضى على درجات أعلى من مجموعة الأسوياء، وكذلك من خلال الصدق التلازمي تم حساب معاملات ارتباط خمسة من مجالات المقياس مع مجموعة مقاييس أخرى هي مقياس الدوغمائية DOG، ومقياس أفكار جنون الاضطهاد GPTS، ومهمة التعلم اللفظي السمعي AVLT، واستبيان سلوك السلامة، واختبار طلاقة

الكلمة، ووهم الاضطهاد، و استبيان سلوك السلامة SBQ-PD، ولأجل تقييم صلاحية المجالات المتبقية ‹مشكلات الإدراك الاجتماعي› و‹ المشكلات الإدراكية الذاتية› تم ذلك على مهمة التلميح ومهمة الخرزات، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستويي 0.05 و 0.01 . وتم حساب الثبات باستخدام معامل الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية، والاختبار وإعادة الاختبار، حيث تراوحت هذه القيم للمجالات والمقياس ككل ما إلى0.90 و0.07 إلى 0.92 و0.72 إلى 0.92 (Van der Gaag et al., 2013).

وقد تم التحقق من صدق مقياس التحيزات المعرفية وثباته في الدراسة الحالية على عينة استطلاعية قوامها 35 معلم ومعلمة، حيث تم حساب معاملات الصدق الارتباطي لفقرات البنود ومجالات أبعاد مقياس التحيزات المعرفية من حيث ارتباط الفقرة بالمجال والمجال بالبعد والبعد بالدرجة الكلية للمقياس، ويتضح ذلك من الجدول

جدول 1: نتائج قيم الصدق الارتباطي لبنود ومجالات أبعاد مقياس التحيز المعرفي لعينة الدراسة الاستطلاعية 35 = ن

أ - القيمة الارتباطية لعبارات مجالات البعد 1 (التحيزات المعرفية) لمقياس التحيز المعرفي:																
مسلسل العبارات	1 – ارتباط عبارات المجال 1 للبعد 1 بـ:				2 – ارتباط عبارات المجال 2 للبعد 1 بـ:				3 – ارتباط عبارات المجال 3 للبعد 1 بـ:				4 – ارتباط عبارات المجال 4 للبعد 1 بـ:			
	رقم عباراته	درجة المجال 1	درجة البعد 1	التحيز الكلية	رقم عباراته	درجة المجال 2	درجة البعد 1	التحيز الكلية	رقم عباراته	درجة المجال 3	درجة البعد 1	التحيز الكلية	مسلسل	درجة المجال 4	درجة البعد 1	التحيز الكلية
1	03	**0.553	**0,309	**0,552	13	**0,519	**0,408	**0,379	01	**0,432	**0,411	**0,419	07	**0,707	**0,535	**0,545
2	08	**0,522	**0,313	**0,492	15	**0,515	**0,443	**0,373	02	**0,472	**0,408	**0,380	12	**0,575	**0,470	**0,546
3	16	**0,633	**0,448	**0,388	26	**0,525	**0,383	**0,408	06	**0,402	**0,443	**0,410	17	**0,606	**0,439	**0,429
4	18	**0,638	**0,433	**0,493	34	**0,536	**0,428	**0,437	10	**0,509	**0,422	**0,512	22	**0,511	**0,505	**0,477
5	25	**0,544	**0,512	**0,422	38	**0,591	**0,410	**0,477	20	**0,567	**0,411	**0,663	24	**0,538	**0,398	**0,399
6	30	**0,538	**0,411	**0,433	41	**0,531	**0,391	**0,393	37	**0,566	**0,399	**0,493	29	**0,636	**0,441	**0,407

ب - القيمة الارتباطية لعبارات مجالات البعد 2(المحددات المعرفية) لمقياس التحيز المعرفي:								ح - القيمة الارتباطية لعبارات البعد 3 (السلوكيات الآمنة) لمقياس التحيز المعرفي ب:			
مسلسل العبارات	1 – ارتباط عبارات المجال 1 للبعد 2 ب:				1 – ارتباط عبارات المجال 2 للبعد 2 ب:							
	رقم عبارته	درجة المجال1	درجة البعد2	التحيز الكلية	رقم عبارته	درجة المجال2	درجة البعد2	التحيز الكلية	رقم عبارته	درجة البعد3	التحيز الكلية
1	04	**0.611	**0.531	**0.409	05	**0.566	**0.541	**0.515	23	**0.581	**0.593
2	09	**0.569	**0.644	**0.405	21	**0.585	**0.529	**0.431	27	**0.574	**0.593
3	11	**0,547	**0,432	**0.483	28	**0,632	**0,526	**0.429	31	**0,730	**0,403
4	14	**0,624	**0,583	**0.489	32	**0,534	**0,522	**0.489	33	**0,537	**0,543
5	19	**0,644	**0,623	**0.500	36	**0,600	**0,490	**0.473	35	**0,639	**0,732
6	39	**0,477	**0,530	**0.722	40	**0,476	**0,567	**0.432	42	**0,615	**0,531

الدرجة الكلية للمجال / للبعد / للمقياس ككل:	د - الارتباط البيني بين الدرجات الكلية لمجالات وأبعاد مقياس التحيز المعرفي:									
	1. المجال1 البعد1	2. المجال2 البعد1	3. المجال3 البعد1	4. المجال 4 البعد1	5. البعد1	6. المجال1 البعد2	7. المجال2 البعد2	8. البعد2	9. البعد3	10. التحيز الكلي
01 - المجال1 البعد1	-	**0.548	**0.433	**0.330	**0,709	**0,631	**0.502	**0,492	**0,511	**0,583
02 - المجال2 البعد1	-	-	**0.578	**0.508	**0,734	**0,449	**0.483	**0.536	**0,490	**0,737

الدرجة الكلية للمجال / للبعد / للمقياس ككل:	د - الارتباط البيني بين الدرجات الكلية لمجالات وأبعاد مقياس التحيز المعرفي:									
	1. المجال1 البعد1	2. المجال2 البعد1	3. المجال3 البعد1	4. المجال4	5. البعد1	6. المجال1 البعد2	7. المجال2 البعد2	8. البعد2	9. البعد3	10. التحيز الكلي
03 - المجال3 البعد1	-	-	-	**0.412	**0,680	**0,413	**0.429	**0.485	**0,721	0,645**
04 - المجال4 البعد1	-	-	-	-	**0,780	**0,564	**0.411	**0.565	**0,437	**0,766
05 - البعد1	-	-	-	-	-	**0,615	**0.520	**0.656	**0,463	**0,939
06 - المجال1 البعد2	-	-	-	-	-	-	**0.506	**0.879	**0,432	**0,758
07 - المجال2 البعد2	-	-	-	-	-	-	-	**0,857	**0,418	**0,709
08 - البعد2	-	-	-	-	-	-	-	-	**0,542	**0,846
09 - البعد3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**0,623
10 - التحيز الكلي	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

، (القيم الارتباطية الواردة ف ي الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01 (* *)

يوضح الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل فقرة أو عبارة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد ومجالات المقياس، وكذلك الارتباط البيني بين الدرجات الكلية لأبعاد التحيزات المعرفية كانت دالة إحصائيا عند مستوى0.01. كما تم حساب معاملات الثبات باستخدام ألفا كرونباخ، وكانت النتائج لكل بعد من أبعاد ومجالات المقياس تتراوح ما بين 0.711 و0.885، مما يؤكد تمتع المقياس بالصدق والثبات الجيد لاستخدامه بالبحث الحالي.

ثانياً: مقياس التنظيم الانفعالي:

قام بإعداد مقياس التنظيم الانفعالي والمعرفي The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) كل من جارنفسكي وكرايج Garnefski and Kraaij (2001, 2007)، حيث تم تحديد تسع استراتيجيات للتنظيم الانفعالي المعرفي، وهي استراتيجية تأنيب الذات Self-blame، واستراتيجية لوم الأخرين Other-blame، واستراتيجية الاجترار أو التأمل أو التركيز على التفكير Rumination or focus on thought، واستراتيجية الكارثية Catastrophizing، واستراتيجية الوضع في الاعتبار Putting into perspective، واستراتيجية إعادة التركيز الإيجابي Positive refocusing، واستراتيجية إعادة التقييم الإيجابي Positive reap-praisal، واستراتيجية التقبل Acceptance، واستراتيجية التركيز على التخطيط Refocus on planning.

وقد قام كل جارنفسكي وكرايج Gar nefski and Kraaij (2007) بحساب الصدق للمقياس من خلال العديد من الاجراءات والطرق الاحصائية ومن أهمها التحليل العاملي، حيث تم استخراج تسعة عوامل تفسر ما نسبته 68.6% من التباين الكلي للمقياس، والصدق البيني او الارتباطي، حيث تراوحت معاملات الارتباط للاتساقات الداخلية بين 0.68 و0.83. وكذلك الصدق التلازمي مع مقياسي القلق والاكتئاب، وتراوحت معاملات الارتباط مع أعراض القلق ما بين 0.230- (إعادة التقييم الإيجابي) إلى 0.540 (الكارثية)، كما تراوحت معاملات الارتباط مع أعراض الاكتئاب – 0.21 (إعادة التقييم الإيجابي) إلى 0.53 (الكارثية)، كذلك تم حساب الثبات باستخدام إعادة الاختبار وكانت معاملات الارتباط تتراوح 0.55 و0.65.

وقد تم التحقق من صدق مقياس التنظيم الانفعالي وثباته في البحث الحالي على عينة استطلاعية قوامها 35 معلم ومعلمة، حيث تم حساب معاملات الصدق الارتباطي لفقرات البنود ومجالات أبعاد مقياس التنظيم الانفعالي، كالتالي:

جدول 2: نتائج قيم الصدق الارتباطي لبنود وأبعاد مقياس التنظيم الانفعالي لعينة الدراسة الاستطلاعية 35 = ن:

أ - القيمة الارتباطية لعبارات الابعاد 1 – 3 من مقياس التنظيم الانفعالي:						
مسلسل العبارات	رقم عباراته	درجة البعد 1	رقم عباراته	درجة البعد 2	رقم عباراته	درجة البعد 3
1	01	**0.774	05	**0.746	09	**0,737
2	02	**0.817	06	**0.741	10	**0,825
3	03	**0.668	07	**0.537	11	**0,832
4	04	**0.762	08	**0.734	12	**0,702

ب - القيمة الارتباطية لعبارات الابعاد 4 – 6 من مقياس التنظيم الانفعالي:						
مسلسل العبارات	رقم عباراته	درجة البعد 4	رقم عباراته	درجة البعد 5	رقم عباراته	درجة البعد 6
1	13	**0.707	17	**0.789	21	**0.808
2	14	**0.843	18	**0.805	22	**0.845
3	15	**0.868	19	**0.676	23	**0.853
4	16	**0.815	20	**0.741	24	**0.812

ج - القيمة الارتباطية لعبارات الابعاد 7 – 9 من مقياس التنظيم الانفعالي:						
مسلسل العبارات	رقم عباراته	درجة البعد 7	رقم عباراته	درجة البعد 8	رقم عباراته	درجة البعد 9
1	25	**0,733	29	**0,693	33	**0,848
2	26	**0,823	30	**0,835	34	**0,894
3	27	**0,793	31	**0,871	35	**0,828
4	28	**0,825	32	**0,785	36	**0,856

الدرجة الكلية للمجال / للبعد / للمقياس ككل:	د - الارتباط البيني بين الدرجات الكلية لمجالات وأبعاد مقياس التحيز المعرفي:								
	1. المجال1 البعد1	2. المجال2 البعد1	3. المجال3 البعد1	4. المجال4 البعد1	5. البعد1	6. المجال1 البعد2	7. المجال2 البعد2	8. البعد2	9. البعد3
01 - البعد1	-	**0,398	**0.442	**0.654	**0.311	**0.330	**0.511	**0.533	**0.476
02 - البعد2	-	-	**0.470	**0.501	**0.652	**0.481	**0.492	**0.481	**0.495
03 - البعد3	-	-	-	**0.4214	**0,332	**0.529	**0.422	**0.683	**0.573

الدرجة الكلية للمجال / للبعد / للمقياس ككل:	د - الارتباط البيني بين الدرجات الكلية لمجالات وأبعاد مقياس التحيز المعرفي:								
	1. المجال1 البعد1	2. المجال2 البعد1	3. المجال3 البعد1	4. المجال4 البعد1	5. البعد1	6. المجال1 البعد2	7. المجال2 البعد2	8. البعد2	9. البعد3
04. - البعد4	-	-	-	-	**0.480	**0.580	**0.471	**0.400	**0.560
05 - البعد5	-	-	-	-	-	**0.523	**0.653	**0.560	**0.432
06 - البعد6	-	-	-	-	-	-	**0.673	**0.501	**0.477
07 - البعد7	-	-	-	-	-	-	-	**0,820	**0,493
08 - البعد8	-	-	-	-	-	-	-	-	**0,470
09 - البعد9	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(**) القيم الارتباطية الواردة في الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01)									

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل بند والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك الارتباط البيني بين الدرجات الكلية لأبعاد التنظيم الانفعالي دالة إحصائيا عند مستوى0,01. كما تم حساب معاملات الثبات باستخدام ألفا كرونباخ، وذلك لكل بعد من أبعاد المقياس والمقياس ككل، وكانت معاملات الثبات تتراوح ما بين 0,724 – 0,898، مما يؤكد تمتع المقياس بالصدق والثبات الجيد لاستخدامه بالبحث الحالي.

نتائج البحث:

◈ الإجابة على السؤال الأول: والذي ينص على: ما مستوى كل من:

أ- التحيزات المعرفية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة؟

تم التحقق من مستوى أبعاد التحيزات المعرفية والتحيز المعرفي الكلي وذلك بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجه التباين الإحصائي لدى عينة البحث، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول3: المبين للإحصاءات الوصفية المتحققة لمستوى التحيزات المعرفية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة 234 = ن:

	مجالات وأبعاد مقياس التحيزات المعرفية:	المتوسط المتحقق	الانحراف المعياري	أقل درجة	أعلى درجة	المدى	مستوى التحيز
1	مجال تحيز القفز إلى الاستنتاجات	24,479	6,172	9,0	40,0	31,0	متوسط
2	مجال تحيز جمود المعتقدات	17,927	5,717	6,0	34,0	28,0	متدني
3	مجال تحيز الانتباه للمهددات	20,380	5,292	7,0	34,0	27,0	متوسط
4	مجال التحيز للعزو الخارجي	17,983	6,058	6,0	37,0	31,0	متدني
5	الدرجة الكلية للبعد الأول التحيزات المعرفية	80,769	16,898	32,0	135,0	103,0	متوسط
6	مجال المشكلات المعرفية الاجتماعية	20,889	6,008	7,0	36,0	29,0	متوسط
7	مجال المشكلات المعرفية الذاتية	19,081	5,564	6,0	34,0	28,0	متوسط
8	الدرجة الكلية للبعد الثاني المحددات المعرفية الكلية	39,970	10,045	13,0	66,0	53,0	متوسط
9	الدرجة الكلية للبعد الثالث السلوكيات الأمنة الكلية	16,338	5,046	6,0	36,0	30,0	منخفض
10	الدرجة الكلية لمقياس التحيزات المعرفية الكلية	137,077	27,508	51,0	235,0	184,0	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن مستويات لمجالات وأبعاد التحيزات المعرفية كانت بين متوسطة ومتدنية، حيث بلغ متوسط مجالات بعد التحيزات المعرفية وهي تحيز القفز إلى الاستنتاجات وتحيز جمود المعتقدات وتحيز الانتباه للمهددات وتحيز العزو الخارجي والدرجة الكلية للبعد على التوالي 24.479- 17.927- 20.380- 17.983- 80.769، وهذا يعني أن هذا البعد ومجالاته ذووا مستوى متوسط لدى عينة البحث، كما بلغ متوسط مجالات بعد المحددات المعرفية وهي مجال المشكلات المعرفية الاجتماعية ومجال المشكلات المعرفية الذاتية والدرجة الكلية للبعد على التوالي 20.889- 19.081- 39.970، وهذا يعني أن هذا البعد ومجالاته ذووا مستوى متوسط لدى عينة البحث، وبلغ متوسط مجال أو بعد السلوكيات الآمنة 16.338، وهذا يعني أن هذا البعد ذووا مستوى منخفض لدى عينة البحث، بينما بلغ متوسط مقياس التحيزات المعرفية 137.77، وهذا يعني أن هذا البعد ذووا مستوى متوسط لدى عينة الدراسة، وبالتالي تعتبر التحيزات المعرفية لدى عينة البحث ذات مستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لمقياس التحيزات المعرفية 137.077.

ب- التنظيم الانفعالي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة؟

تم التحقق من مستوى التنظيم الانفعالي وذلك بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة التباين الإحصائي لدى عينة البحث، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول:4 المبين للإحصاءات الوصفية المتحققة لمستوى التنظيم الانفعالي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة 234 = ن:

	أبعاد لمقياس التنظيم الانفعالي (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال):	المتوسط المتحقق	الانحراف المعياري	أقل درجة	أعلى درجة	المدى	مستوى التنظيم الانفعالي
1	تأنيب الذات	10.808	3.379	4.0	20.0	16.0	متوسط
2	التقبل	13.299	2.986	4.0	20.0	16.0	متوسط
3	الاجترار	12.936	3.486	4.0	20.0	16.0	متوسط
4	إعادة التركيز الايجابي	15.359	3.577	4.0	20.0	16.0	مرتفع
5	التركيز على الخطط	16.944	2.701	8.0	20.0	12.0	مرتفع
6	إعادة التقييم الايجابي	17.282	2.940	5.0	20.0	15.0	مرتفع

أ - القيمة الارتباطية لعبارات الابعاد 1 – 3 من مقياس التنظيم الانفعالي:						
أبعاد لمقياس التنظيم الانفعالي (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال):		لمتوسط المتحقق	الانحراف المعياري	أقل درجة	أعلى درجة	المدى	مستوى التنظيم الانفعالي
7	وضع الأمور في نصابها	15.979	3.279	4.0	20.0	16.0	مرتفع
8	التهويل (الكارثية)	10.581	3.984	4.0	20.0	16.0	متوسط
9	لوم الآخرين	9.585	3.931	4.0	20.0	16.0	منخفض
10	الاستراتيجيات المعرفية الكلية للتنظيم الانفعالي	122.774	16.840	80.0	167.0	87.0	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن مستويات ابعاد التنظيم الانفعالي كانت بين متدنية ومتوسطة ومرتفعة. حيث بلغ متوسط بعد كل من تأنيب الذات والتقبل والاجترار والتهويل على التوالي -10.808 -13.299 -12.936 10.581، وهذا يعني أن جميع هذه الابعاد ذوات مستوى متوسط لدى عينة البحث.

كما بلغ متوسط بعد كل من إعادة التركيز الايجابي والتركيز على الخطط وإعادة التقييم الايجابي ووضع الأمور في نصابها على التوالي -15.359 -16.944 -17.282 15.979، وهذا يعني أن جميع هذه الأبعاد ذوات مستوى مرتفع لدى عينة البحث.

وبلغ متوسط بعد لوم الذات 9.585، وهذا يعني أن هذا البعد ذووا مستوى منخفض لدى عينة البحث. وبالتالي يعتبر التنظيم الانفعالي لدى عينة البحث ذو مستوى متوسط، حيث بلغ متوسط الاستراتيجيات المعرفية الكلية للتنظيم الانفعالي 122.774.

◈ الإجابة على السؤال الثاني: والذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الدرجات الكلية لمجالات وأبعاد مقياس التحيز المعرفي بأبعاد مقياس التنظيم الانفعالي لدى عينة البحث الكلية من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة؟

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام معاملات الارتباط بين درجات مجالات وأبعاد التحيزات المعرفية ودرجات أبعاد مقياس التنظيم الانفعالي كما يلي:

جدول5: المبين للعلاقة الارتباطية بين الدرجات الكلية لمجالات وأبعاد مقياس التحيز المعرفي بأبعاد مقياس التنظيم الانفعالي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة 234 = ن:

	الدرجات الكلية لمجالات وأبعاد مقياس التحيز المعرفي:	د – القيم الارتباطية بين الدرجات الكلية لمجالات وأبعاد مقياس التحيز المعرفي بأبعاد مقياس التنظيم المعرفي:									
		1 – تأنيب الذات	2. التقبل	3. الاجترار	4. إعادة التركيز الايجابي	5. التركيز على الخطط	6. إعادة التقييم الايجابي	7. وضع الأمور في نصابها	8. التهويل (الكارثية)	9. لوم الآخرين	10. التنظيم الانفعالي الكلي
1	تحيز القفز إلى الاستنتجات	0.094	0.087	*0.158	0.046	0.083	0.018	*0.131	0.054 -	*0.165	*0.144
2	تحيز جمود المعتقدات	**0.225	0,072	0,096	0.065 -	*0.145 -	**0.215 -	0.012 -	*0.135	**0.262	0.094
3	تحيز الانتباه للمهددات	**0.243	**0,233	**0,247	0.036	*0.155	0.046	*0.137	*0.150	**0.208	**0.293
4	التحيز للعزو الخارجي	**0,255	0,099	*0,139	0,088 -	**0,195 -	*0,142 -	0,041 -	**0,207	**0.410	*0.160
5	بعد التحيزات المعرفية الكلية	**0,278	*0,164	**0,218	0,026 -	0,040 -	0,103	0,072	*0,148	**0,361	**0,233
6	المشكلات المعرفية الاجتماعية	**0,306	**0,287	**0,186	0,009 -	0,065 -	0,121 -	0,035	**0,203	**0,359	**0,256
7	المشكلات المعرفية الذاتية	**0,230	*0,158	0,067	0,064 -	0,088 -	0,017 -	0,094	*0,152	**0,242	*0,168
8	بعد المحددات المعرفية الكلية	**0,310	**0,259	*0,148	0,041 -	0,088 -	0,082 -	0,073	**0,205	**0,349	**0,246
9	بعد السلوكيات الأمنة الكلية	**0,243	*0,132	*0,132	0,011	0,037 -	*0,142 -	0,032 -	**0,273	**0,262	**0,191
10	التحيزات المعرفية الكلية	**0,329	**0,220	**0,212	0,029 -	0,064 -	0,119 -	0,065	**0,216	**0,397	**0,268

(* *) القم الارتباطية الواردة في الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01)، و (*) القم الارتباطية الواردة في الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود علاقة موجبة دالة بين البعد الأول وهو بعد التحيزات المعرفية الكلية وبين كل من استراتيجيات التنظيم الانفعالي تأنيب الذات والتقبل والاجترار والتهويل ولوم الآخرين، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين -0.148 0.361 وجميعها دالة عند مستوي 0.05 و0.01.
- وبالنسبة لمجالات بعد التحيزات المعرفية الكلية، وجدت علاقة موجبة دالة بين تحيز القفز إلى الاستنتاج وكل من الاجترار ووضع الأمور في نصابها ولوم الآخرين، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين -0.131 0.165 وجميعها دالة عند مستوى0.05.
- ووجدت علاقة موجبة دالة بين كل من تحيز جمود المعتقدات وتأنيب الذات والتهويل ولوم الآخرين، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين -0.135 0.262 وجميعها دالة عند مستوي 0.05 و0.01. كذلك وجود علاقة سالبة دالة بين كل من تحيز جمود المعتقدات والتركيز على الخطط وإعادة التقييم الإيجابي، حيث تراوحت معاملات الارتباط على التوالي – 0.145 و – 0.215 وجميعها دالة عند مستوي 0.05 و0.01.
- كما وجدت علاقة موجبة دالة بين كل من تحيز الانتباه للمهددات وتأنيب الذات والتقبل والاجترار والتركيز على الخطط ووضع الأمور في نصابها والتهويل ولوم الآخرين، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين -0.137 0.293 وجميعها دالة عند مستوي 0.05 و0.01.
- وجود علاقة موجبة دالة بين كل من التحيز للعزو الخارجي وتأنيب الذات والاجترار والتهويل ولوم الآخرين، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين -0.139 0.410 وجميعها دالة عند مستوي 0.05 و0.01. وكذلك وجود علاقة سالبة دالة بين كل من التحيز للعزو الخارجي والتركيز على الخطط وإعادة التقييم الايجابي، حيث تراوحت معاملات الارتباط على التوالي – 0.195 و – 0.142 وجميعها دالة عند مستوي 0.05 و0.01.
- وجود علاقة موجبة دالة بين كل من تحيز الانتباه للمهددات وتأنيب الذات والتقبل والاجترار والتركيز على الخطط ووضع الامور في نصابها والتهويل ولوم الآخرين، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين -0.137 0,293 وجميعها دالة عند مستوي 0.05 و0.01.
- وجود علاقة موجبة دالة بين البعد الثاني وهو بعد المحددات المعرفية الكلية وبين كل من استراتيجيات التنظيم الانفعالي تأنيب الذات والتقبل والاجترار والتهويل ولوم الآخرين، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين -0.148 0.349 وجميعها دالة عند مستوي 0.05 و0.01.
- وبالنسبة لمجالات بعد المحددات المعرفية الكلية، وجدت علاقة موجبة دالة بين المشكلات المعرفية الاجتماعية وكل من تأنيب الذات والتقبل والاجترار والتهويل ولوم الآخرين، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين -0.186 0.359. وجميعها دالة عند مستوى0.01.
- كذلك وجدت علاقة موجبة دالة بين المشكلات المعرفية الذاتية وكل من تأنيب الذات والتقبل والاجترار والتهويل ولوم الآخرين، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين -0,152 0,242. وجميعها دالة عند مستوي 0,05 و0,01.
- وجود علاقة موجبة دالة بين البعد الثالث وهو بعد السلوكيات الآمنة الكلية وبين كل من استراتيجيات التنظيم الانفعالي تأنيب الذات والتقبل والاجترار والتهويل ولوم الآخرين، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين -0.132 0.273 وجميعها دالة عند مستوي 0.05 و0.01.

- وكذلك وجود علاقة سالبة دالة بين البعد الثالث وهو بعد السلوكيات الآمنة الكلية وإعادة التقييم الإيجابي، حيث بلغ معامل الارتباط- 0.142, دالة عند مستوى0.05.
- ووجدت علاقة موجبة دالة لمعاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس التحيزات المعرفية وبين كل من استراتيجيات التنظيم الانفعالي تأنيب الذات والتقبل والاجترار والتهويل ولوم الآخرين، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين -0.212 0.361 وجميعها دالة عند مستوى0.01.

- الإجابة على السؤال الثالث: والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجات الكلية لمجالات وأبعاد مقياس التحيز المعرفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية تبعا للجنس بمكة المكرمة؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة T test للفروق بين متوسطات الدرجات الكلية لمجالات وأبعاد مقياس التحيز المعرفي، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول 6: يوضح نتائج اختبار ت للعينات المستقلة Independent – Samples(T Test) للفروق في متوسطات الدرجات الكلية لمجالات وأبعاد مقياس التحيز المعرفي بين معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية تبعا للجنس بمكة المكرمة 234 = ن:

	الدرجات الكلية لمجالات وأبعاد مقياس التحيز المعرفي:	الجنس	ن	المتوسط الحسابي المتحقق	الانحراف المعياري	قيمة (اختبار ت)	مستوى الدلالة
1	تحيز القفز إلى الاستنتاجات	معلمين	126	24,270	5,495	0.549 -	0,584 غ. د
		معلمات	108	24,722	6,896		
2	تحيز جمود المعتقدات	معلمين	126	17,944	5,677	0.049	0,961 غ. د
		معلمات	108	17,907	5,790		
3	تحيز الانتباه للمهددات	معلمين	126	20,460	5,224	0.249	0,803 غ. د
		معلمات	108	20,287	5,393		
4	التحيز للعزو الخارجي	معلمين	126	18,087	6,132	0.284	0,777 غ. د
		معلمات	108	17,861	5,998		
5	بعد التحيزات المعرفية الكلية	معلمين	126	80,762	16,461	0.007 -	0,994 غ. د
		معلمات	108	80,778	17,472		
6	المشكلات المعرفية الاجتماعية	معلمين	126	20,524	6,002	1.004 -	0,316 غ. د
		معلمات	108	21,315	6,015		
7	المشكلات المعرفية الذاتية	معلمين	126	19,222	5,347	0.418	0,676 غ. د
		معلمات	108	18,917	5,828		
8	بعد المحددات المعرفية الكلية	معلمين	126	39,746	9,973	0.368 -	0,713 غ. د
		معلمات	108	40,231	10,169		

	الدرجات الكلية لمجالات وأبعاد مقياس التحيز المعرفي:	الجنس	ن	المتوسط الحسابي المتحقق	الانحراف المعياري	قيمة (اختبار (ت	مستوى الدلالة
9	بعد السلوكيات الأمنة الكلية	معلمين	126	16,579	4,987	0.791	0,430 غ. د
		معلمات	108	16,056	5,123		
10	التحيزات المعرفية الكلية	معلمين	126	137,087	26,723	0.006	0,995 غ. د
		معلمات	108	137,065	28,522		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع الأبعاد والمجالات بين معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية لدى عينة البحث الكلية.

◈ الإجابة على السؤال الرابع: الإجابة على السؤال الرابع: والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجات الكلية لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي بين معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية تبعاً للجنس بمكة المكرمة؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة T test للفروق بين متوسطات درجات استراتيجيات التنظيم الانفعالي، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول 7 يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent – Samples T Test) للفروق في متوسطات الدرجات الكلية لأبعاد مقياس التنظيم الانفعالي بين معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية تبعا للجنس بمكة المكرمة حسب 234 = ن:

	الدرجات الكلية لمجالات وأبعاد مقياس التحيز المعرفي:	الجنس	ن	المتوسط الحسابي المتحقق	الانحراف المعياري	قيمة (اختبار (ت	مستوى الدلالة
1	تأنيب الذات	معلمين	126	10.952	3.375	0.707	0,480 غ. د
		معلمات	108	10.639	3.392		
2	التقبل	معلمين	126	13.079	2.867	1.218 -	0,225 غ. د
		معلمات	108	13.556	3.113		
3	الاجترار	معلمين	126	12.683	3.139	1.183 -	0,238 غ. د
		معلمات	108	13.231	3.847		
4	إعادة التركيز الايجابي	معلمين	126	14.873	3.205	2.264 -	0,05
		معلمات	108	15.926	3.907		
5	التركيز على الخطط	معلمين	126	16.825	2.540	0.727 -	0,468 غ. د
		معلمات	108	17.083	2.885		

	الدرجات الكلية لمجالات وأبعاد مقياس التحيز المعرفي:	الجنس	ن	المتوسط الحسابي المتحقق	الانحراف المعياري	قيمة (اختبار (ت	مستوى الدلالة
6	إعادة التقييم الايجابي	معلمين	126	17.048	2.791	1.320 -	0,188 غ. د
		معلمات	108	17.556	3.095		
7	وضع الأمور في نصابها	معلمين	126	15.714	3.139	1.334 -	0,183 غ. د
		معلمات	108	16.287	3.424		
8	التهويل (الكارثية)	معلمين	126	10.762	4.041	0.749	0,455 غ. د
		معلمات	108	10.370	3.926		
9	لوم الآخرين	معلمين	126	9.698	4.032	0.474	0,636 غ. د
		معلمات	108	9.454	3.824		
10	الاستراتيجيات المعرفية الكلية للتنظيم الانفعالي	معلمين	126	121.6349	15.329	1.118 -	0,265 غ. د
		معلمات	108	124.1019	18.430		

أظهرت النتائج بالجدول السابق ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة احصائية في إعادة التركيز الإيجابي بين معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة تبعا للجنس في اتجاه المعلمات، بينما لم توجد فروق ذات دلالة احصائية في بقية الأبعاد بين معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية لدى عينة البحث الكلية.

◈ الإجابة على السؤال الخامس: والذي ينص على: هل يمكن التنبؤ بالتحيزات المعرفية من خلال درجات مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى عينة الدراسة الكلية من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اسلوب الانحدار المتعدد، حيث استخدمت درجات استراتيجيات التنظيم الانفعالي كمتغيرات مستقلة لمعرفة درجة تأثيرها واسهامها النسبي على المتغير التابع (التحيزات المعرفية) لدى عينة البحث الكلية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول 8: المبين لنتائج قيمة اختبار ف لأهمية معادلة تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Linear Regression) لتحديد التنبؤ بالدرجة الكلية للتحيزات المعرفية من خلال علاقتها بالدرجات الكلية لأبعاد مقياس التنظيم الانفعالي لعينة الدراسة الكلية 234 = ن:

	الموديل (عوامل التنبؤ Model		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (اختبار (ف	مستوى الدلالة
1	(البعد 9 لوم الآخرين)	الانحدار	27824.256	1	27824.256	43.474	0,001
		البواقي	14848.359	232	640.019		
		المجموع	176308.615	233			

(الموديل (عوامل التنبؤ Model			مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (اختبار (ف	مستوى الدلالة
2	(البعد 9 لوم الآخرين والبعد 1 تأنيب الذات)	الانحدار	32264.907	2	16132.454	25.871	0,001
		البواقي	144043.708	231	623.566		
		المجموع	176308.615	233			

جدول 9: المبين لنتائج قيم معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وقيمة اختبار(ت) لجودة عوامل التنبؤ المستخرجة من معادلة تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Linear Regression للتنبؤ بالدرجة الكلية للتحيزات المعرفية من خلال علاقتها بالدرجات الكلية لأبعاد مقياس التنظيم الانفعالي لعينة الدراسة الكلية 234 = ن:

Model الموديل (عوامل التنبؤ):		الارتباط المتعدد R	التباين المفسر R Square	معامل الانحدار غير المعياري Unstandardized		معامل لانحدار المعياري Standardized	قيمة (اختبار (ت	مستوى الدلالة
				ب) B)	الخطأ المعياري	بيتا) Beta)		
الأول	الثابت Constant	0,397	0,158	110,431	4,367		25,290	0,001
	1 - (البعد 9 لوم الآخرين)			2,780	0,422	0,397	6,593	0,001
الثاني	الثابت Constant	0,428	0,183	100,318	5,739		17,479	0,001
	1 - (البعد 9 لوم الآخرين)			2,178	0,473	0,311	4,602	0,01
	2 – (البعد 1 تأنيب الذات)			1,469	0,551	0,180	2,669	0,001

من خلال الجدولين السابقين يتضح أنه يمكن التنبؤ بالتحيزات المعرفية من خلال عاملين وهما العامل الأول ويتكون من بعد استراتيجية لوم الآخرين حيث بلغ معامل الانحدار 2.780 وتباين مفسر 0.158، وتكون العامل الثاني من بعد أو استراتيجية لوم الأخرين بمعامل انحدار 2.178، وبعد أو استراتيجية تأنيب الذات بمعامل انحدار بلغ 1.469، حيث بلغ التباين المفسر للعامل الثاني 0.183. ويعمل العاملين السابقين على تفسير 0.341 من التباين الكلي، وعليه يمكن صياغة معادلات الانحدار المتعدد التدريجي غير المعيارية للتنبؤ بالتحيزات المعرفية الكلية على النحو التالي:

من خلال العامل الأول = (110.431) + (2.780 × متوسط الدرجة الكلية للبعد 9 أو استراتيجية لوم الآخرين من مقياس التنظيم الانفعالي).

من خلال العامل الثاني= (100.318) + (2.178× متوسط درجة البعد 9 أو استراتيجية لوم الآخرين) + (1.469 × متوسط درجة البعد 1 أو استراتيجية تأنيب الذات من مقياس التنظيم الانفعالي)

مناقشة النتائج:

أوضحت نتائج إجابة السؤال الاول أن مستوى التحيزات المعرفية الكلية، ومستويات مجالات وأبعاد التحيزات المعرفية كانت متوسطة لدى عينة البحث، إلا بعد أو مجال السلوكيات الآمنة، كانت ذات مستوى منخفض لدى عينة الدراسة. وهذا مما يدعم وجود التحيزات المعرفية كظاهرة إنسانية منتشرة لدى عموم الناس المرضى النفسيين منهم والاسوياء، حيث تكون لدى الأسوياء بمستويات متوسطة إلى منخفضة، وهذا ما أكدته دراسة الحموري (2017م). كما أن مستويات أبعاد أو استراتيجيات التنظيم الانفعالي كانت بين مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة. حيث كان مستوى استراتيجية كل من إعادة التركيز الإيجابي والتركيز على الخطط وإعادة التقييم الإيجابي ووضع الأمور في نصابها مرتفع، وكان مستوى استراتيجية كل من تأنيب الذات والتقبل والاجترار والتهويل متوسط، كما كان مستوى استراتيجية لوم الذات منخفض لدى عينة البحث. وتشير هذه النتائج إلى استخدام أفراد العينة لاستراتيجيات تنظيم انفعالي معرفية متنوعة في تنظيم انفعالاتهم وبالتالي لا يقتصرون على استخدام استراتيجية معينة، وقد كانت الاستراتيجيات الاكثر استخداماً على التوالي استراتيجية كل من إعادة التقييم الايجابي والتركيز على الخطط وضع الأمور في نصابها وإعادة التركيز الإيجابي وذلك بشكل مرتفع، ثم التقبل والاجترار وتأنيب الذات والتهويل بشكل متوسط، ثم استراتيجية لوم الذات بشكل منخفض، وهذا ما أكدته دراسة سيد (2019م).

وأشارت نتائج إجابة السؤال الثاني إلى وجود علاقة موجبة دالة لمعاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس التحيزات المعرفية وبين كل من استراتيجيات التنظيم الانفعالي تأنيب الذات والتقبل والاجترار والتهويل ولوم الآخرين، حيث تمثل هذه استراتيجيات الجانب السلبي أو غير التكيفي لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي، إلا أنه بالرجوع إلى المجالات الفرعية للتحيزات المعرفية في علاقتها باستراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وجد أن هناك علاقة سالبة دالة بين كل من تحيز جمود المعتقدات والتركيز على الخطط وإعادة التقييم الإيجابي، وكذلك علاقة سالبة دالة بين كل من التحيز للعزو الخارجي والتركيز على الخطط وإعادة التقييم الإيجابي، وكذلك علاقة سالبة دالة بين بعد السلوكيات الآمنة الكلية وإعادة التقييم الإيجابي، حيث تميل هذه الاستراتيجيات للجانب الايجابي التكيفي لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي لذلك ارتبطت بعلاقة سالبة مع هذه الأنواع من التحيزات المعرفية. وعلى الرغم من اعتبار جارنفسكي وآخرون (Garnefski et Al. 2001) أن استراتيجية التقبل من الاستراتيجيات المعرفية التكيفية إلا أنها ارتبطت بشكل إيجابي بالتحيزات المعرفية وقد يعود ذلك إلى أن التقبل قد يكون أحد وسائل أو مسببات زيادة التحيزات المعرفية كشيء واقع يجب تقبله والاستسلام له كشيء حقيقي ومسلم به، مثلاً لأنه جزء من المعتقدات التي يتحيز لها الفرد أو مثلاً القبول بسلوك انهزامي كنوع من الحماية والسلوك الآمن للذات.

كما أوضحت نتائج إجابة السؤال الثالث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة البحث تبعاً للجنس في جميع أبعاد ومجالات التحيزات المعرفية، وهذا ما توصلت إليه دراسة الحموري (2017م)، ما عدا في بعد التحيزات المعرفية المتعلقة بالعزو الخارجي حيث كانت أعلى لدى الذكور منها لدى الإناث، وقد يعود ذلك لاختلاف العينة خصوصاً بالعمر والنضج والخبرة مما أدي إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في العينة الحالية. وبالنسبة لاستراتيجيات التنظيم

الانفعالي فلم توجد فروق بين معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية سوى في استراتيجية إعادة التركيز الإيجابي، وقد تعود هذه النتيجة إلى مشاركتهم نوع المهنة والضغوط المصاحبة لها، مما يفرض عليهم استخدام العديد من استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي التي تخفف هذه الضغوط سواء معلمين أو معلمات، وفيما يختص بالفروق في استراتيجية إعادة التركيز الإيجابي والتي كانت لصالح المعلمات فقد يعود ذلك إلى أن المرأة تعمل على تفريغ انفعالاتها ومشاعرها السلبية بصورة أسهل وأسرع وأوضح من الرجل، حيث ذكرت جارنفسكي واخرون Garnefski et Al. (2004) أن المرأة تميل إلى التركيز أكثر على تجربتها العاطفية، والاعتراف ومناقشة العواطف بصراحة أكثر. وبالتالي من السهل عليها العودة إلى مرحلة الاتزان الانفعالي من خلال محاولة التركيز على الامور الايجابية فيما حولها مما يسهل عليها التخلص من الانفعالات السلبية التي تشعر بها، عكس الرجل الذي يميل إلى كتمان مشاعره والتعامل معها بانعزال وصمت ووحدة أكثر، مما يصعب عليه الخروج بسرعة من دائرة الانفعالات السلبية، كما وجدت جارنفسكي وآخرون (Garnefski et Al. 2004) أن أقوى الاختلافات الهامة بين الرجال والنساء كان في استراتيجية الاجترار. كما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أونجينا (2010) Öngena التي وجدت أن الذكور كانوا الأكثر استخداما لاستراتيجية إعادة التركيز الإيجابي من المراهقات، وربما يعود ذلك لاختلاف المرحلة العمرية للعينتين. كذلك أوضحت نتائج إجابة السؤال الرابع أن هناك أمكانية للتنبؤ بالتحيزات المعرفية من خلال عاملين، العامل الأول ويتمثل في استراتيجية لوم الآخرين، وكان التباين المفسر 0.158، والعامل الثاني ويتمثل في استراتيجية لوم الآخرين واستراتيجية تأنيب الذات، حيث بلغ التباين المفسر للعامل الثاني 0.183. وجميعها استراتيجيات سلبية غير تكيفية.

المصادر والمراجع

أولاً- المراجع العربية:

- الحموري، فراس أحمد (2017). التحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالجنس والتحصيل الأكاديمي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 13* (1)، 1 -14.
- سيد، الحسين حسن محمد (2019). الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالي وعلاقتها بالهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 11*، 71- 117.
- عباس، محمد خليل ونوفل، محمد بكر والعبسي، محمد مصفى وأبو عواد، فريال محمد (2011). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، دار المسيرة، الأردن.
- محمود، حنان حسين (2016). التنظيم الانفعالي والمعتقدات ما وراء المعرفية وعلاقتهما بقلق الامتحان لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية. *مجلة العلوم التربوية، 1* (4)، 70-117.
- يعقوب، حيدر (2011). التنظيم الانفعالي لدى الطلبة المتميزين في مدارس محافظة ديالى في العراق، *المؤتمر العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين*، 15/16 أكتوبر/ 2011، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، عمان، الأردن.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

- Abbas, M. Kh. and Nawfal, M. B. and Al-Absi, M. M.and Abu Awad, F. M. (2011). *An Introduction to Research Methods in Education and Psychology* (in Arabic). Dar Al Masirah, Jordan.
- Aldao, M. (2013). The Future of Emotion Regulation Research Capturing Context. Journal *of Perspectives on Psychological Science, 8* (2), 155-172.
- Al-Hamouri, F. A. (2017). Cognitive biases among Yarmouk University students and their relationship to gender and academic achievement (in Arabic). *The Jordanian Journal of Educational Sciences, 13,* (1).1-14.

- Balzarotti, S.; John, O. & Gross, J. (2010). An Italian Adaptation of the emotion regulation questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment, 26* (1), 201. 6–67.
- Calvete, E. & Orue, I. (2012). The role of emotion regulation in the predictive association between social information processing and aggressive behavior in adolescents. *International Journal of Behavioral Development, 36* (5), 338–347.
- Centeno, Linda, (2001): *Clinical Psychologist Rid wood*, new jersey. WWW. LINDACENTNO.COM
- Combs, D.R., Penn, D. L., Michael, C.O., Basso, M. R., Wiedeman, R., Siebenmorgan, M., Tiegreen, J. & Chapman,D. (2009) Perceptions of hostility by persons with and without persecutory delusions, *Cognitive Neuropsychiatry, 14* (1), 30-52.
- Domaradzka E.& Fajkowska, M. (2018) Cognitive emotion regulation strategies in anxiety and depression understood as types of personality, *Journal of personality. 86* (1), 5-11.
- Everaerta, J; Graheka, I.; Duyckb, W.; Buelensa, J.; Van den Bergha, N. and Kostera,E. H. W. (2017). Mapping the interplay among cognitive biases, emotion regulation, and depressive symptoms. *Journal of Cognitive and Emotion, 31* (4), 726–735.
- Ford, M. & tamir, B. (2011). When Feeling Bad Is Expected to Be Good: Emotion Regulation and Outcome Expectancies in Social Conflicts? *Journal of Emotion. 12*(4), 807-16.
- Garnefski, N., Kormmr, T., Kraaij, V., Teerdsi, J., Legerstee, J. and Onstein, E. (2002). the Relationship between Cognitive Emotion Regulation Strategies and Emotional Problems: Comparison between a Clinical and a Non-Clinical Sample. *European Journal of Personality.* 16, 403–420.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences, 30*, 1311–1327.

- Garnefski, N., Teerds,J., Kraaij, V., Legerstee, J., Kommer, T.(2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: differences between males and females, rsonality and Individual Differences, *36* (2), 267-276.
- Garnefski, nadia. Kraaij, Vivian. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*. (40), 1659-1669.
- Garnefski,N. & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire Psychometric Features and Prospective Relationships with Depression and Anxiety in Adults. European *Journal of Psychological Assessment. 23* (3), 141–149.
- Gratz, K. & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26* (1), 41–54.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A., (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). New York, NY: Guilford Press.
- Gross, J. J., (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation. *An Integrative Review of General Psychology. 2* (5), 271-299.
- Gross, J. J., (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Society for Psychophysiological Research.* (39), 281-291.
- Joormann, J. & D'Avanzato, C. (2010). Emotion regulation in depression: Examining the role of cognitive processes, Cognition & Emotion,.*24* (6), 913-939.
- Kahneman D. &Tversky, A. (1972). Subjective probability: Judgment of representativeness. *Journal of cognitive Psychology,* 430-454.
- Kahneman D. &Tversky, A. (1974). Judgment under uncertainty; Heuristics and Biases Journal of the American statistical association , *185*, (4157),.1124-1131.

- Kahneman, D. & Frederick, S. (2002). Representativeness revisited: Attribute substitution in intuitive judgement. In T. Gilovich, D. Griffin, & D Kahneman (Eds.), *Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgment* (pp. 49-81). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kruglanski, A., & Ajzen, I. (1983). Bias and error in human judgment. *European Journal of Social Psychology, 13* (1), 1-44.
- Lim, M., Gleeson, J.F., & Jackson, H.J., (2011). Selective attention to threat bias in delusion prone individuals. *J. Nerv. Ment. Dis. 199* (10), 765–772.
- Mahmoud, H. H. (2016). Emotional organization and metacognitive beliefs and their relationship to test anxiety among a sample of undergraduate students (in Arabic). *Journal of Educational Sciences, 1,* (4), 70-117.
- Marewski, J. N.; Pohl,R. F. & Vitoucch, O.(2010). Recognition-based judgments & decisions: Introduction to the special issue. *Journal of judgments & decisions making, 1*(5), 207-215.
- Moritz, S., & Laudan, A., (2007). Attention bias for paranoia-relevant visual stimuli in schizophrenia. Cogn. *Neuropsychiatry 12* (5), 381–390.
- Moritz, S., Mayer-Stassfurth, H., Endlich, L., Andreou, C., Ramdani, N., Petermann, F., & Balzan, R. (2015). The Benefits of Doubt: Cognitive Bias Correction Reduces Hasty Decision- Making in Schizophrenia. *Cognitive Therapy & Research, 39* (5), 627–635.
- Myers, M. J. (2012). *Examining the relationship between mindfulness, religious coping strategies and emotion regulation.,* Liberty University. https://core.ac.uk/download/pdf/58825783.pdf
- Öngena, D. E. (2010). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression and submissive behavior: Gender and grade level differences in Turkish adolescents, *Procedia Social and Behavioral Sciences, 9*, 1516–1523.
- Phillips, M.L., Senior, C., & David, A.S., (2000). Perception of threat in schizophrenics with persecutory delusions: an investigation using visual scan paths. *Psychol. Med. 30* (1), 157–167.

- Romens, S. & Pollak, S. (2012). Emotion regulation predicts attention bias in maltreated children at-risk for depression, *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53* (2), 120–127.
- Rude, S., Valdez, C., Odom, S., & Ebrahimi, A. (2003). Negative cognitive biases predict subsequent depression. *Cognitive Therapy and Research,* 27(4), 415-429.
- Sajadi, S., Khaltbari, J., Panahi, H., &Sajadi, N. (2012). The relationship between anxiety and emotion regulation with psychological hardiness in students. *Annals of Biological Research, 3* (10), 4964-4969.
- Som'eh, S. A.; Aghdam, J. N.; & Nosort abode, H. N. (2015). The Role of the Strategies of Emotion Regulation in Predicting Test Anxiety. *Applied Research in Educational Psychology, 2* (1), 29 -40.
- Subramanian, S, Nithyanandan, D, V. (2008). Hardiness and optimism as moderators of cognitive emotion regulation strategies in coping negative life events by adolescents. *Journal of Indian Health Psychology.* (2). 167-177.
- Sunstein, C. R., Kahneman, D., David Schkade, D. and Ritov, I. (2002). Predictably Incoherent Judgments. *Stanford Law Review, 54*, (6) 1153-1215.
- Syed, AL_Hussain H. M. (2019). Cognitive strategies for emotional regulation and its relationship to academic self-satisfaction among primary school students (in Arabic). *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences,* No. 11, 71-117.
- Thompson, R. S. (2011). Emotion and Emotion Regulation: Two Sides of the Developing Coin. *Emotion Review, 3*(1), 53-61.
- Thompson, R.S. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development.* 59, 25-52.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1974). Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases Biases in judgments reveal some heuristics of thinking under uncertainty. *SCIENCES*, 185, 1124-1130.

- Van der Gaag, M., Schütz, C., ten Napel, A., Landa, Y., Delespaul, P., Bak, M., Tschacher, W. & de Hert, M. (2013). Development of the Davos assessment of cognitive biases scale (DACOBS). *Schizophrenia Research,* 144, 63-71.
- Wang, X. T., Simons, F. & Bredart, S. (2001). Social cues and verbal framing in Risky Choice. *Journal of Behavioral Decision Making, 14*(1), 1-15.
- Wolters, C. A. (2011). Regulation of Motivation: Contextual and Social Aspects. *Teachers College Record, 113* (2), 265-283.
- Woodward, T.S., Moritz, S., Menon, M., & Klinge, R., (2008). Belief inflexibility in schizophrenia. Cogn. *Neuropsychiatry 13* (3), 267–277.
- Yaqoub, H. (2011). Emotional organization of distinguished students in Diyala governorate schools in Iraq (in Arabic), *the Eighth Arab Conference for the Gifted and Talented,* 15/16 October / 2011, the Arab Council for the Gifted and Talented, Amman, Jordan.

واقع توظيف معلمي التربية الإسلامية لتقنيات الويب (Web 2.0) في تدريس مقررات التربية الإسلامية بمراحل التعليم العام بمدينة مكة المكرمة في ظل جائحة كورونا (COVID -19)

The reality of Islamic education teachers 'employment of Web (Web 2.0) technologies in teaching Islamic education courses in general education stages in the Makkah region in light of the Coronavirus (COVID - 19) pandemic

عبد الرزاق بن عويض الثمالي

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المساعد في جامعة الطائف

الملخص:

تهدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع توظيف معلمي التربية الإسلامية لتقنيات الويب (Web 2.0) في تدريس مقررات التربية الإسلامية بمراحل التعليم العام بمدينة مكة المكرمة في ظل جائحة كورونا، وذلك من حيث توافر البنية التكنولوجية، ومدى استخدام التقنيات الخاصة بالوزارة وكذلك مدى استخدام التقنيات العامة، ومدى توظيف هذه التقنيات في العملية التواصلية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي. وتمثل المجتمع البحثي في جميع معلمي ومعلمات التربية الإسلامية بمراحل التعليم العام بمدينة مكة المكرمة، حيث تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (338) معلماً ومعلمة لتطبيق الدراسة، كما تم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات. وجاءت استجابات العينة بالموافقة بشدة على استخدام تقنيات الويب 2 الخاصة بالوزارة في التدريس، كما جاءت بالموافقة على توافر البنية التكنولوجية واستخدامهم للتقنيات العامة في التدريس، وكذلك استخدام التقنيات الخاصة والعامة في العملية التواصلية عدا تواصلهم مع أولياء الأمور، والذي جاء بمتوسط استجابة محايدة على مقياس ليكرت.

الكلمات المفتاحية:

التربية الإسلامية، تقنيات الويب (Web 2,0) ، جائحة كورونا (كوفيد -19).

Abstract:

The current study aims to identify the reality of employing Islamic education teachers for Web (Web 2.0) applications in teaching Islamic education courses in general education stages in the city of Makkah Al-Mukarramah in light of the Corona pandemic, in terms of the availability of infrastructure, the extent of using the ministry's applications as well as the extent of using public applications, and the extent of employing These applications are in the communicative process. The study relied on the descriptive survey method. The research community was represented in all teachers of Islamic education in the general education stages in the city of Makkah Al-Mukarramah.

A random sample of (338) teachers was selected to implement the study, and the questionnaire was used as a tool for data collection. The sample responses came in strongly approving the use of the Ministry's web 2 applications in teaching, as well as agreeing to the availability of infrastructure and their use for public applications in teaching, as well as the use of private and public applications in the communicative process other than their communication with parents, which came with a neutral response on the Likert scale.

Keywords:

Islamic education, Web 2.0 , Coronavirus (COVID - 19)

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين؛ نبينا محمد بن عبد الله وعلى آلة وصحبه ومن سار على نهجه واقتفى أثره بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

شرع الله عز وجل لعباده طلب العلم، وجعل ذلك أول ما وجه به رسوله محمدا صلى الله عليه وسلم في قوله تعالى: (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ) (العلق: 1). ورتب على ذلك الرفعة في الدنيا والآخرة، كما قال تعالى: (...يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ) (المجادلة:11). ونفى سبحانه تساوي العالم بغيره في قوله تعالى: (قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لا يَعْلَمُونَ) (الزمر: 9). وكل ذلك لما يعكسه العلم في قلب صاحبه من خشية لله عز وجل، يتحقق من خلالها امتثال أوامره واجتناب نواهيه (إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ) (فاطر: 28)

وفي مقابل هذه التوجيهات والفضائل لطلب العلم فقد شرع الله عز وجل على لسان رسوله صلى الله عليه وسلم إكرام طالب العلم كما جاء في قوله صلى الله عليه وسلم: «سيأتيكُم أقوامٌ يطلبونَ العِلمَ فإذا رأيتُموهم فقولوا لَهُم مَرحبًا مَرحبًا بوصيَّةِ رسولِ اللَّهِ صلَّى اللَّهُ عليهِ وسلَّمَ واقْنوهُم» (صحيح ابن ماجه: 203). وشرع لمخلوقاته الخضوع والاستغفار لطالب العلم، وبين لهم منزلته بينهم كما ورد في حديث الرسول صلى الله عليه وسلم: « ... وإن الملائكةُ تضَعُ أجنحتَها رضًا لطالبِ العِلمِ وإنَّ العالِمَ يستغفِرُ له مَن في السَّمواتِ ومَن في الأرضِ والحِيتانُ في الماءِ، وفَضْلُ العالِمِ على العابِدِ كفضلِ القمرِ ليلةَ البدرِ على سائرِ الكواكبِ وإنَّ العلماءَ ورَثةُ الأنبياءِ ...» (مسند الامام أحمد: 5/196).

وامتثالا لهذه التوجيهات الشرعية ورغبة في الرقي بالجيل، وتحقيقا للأهداف والخطط الوطنية، فما زالت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية تقوم بأداء واجباتها تجاه الطلاب والطالبات في مختلف الظروف التي يمر بها المجتمع والعالم أجمع، كما هو الحاصل -هذه الأيام -من انتشار جائحة كورونا (COVID - 19)، والتي فرضت التباعد الاجتماعي بين الناس، وتوقفت بذلك الدراسة في الصفوف التقليدية داخل المدارس. حيث بذلت الوزارة كل ما يمكن أن يحقق استمرار تلقي المعرفة لهؤلاء الطلاب، ووفرت الكثير من التقنيات التي تساعد على استمرار العملية التعليمية مع تحقيق الاشتراطات الصحية اللازمة لمواجهة هذه الجائحة، ووجهت المعلمين لتقديم دروسهم من خلالها.

ومع وجود هذه الظروف الصحية العالمية الاستثنائية أصبح لزاماً على وزارة التعليم وعلى الباحثين والمهتمين بالعملية التعليمية ضرورة البحث عن حلول لهذه المشكلة والمشاركة بكل ما يمكن من بحوث تتعلق بالاستراتيجيات والتقنيات

والتطبيقات المستخدمة في تقديم الخدمات التعليمية، والتعرف على مدى استخدامها من قبل المعلمين والمعلمات؛ لما يمثله ذلك من دلالة على الواقع التطبيقي لدى منفذي هذه الحلول، وهو ما يساعد في الحكم على نجاح أو فشل توظيف هذه التقنيات، والسعي لإيجاد الحلول السريعة لتجاوز أسباب الفشل وتعزيز مواطن النجاح.

وتعد تقنيات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) إحدى الاتجاهات العالمية التي يمكن استخدامها في حل هذه المشكلة، ويوجد العديد من تقنيات الويب (Web 2.0) التي يمكن توظيفها في مجال التعليم للتغلب على المعوقات والصعوبات الناشئة عن العوامل الطبيعية أو لتحسين نواتج التعلم. ومن هذه التطبيقات: الويكي، وتطبيقات جوجل، وتويتر، وفيس بوك، ويوتيوب، والمدونات Blog وغيرها. (Social Learning, 2015).

وبالنظر لما عليه الحال لدينا في المملكة العربية السعودية نجد أن بداية تقنيات الجيل الثاني قد تم من خلال منصات تعليمية رسمية للجامعات السعودية، وباجتهادات شخصية محدودة لبعض معلمي التعليم العام من خلال المنصات العامة. إلا أن استخدام هذه التقنيات بشكل رسمي في العملية التعليمية بمدارس التعليم العام ظهر مع تفشي جائحة كورونا وتوقف التعليم التقليدي حينها. وقد تمثل هذا في استخدام منصة مدرستي وبوابة عين وتطبيقات Microsoft Teams. (وزارة التعليم، 2020م).

ونظرا لحداثة التجربة الشاملة في التعليم العام، وعدم وجود دراسات كافية حول مردودها والصعوبات التي تواجهها، ومدى تقبل المعلمين لها؛ تأتي أهمية الدراسة الحالية في محاولة لكشف هذا الأمر والوقوف على حقيقة استخدام هذه الأدوات في البيئة التعليمية. هذا، وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التحقق من واقع استخدام تقنيات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في علميات التعليم والتعلم.

مشكلة الدراسة:

مع انتشار جائحة كورونا أواخر عام 2019م، وتأثيرها الكبير على كافة أنواع النشاط الإنساني، ومنها قطاع التعليم، الذي كان من أكثر القطاعات تأثراً بتلك الجائحة، لما للتعليم من طبيعة عمل خاصة تتمثل في قيامه على عمليات تواصلية بين طلاب ومعلمين، كما أن هذا القطاع يضم شريحة واسعة من مختلف فئات المجتمع؛ بدأت الدول ومنها المملكة العربية السعودية في البحث عن الحلول التي تمكنها من مواجهة الآثار السلبية لانتشار الجائحة على عناصر ووظائف النظام التعليمي.

ومع التطورات السريعة والمتلاحقة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وما تتميز به من خصائص وإمكانيات، يمكن أن تستفيد منها كافة قطاعات العمل الإنساني، في تقديم حلول للمشكلات التي تواجهها كان لتقنيات الجيل الثاني (Web 2.0) بما تملكه من خصائص وقدرات كبيرة القدرة على المساهمة في مواجهة الآثار المترتبة على جائحة كورونا، وبالتالي أمكن استخدامها وتوظيفها في عملية التعليم والتعلم.

وتعد المملكة العربية السعودية من أوائل الدول التي سارعت مع جائحة كورونا إلى التحول التقني في التعليم، حيث بدأت في توجيه المعلمين نحو توظيف تقنيات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) من خلال منصاتها الخاصة. وبسؤال عدد من معلمي التربية الإسلامية في دراسة

استطلاعية أجراها الباحث عن تقنيات الويب (Web 2.0) التي يستخدمونها في التعليم، وهل يستخدمون بعض التقنيات أكثر من غيرها؛ تبين وجود العديد من أوجه القصور المعرفي والصعوبات التي تواجه المعلمين عند استخدامهم لبعض تلك التقنيات والتعامل معها. وهذه مشكلة سابقة تتوافق مع ما توصل له (الحربي، 2019) و(الصنعاوي، 2019) وكذلك (المطيري، 2019) في دراساتهم من ضعف توظيف معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لتطبيقات الويب (Web 2.0) في التدريس نتيجة قصور معرفي أو ضعف في البنية التكنولوجية.

إلا أن مشكلة القصور المعرفي والتوظيفي لتقنيات الويب (Web 2.0) لدى معلمي التربية الإسلامية غير محددة المدى والأبعاد، وهل هذا القصور المعرفي أو التوظيفي يعود إلى ضعف البنية التكنولوجية للمعلمين والطلاب؟!، أو أن الأمر مرتبط بعدم معرفة أو عدم توظيف هذه التقنيات في جوانب العملية التعليمية أو بعضها فحسب؟!، أو أن المعلمين يعتمدون على تقنيات لم تتح من قبل الوزارة؟!. ونقص البيانات حول أي ظاهرة يصعب على متخذ القرار تقديم معالجات رشيدة. وللمساهمة في تحديد مدى المشكلة وأبعادها فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. مدى توافر البنية التكنولوجية اللازمة للتعامل مع تقنيات الويب (Web 2.0)؟
2. ما واقع توظيف معلمي التربية الإسلامية لتقنيات الويب (Web 2.0) الخاصة بالوزارة في العملية التدريسية؟
3. ما واقع توظيف معلمي التربية الإسلامية لتقنيات الويب (Web 2.0) العامة في العملية التدريسية؟
4. ما واقع توظيف معلمي التربية الإسلامية لتقنيات الويب (Web 2.0) في العملية التواصلية؟

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة في الكشف عن واقع توظيف تقنيات الويب (Web 2.0) في تدريس مقررات التربية الإسلامية بمراحل التعليم العام بمدينة مكة المكرمة، كما تهدف الدراسة إلى:

- تعرّف مدى توافر البنية التكنولوجية اللازمة للتعامل مع تقنيات الويب (Web 2.0).
- تعرّف واقع توظيف معلمي التربية الإسلامية لتقنيات الويب (Web 2.0) الخاصة بالوزارة في العملية التدريسية.
- تعرّف واقع توظيف معلمي التربية الإسلامية لتقنيات الويب (Web 2.0) العامة في العملية التدريسية.
- تعرّف واقع توظيف معلمي التربية الإسلامية لتقنيات الويب (Web 2.0) في العملية التواصلية.

أهمية الدراسة:

يمكن استعراض أهمية الدراسة الحالية في:

- أولاً: الأهمية النظرية: تتمثل أهمية الدراسة من الناحية النظرية في إمكانية مساهمتها في تعريف المعلمين بتقنيات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) الخاصة بوزارة التعليم أو العامة على شبكة الإنترنت، وكذلك تعريفهم بأهميتها وجوانب توظيفها في العملية التعليمية من جهة التدريس الذي يشمل إعداد الدروس وتقديمها افتراضيًا وتقويم نواتج التعلم، بالإضافة لجانب توظيف تقنيات الويب (Web 2.0) في العملية التواصلية. كما يمكن أن تسهم الدراسة الحالية في تزويد المهتمين

بالتعليم بالجوانب الفاعلة والجوانب المهملة من تقنيات الويب (Web 2.0) في العملية التعليمية.

◈ ثانياً: الأهمية التطبيقية: تتمثل أهمية الدراسة الحالية من الناحية التطبيقية بإمكانية مساهمتها في فتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات أخرى مرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، وأيضا في مساعدة المسؤولين عن التعليم في اتخاذ القرارات ذات الصلة بتوظيف تقنيات الويب (Web 2.0) بمراحل التعليم العام، ورسم الخطط والسياسات التعليمية المناسبة بناءً على دراسة علمية، وكذلك مساعدة المسؤولين عن التقنيات الخاصة بالوزارة في معرفة جوانب القصور في توظيفها من قبل المعلمين والمعلمات؛ من أجل علاج هذا القصور وتذليل العقبات، وتطوير نظم التعليم والتعلم الإلكتروني في ضوء توظيف المعلمين لتقنيات الويب (Web 2.0).

حدود الدراسة:

تخضع الدراسة للحدود الآتية:

◈ الحدود الموضوعية: تتمثل في تحديد واقع توظيف معلمي التربية الإسلامية لتقنيات الويب (Web 2.0) الخاصة بوزارة التعليم، وكذلك التقنيات العامة في العملية التدريسية والعملية التواصلية مع أطراف العملية التعليمية من طلاب وأولياء أمور وهيئة تدريسية، وكذلك تحديد مدى توافر البنية التحتية لهذا التوظيف.

◈ الحدود المكانية: تطبق الدراسة بمدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية.

◈ الحدود الزمانية: تجري هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 1442هـ.

◈ الحدود البشرية: معلمي ومعلمات التربية الإسلامية بمراحل التعليم العام بمدينة مكة المكرمة.

مصطلحات الدراسة:

1- الويب 2,0 (Web 2.0):

يعرف الويب (Web 2.0) على أنه: «أحد تطبيقات الإنترنت، ويقوم على نظام مكون من مجموعة صفحات النص الفائق HTML مرتبطة معا، ومدعومة بتطبيقات حديثة تعمل داخل الإنترنت، ويستطيع المتعلم تصفحها والتفاعل معها بالإضافة أو التعديل؛ حيث يملك مقدارا كبيراً من صلاحيات المدير، كما هو الحال في صفحات التواصل الاجتماعي، اليوتيوب... وغيرها» (العرفج؛ وخليل، 2020).

وعرّفته (الطباخ؛ والمهر، 2020م) بأنه «الجيل الثاني من الخدمات والمجتمعات الإلكترونية على الشبكة، والتي تتيح بشكل رئيسي التفاعل والمشاركة والاتصال بين مختلف المستخدمين على الشبكة ذاتها». وذكر كل من (Sagynbekova, Ince, Ogunmokun, Olaoke, & Ukeje, 2020) بأنه «منصة اتصالات جديدة عبر الإنترنت تحول مواقف الاتصال التقليدية إلى اتصالات عبر الإنترنت». وهو «مجموعة منصات إنترنت تخلق تفاعلاً اجتماعياً بين مختلف المستخدمين حول المحتوى الرقمي (الصور والنصوص ومقاطع الفيديو) وحسب درجات متفاوتة من التقارب. حيث أنها تستحوذ على الاهتمام، ويزداد جمهورها بشكل متزايد، كما تتمتع باهتمام متزايد من الشركات والمؤسسات». (Atchoua, Bogui, & Diallo (Eds.), 2020)

وتعرفه الدراسة الحالية إجرائياً على أنه «الجيل الثاني من الويب الذي يعتمد على

مجموعة من الأدوات التي يمكن توظيفها في تدريس مقررات التربية الإسلامية من خلال المنصات الخاصة بوزارة التعليم أو المنصات العامة في مواقع الإنترنت، وتسمح بتواصل المعلم مع أطراف العملية التعليمية».

2- جائحة كورونا (COVID - 19):

عرّفت منظمة الصحة العالمية جائحة كورونا (COVID - 19) بأنها زمرة من الفيروسات التي يمكن أن تسبب بعض الأمراض لدى البشر؛ كنزلات البرد العادية والالتهابات التنفسية الحادة. (منظمة الصحة العالمية، 2020). وعرّفته وزارة الصحة السعودية بأنه: أحد فصائل فيروسات (كورونا) الجديد، التي ظهرت أغلب حالات الإصابة به في مدينة ووهان الصينية نهاية ديسمبر 2019م على صورة التها رئوي حاد. (وزارة الصحة، 2020)

ونظرًا لارتباط هذا المصطلح بالتخصص الطبي فيُكتفى في هذه الدراسة بتعريف وزارة الصحة له.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعد التعليم المقصود بمختلف صوره من خصوصيات وأنشطة المجتمعات البشرية التي يتلقى من خلالها الأفراد المعارف والمعلومات المساعدة لهم في تسيير أمور حياتهم وانسجامهم الاجتماعي. ويعترض هذه الأنشطة بعض المشكلات والعقبات التي تحول دون استمرارها بنفس الصورة؛ وحينها يسعى المجتمع للبحث عن نشاط بديل يضمن استمرار العملية التعليمية، وهو ما حصل عند انتقال المجتمعات للتعليم عن بعد مع اجتياح مرض كورونا للعالم خلال هذه الأعوام، واتجهت كثير من الدول لتوظيف الويب (Web 2.0) في التعليم.

والويب (Web 2.0) عبارة عن مواقع إلكترونية تقدم خدمات تفاعلية في مجالات متعددة (Hao, 2016). وتتحقق من خلالها مشاركة المعلومات (Oxley, 2013). وإمكانية تعديلها تبعًا لأهداف المستخدم (Açikgül Firat,& Köksal, 2019). وتتميز بالموثوقية والتشاركية، وتستخدم تقنيات تسهل العمل عليها كتقنية أجاكس (AJAX) وتقنية خلاصات المواقع (RSS) التي توفر الجهد في البحث بالمواقع (الدوسري، 2019م). كما تتميز بقدرتها على التعامل مع الوسائط، والتفاعل الاجتماعي الواسع بين المشتركين فيها.

ويعد استخدام هذه تقنيات الويب (Web 2.0) مهمًا في التعليم العالي والتعليم العام على السواء (العيفري، 2019)، وترجع أهمية استخدام تقنيات الويب (Web 2.0) في التعليم إلى فاعليتها في تحفيز الإبداع وتحسين نتائج الطلاب (الجمل، 2015م). ويمكن تقسيم هذه التقنيات إلى عامة وخاصة؛ حيث تتاح التقنيات العامة لجميع الأفراد، بينما تتوفر التقنيات الخاصة لأفراد محددين، تسمح لهم الجهة المالكة للتطبيق باستخدامه، كما هو الحال مع تقنيات وزارة التعليم الخاصة بها كمنصة مدرستي أو بوابة عين.

وتعد تقنيات الويب (Web 2.0) العامة من التقنيات التي توفر خدمات تعليمية جيدة؛ كالمحرر التشاركي (الويكي) Wiki، الذي يسمح بالمشاركة والتفاعل في إدراج المعلومات (الظيفري، 2017م). وتطبيق المدونات Blogs، الذي يمكن المستخدم من نشر المحتوى، ويسمح للقارئ بالتعليق (سكي وسبتي، 2016م). وكذلك الفيس بوك Facebook الذي يتبادل فيه المستخدمون الآراء والأفكار والمقاطع، ويتفاعل معها المتابعين بالردود والإعجابات (سيف، والجمني؛ 2016م). كما يعد تويتر Twitter

أحد أشهر مواقع التواصل الاجتماعي، الذي يتيح إجراء محادثة فريدة على شكل تغريدات. وحسب موقع الكسا (Alexa) للتصنيف فإن توتير يعتبر واحدًا من المواقع العشر الأولى في العالم (العتيبي، 2018م).

كما يعد اليوتيوب You Tube من أهم أدوات الجيل الثاني وأكبر موقع لعرض مقاطع الفيديو، ويسمح للمستخدمين برفع ومشاهدة ومشاركة المقاطع بشكل مجاني (عبد الهادي، 2017م). وهو من جملة تطبيقات جوجل، التي لديها تطبيقات تربوية Google Apps for Education، مقدمة كحلول للمدارس، تتمثل في البريد الإلكتروني، والتقويم، والمحادثة، والمواقع والمستندات، والعروض والنماذج والرسومات ومساحات التخزين، وجداول البيانات، وغيرها. (الضلعان، 2017م) و (إبراهيم، 2019م). كما يعد الواتساب What›s App وسيلة تفاعلية واجتماعية تسمح بالتواصل وتبادل الآراء والمستندات (محمد نور، 2016م). وقريبا منه تطبيق التيليجرام Tele-gram الذي يعمل من مختلف أنواع الأجهزة، ويدعم التعامل مع أنواع الملفات (ناموس، 2020م). ويدعم إنشاء المجموعات التخصصية، وإجراء المراسلات الجماعية (أكرم، 2017م).

في مقابل هذه التقنيات العامة عملت وزارة التعليم على إطلاق تقنيات خاصة بها كمنصة مدرستي (https://backtoschool.sa)، والتي تعمل على تقديم المحتوى لكل المراحل وبشكل تفاعلي؛ مما يجعل منها أحد منصات الجيل الثاني. وتعرّف مدرستي على أنها «نظام إدارة تعلم إلكتروني، يضم العديد من الأدوات التعليمية الإلكترونية التي تدعم عمليات التعليم والتعلم، وتسهم في تحقيق الأهداف للمناهج والمقررات. كما تدعم اكتساب المهارات والقيم والمعارف للطلاب والطالبات» (وزارة التعليم، 2020م).

كما قامت وزارة التعليم بالتعاون مع شركة مايكروسوفت بإطلاق برنامج مدرستي تيمز (Teams)، والذي يعد أحد أدوات الجيل الثاني للويب، حيث يتيح للمعلم والطلاب إمكانية إدارة المحتوى والاتصال وغيرها من المهام. ويعرف على أنه «أحد البرامج التي تتيح خدمات الدردشة والاجتماعات المرئية عن بعد، ويتميز بالسرعة والسهولة في الاستعمال، ويعمل على الهاتف المحمول أو الكمبيوتر» (وزارة التعليم، 2020م).

وقبلهما أطلقت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية منصة «عين»، (https://ien./edu.sa/Home) لتقديم خدمات التعليم لكافة مراحل التعليم العام، حيث تقدم خدمات لولى الأمر، وتقدم المحتوى التعليمي للطلاب باستخدام تقنيات الواقع المعزز، وتستخدم لذلك الألعاب والتجارب التفاعلية، كما تقدم مجموعة من الاختبارات الذاتية التي يقوم بها الطالب بنفسه أو تحت أشراف الوالدين (وزارة التعليم،2020م).

ولمزيد توضيح للخلفية النظرية للدراسة الحالية يتم عرض بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت تقنيات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0)، ودورها في عملية التعليم والتعلم، ومن هذه الدراسات:

دراسة الجمل (2015م) التي هدفت للكشف عن مدى فاعلية أدوات (Web 2.0) في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الوسائط المتعددة لدى طلبة جامعة غزة. واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، واستخدمت بطاقة الملاحظة. وبيّنت نتائجها فاعلية أدوات (Web 2.0) في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الوسائط المتعددة. ودراسة وارد (Ward، 2015م) التي هدفت للتحقق من

علاقة كفاءة المعلم التقنية بالمرحلة الابتدائية وتوظيف أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) بولاية نيويورك. واعتمدت الدراسة على المنهج المختلط، واستخدمت بطاقة الملاحظة والمقابلات. وبيّنت النتائج أن غالبية العينة يستخدمون تقنيات الجيل الثاني، وأثبتت وجود علاقة إيجابية كفاءة المعلم واستخدام أدوات الجيل الثاني.

ومن الدراسات ذات الصلة أيضًا دراسة الزهراني (2017) التي هدفت للتعرف على مدى معرفة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف بتطبيقات الويب (Web 2.0) ومدى استخدامهم لها، وهل هناك فروق تعزى لبعض المتغيرات. وقد تم استخدام المنهج الوصفي، واستبانة لجمع البيات. وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج، أهمها: أن معرفة أعضاء هيئة التدريس بتطبيقات الويب 2 واستخدامهم لها في التدريس كانت منخفضة، وأنه لا توجد فروق في استجاباتهم تعزى لسنوات الخدمة أو الجنسية، بينما توجد فروق في استجابات معرفتهم بتطبيقات الويب 2 تعزى للجنس لصالح الإناث، وكذلك وفقًا للتخصص لصالح تخصص الحاسب الآلي. كما أثبتت وجود فروق في الاستخدام تعزى للمؤهل لصالح ذوي مؤهل الماجستير.

وكذلك دراسة الغنيم (2018)التي هدفت إلى تعرف واقع استخدام أدوات الويب (Web 2.0) في التعليم من وجهة نظر الطالب/ المعلم بجامعة القصيم، وتعرف مدى وجود فروق في الاستجابات تعزى لبعض المتغيرات. وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واستبانة لجمع البيانات. وقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج، أهمها: أن استخدام أدوات الويب 2 متحقق بدرجة متوسطة، وأن هناك اختلاف في استجابات العينة حول استخدام بعض الأدوات (المحررات التشاركية والمدونات) ترجع لاختلاف التخصص، بينما لا توجد فروق في استخدام الشبكات الاجتماعية.

ودراسة الحربي (2019) التي هدفت إلى تعرف توجهات الطلاب/ معلمي العلوم الشرعية نحو استخدام تقنيات الويب (Web 2.0) والعوامل المؤثرة عليها. وقد تم استخدام المنهج المختلط، واستخدام الاستبانة والمقابلات والملاحظات المباشرة للإجابة عن أسئلة الدراسة. وقد توصلت لمجموعة من النتائج، أهمها: وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام تقنيات الويب (Web 2.0) في الصف الدراسي، وان أكثر العوامل المؤثرة في هذا الاتجاه هي القناعة ثم المجتمع المدرسي ثم الكفاءة، وأن هناك ضعف في استخدام هذه التقنيات داخل الصف يعود إلى ضعف البنية التحتية.

ودراسة حمادنة (2019) التي هدفت إلى تعرف درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لمهارات استراتيجية الرحلات المعرفية للمرحلة الثانوية في دولة الكويت. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأداة الاستبانة لجمع البيانات. وتوصلت لمجموعة من النتائج، أهمها: أن استخدام معلمي التربية الإسلامية لمهارات استراتيجية الرحلات المعرفية للمرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظرهم كانت بدرجة متوسطة، وأنه لا يوجد فروق في درجة استخدامهم تعزى لمتغير الجنس أو المؤهل التعليمي، في حين أن هناك فروق في درجة استخدامهم تعزى لمتغير الخبرة التدريسية لصالح الفئة ذات الخبرة أقل من 5 سنوات.

وأيضًا دراسة الصنعاوي (2019) التي هدفت إلى التعرف على درجة استخدام معلمي التفسير لمواقع الويب التشاركية، وتقديم مقترحات لتفعيل استخدامها من وجهة المعلمين أنفسهم. وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي وأداة هي الاستبانة للإجابة عن أسئلة الدراسة. وقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج، أهمها: أن درجة استخدام معلمي التفسير لمواقع الويب

التشاركية ككل (الويكي Wiki Blogs وفليكر(Flikr والمدونات التعليمية كانت منخفضة، وأن المقترحات المقدمة للمعلمين لتفعيل مواقع الويب التشاركية حصلت على موافقة عالية من وجهة نظرهم.

ودراسة العيفري (2019) التي هدفت إلى تقديم توصيف نظري للتعريف بمفهوم الويب (Web 2.0)، وكذلك عرض للتطبيقات التقنية له. وقد تم استخدام المنهج الوصفي للتحليل والاستنباط، من خلال رصد وتحليل تأثيرات استخدام تطبيقات الويب (Web 2.0) في التعليم الجامعي على المستويين الدولي والإقليمي. وقد توصلت الدراسة إلى ضرورة استخدام تطبيقات الويب (Web 2.0) في التعليم الجامعي والعام، وأن التطبيقات تستخدم في التعليم العالي أكثر من العام، وأن هناك تطبيقات يمكن الاستفادة منها في تحقيق الأهداف؛ كالمدونات التعليمية والمحررات التشاركية Wiki والشبكات الاجتماعية وخلاصات المواقع RSS.

وكذلك دراسة المطيري (2019)التي هدفت إلى تعرف واقع توظيف معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية لمواقع الويب التشاركية في التدريس، وتقديم تصور مقترح لتفعيلها. وقد استخدمت المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة لجمع البيانات. وقد توصلت إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن درجة توظيف معلمات العلوم الشرعية لمواقع الويب التشاركية ككل جاءت بدرجة متوسطة، وأن اليوتيوب جاء في المرتبة الأولى من ناحية الاستخدام ثم تويتر، وكليهما بدرجة متوسطة. ثم المدونات التعليمية ثم في المرتبة الرابعة المحررات التشاركية، وكليهما بدرجة ضعيفة. كما أثبتت النتائج وجود فروق في الاستخدام وفقًا لمتغيري الخبرة والدورات التدريبية لصالح الخبرة الأقل والدورات الأكثر.

ومن الدراسات أيضًا دراسة النجار (2019م)التي هدفت للتعرف على واقع استخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية. واعتمدت الدراسة على المنهج المختلط. وأظهرت النتائج ارتفاع درجة استخدام تطبيقات جوجل، وامتلاك المهارات الرقمية لدى العينة بنسبة متوسطة، كما أظهرت عدم وجود فروق تعزى لعوامل الجنس أو الكلية وعلاقتهما باستخدام تطبيقات جوجل التعليمية.

ودراسة الهويمل (2020م)التي هدفت إلى التعرف على متطلبات توظيف تقنيات مشاركة الوسائط المتعددة في التعليم. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وجاءت النتائج تشير إلى التقدير المتوسط لواقع توظيف تقنيات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية، وإلى التقدير العالي للمتطلبات الفنية والإدارية والتربوية اللازمة لتوظيفها.

ومن خلال النظر للدراسات السابقة نجد أنها تنوعت في أهدافها بين تعرّف واقع استخدام تقنيات الويب (Web 2.0) ومدى وجود فروق في الاستخدام يعود لبعض المتغيرات، وبين قياس فاعليتها في العملية التعليمية. كما أن هذه الدراسات تنوعت في منهج البحث المستخدم فيها بين المنهج الوصفي والمنهج التجريبي والمنهج المختلط. كما تنوعت أدوات البحث ما بين الاستبيانات والاختبارات وبطاقات الملاحظة.

وقد توصلت بعض الدراسات السابقة في نتائجها أن واقع استخدام بعض تقنيات الويب (Web 2.0) لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية كان ضعيفًا كما ورد في دراسات (الصنعاوي، 2019) و (المطيري، 2019) و(الحربي، 2019) الذي سبب هذا الضعف في الاستخدام بضعف البنية التكنولوجية للمدارس. في المقابل أثبت (Ward, 2015) و (الغنيم، 2018) و (حمادنة،

2019) و (النجار، 2019) و (الهويمل، 2020) أن استخدام المعلمين من تخصصات متنوعة لهذه التقنيات كان بدرجة متوسطة.

كما أجمعت الدراسات السابقة التي استهدفت قياس فاعلية تقنيات الويب (Web 2.0) على الأثر الإيجابي لهذه التقنيات في تدريس مختلف المواد الدراسية، وأهمية توظيفها في العملية التعليمية، وتقبلها من الطلاب والمعلمين الذين يستخدمونها. وأوصت معظم الدراسات السابقة بضرورة إجراء مزيد من الأبحاث في مجال تقنيات الويب (Web 2.0) باستخدام أدوات مختلفة ومناهج بحث متنوعة وتطبيقها على مواد دراسية مختلفة.

الطريقة والإجراءات:

هنا يتم استعراض منهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، وأداتها، والمعالجات الإحصائية.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، حيث يساعد هذا المنهج في دراسة الظواهر أو المشكلات العلمية من خلال القيام بمسح جزئي لمجتمع الدراسة، ومن ثم الوصول إلى تفسيرات بدلائل وبراهين واقعية. مما يجعل هذا المنهج مناسباً لموضوع الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمي ومعلمات مدينة مكة المكرمة، والبالغ عددهم (3856). وقد تم اختيار العينة عشوائيًا من خلال ترشيح عشوائي من وحدة التربية الإسلامية لبعض المشرفين والمشرفات التربويين بإدارة التعليم لتزويدهم برابط الاستبانة الإلكتروني، ونقله من جهتهم للمعلمين الذين يشرفون عليهم، وطلب المشاركة منهم اختياريًا. وقد بلغ عدد العينة المستجيبة (338) معلم ومعلمة، وهي تمثل ما نسبته (9%) من المجتمع الأصلي.

أدوات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيقًا لأهدافها تم بناء استبيان: لتعرف واقع توظيف معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لتقنيات الويب (Web 2.0) في تدريس مقررات التربية الإسلامية بالتعليم العام بمدينة مكة المكرمة وتغطية بقية أبعاد التوظيف التي تغطي أسئلة الدراسة. كما تم تصميم الأداة إلكترونيًا وإرسالها إلى العينة مراعاةً لظروف المرحلة والتزامًا بالاحترازات الصحية العامة التي تفرض التباعد الاجتماعي نتيجة لتفشي مرض كورونا.

صدق وثبات الاستبيان:

والذي يضم أربعة أبعاد تحوي (31) عبارة. حيث تم الاعتماد على صدق المحكمين، وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء في المناهج وتقنيات التعليم والويب (Web 2.0) لإبداء الرأي حول مدى مناسبة عبارات وأبعاد الاستبيان للهدف منه، ومدى ارتباط كل عبارة بالبعد المدرجة تحته.

صدق الاتساق الداخلي للاستبيان:

تم التحقق من ذلك بحساب معامل الارتباط «بيرسون» (Person) بين درجات كل عبارة من عبارات البعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، والجدول التالي يوضح ذلك في أبعاد الدراسة الأربعة:

جدول (1) (معامل الارتباط بين درجات كل عبارة في الأبعاد بالدرجة الكلية للبعد)

عبارات البعد	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
البعد الأول		
عبارة 1	**0.73	0.000
عبارة 2	**0.75	0.000
عبارة 3	**0.79	0.000
عبارة 4	**0.75	0.000
عبارة 5	**0.67	0.000
عبارة 6	**0.57	0.000
البعد الثاني		
عبارة 1	**0.61	0.000
عبارة 2	**0.66	0.000
عبارة 3	**0.54	0.000
عبارة 4	**0.78	0.000
عبارة 5	**0.80	0.000
عبارة 6	**0.81	0.000
عبارة 7	**0.73	0.000
عبارة 8	**0.72	0.000
البعد الثالث		
عبارة 1	**0.31	0.000
عبارة 2	**0.53	0.000
عبارة 3	**0.63	0.000
عبارة 4	**0.66	0.000
عبارة 5	**0.54	0.000
عبارة 6	**0.57	0.000
عبارة 7	**0.78	0.000
عبارة 8	**0.80	0.000
عبارة 9	**0.82	0.000
عبارة 10	0.79**	0.000
عبارة 11	**0.71	0.000
البعد الرابع		
عبارة 1	**0.85	0.000
عبارة 2	**0.75	0.000
عبارة 3	**0.86	0.000
عبارة 4	**0.88	0.000
عبارة 5	**0.82	0.000
عبارة 6	**0.84	0.000

باستقراء نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات ارتباط «بيرسون» (Person) بين عبارات الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). وعليه فإن جميع عبارات الأبعاد الأربعة متسقة داخلياً، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان ككل.

حساب ثبات الاستبيان: لقياس ثبات الاستبيان تم استخدام معامل «ألفا كرونباخ» (Cronbach's Al-pha) للتأكد من ثبات الاستبيان. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (2) (معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبيان)

الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات ألفا (α)
البعد الأول	6	0.80
البعد الثاني	8	0.85
البعد الثالث	11	0.86
البعد الرابع	6	0.91
الثبات العام للاستبيان	31	0.91

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات العام لأبعاد الاستبيان مرتفع، حيث بلغ (0.91) لإجمالي العبارات البالغ عددها (31) عبارة، فيما يتراوح ثبات الأبعاد بين (0.80) إلى (0.91). وهذا يدل على إمكانية الاعتماد عليه في التطبيق الميداني. وعليه؛ فنتائج الثبات والاتساق الداخلي توضح لنا صدق وثبات الاستبيان بدرجة مرتفعة، مما يعطي موثوقية لنتائجها المحصّلة.

اعتماد ميزان تقديري وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي: تم اعتماد هذا الميزان التقديري لنتائج الاستبيان، وتم استخدام المتوسط المرجح لاستجابات العينة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي ذو الأبعاد التالية (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). وقد جاء تحديد درجة الموافقة لكل عبارة ولكل بعد وفق المدى الموضح لكل استجابة كما في الجدول التالي:

جدول (3) (ميزان تقديري وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي)

الاستجابة	المتوسط المرجح	درجة الموافقة
غير موافق بشدة	من 1 إلى 1,80	عدم الموافقة بشدة
لا أوافق	من 1,81 إلى 2,60	عدم الموافقة
محايد	من 2,61 إلى 3,40	المحايدة
موافق	من 3,41 إلى 4,20	الموافقة
موافق بشدة	أكبر من 4,20	الموافقة بشدة

المعالجات الإحصائية:

بعد تطبيق أداة الدراسة وتجميع البيانات تم عمل المعالجات الإحصائية التالية:

1. التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لحساب استجابات العينة على عبارات أداتي الدراسة.
2. معامل «ألفا كرونباخ» (Cronbach's Alpha) لقياس ثبات أداتي الدراسة.
3. معامل الارتباط «بيرسون» (Person) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداتي الدراسة.

نتائج الدراسة:

بعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيًا تم الوصول للنتائج التالية:

◈ نتيجة سؤال الدراسة الأول: والذي نصه: «ما مدى توافر البنية التكنولوجية اللازمة للتعامل مع تقنيات الويب (Web 2.0)؟»

للإجابة عن هذا السؤال تم جمع البيانات اللازمة في البعد الأول وتحليلها، والخروج بتفصيلها الموضح في الجدول التالي:

جدول (4) (مدى توافر البنية التكنولوجية اللازمة للتعامل مع تقنيات الويب (Web 2.0))

الرتبة	المتغير	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	تتوافر أجهزة (كمبيوتر– هاتف ذكي) قادرة على الاتصال بالإنترنت	4,07	.91	الموافقة
2	تتوافر لدي القدرة على التعامل مع الإنترنت من مختلف الأجهزة	3,95	.90	الموافقة

الرتبة	المتغير	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
3	تتوافر البرامج والتطبيقات اللازمة للتعامل مع تقنيات الويب2,0	3,95	.84	الموافقة
4	يتوفر لدي حسابات في تطبيقات الويب2	3.78	.96	الموافقة
5	تتوافر شبكة إنترنت في مكان تقديمي للدروس بسرعة مناسبة	3.72	1.04	الموافقة
6	تتوافر لي سبل الدعم الفني عند الحاجة.	3.47	1.13	الموافقة
	المتوسط المرجح= 3,82			الموافقة

باستقراء نتائج الجدول السابق المتعلق بمدى توافر البنية التكنولوجية اللازمة للتعامل مع تقنيات الويب (Web 2.0) عند تدريس مقررات التربية الإسلامية يتضح أن جميع عبارات هذا البُعد جاءت بالموافقة؛ وحصلت فيه عبارة «تتوافر أجهزة كمبيوتر – هاتف ذكي قادرة على الاتصال بالإنترنت" على متوسط مرجح مقداره (4.07)، وجاءت العبارة من حيث الترتيب في الرتبة «الأولى». كما حصلت عبارة «تتوافر لدي القدرة على التعامل مع الإنترنت من مختلف الأجهزة" على متوسط مرجح مقداره (3.95)، وجاءت العبارة من حيث الترتيب في الرتبة «الثانية». في المقابل حصلت عبارة «تتوافر شبكة إنترنت في مكان تقديمي للدروس بسرعة مناسبة» على متوسط مرجح مقداره (3.27)، وجاءت العبارة من حيث الترتيب في الرتبة «الخامسة». في حين حصلت عبارة «تتوافر لي سبل الدعم الفني عند الحاجة» على متوسط مرجح مقداره (3.47)، وجاءت العبارة من حيث الترتيب في الرتبة «السادسة».

ومن خلال استقراء النتائج السابقة المتعلقة بمدى توافر البنية التكنولوجية اللازمة للتعامل مع تقنيات الويب (Web 2.0) عند تدريس مقررات التربية الإسلامية يتضح أن المتوسط المرجح للبُعد ككل (3.82)، وأن درجة الموافقة لاستجابات عينة الدراسة هي «الموافقة» على كل عبارات البعد. وهذا يبيّن أن البنية التحتية اللازمة لتوظيف تقنيات التعليم متوفرة ومهيأة، وتشمل الأجهزة والتطبيقات والمهارات والإنترنت المناسب، وكذلك توافر الدعم الفني عند الحاجة. وتتفق النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة (الهويمل،2020م)، إلا أنها تختلف مع دراسة (الحربي، 2019) الذي أشار إلى ضعف البنية التكنولوجية.

ويمكن أن تعزى نتيجة هذا السؤال إلى انتشار استخدام الأجهزة والتطبيقات بشكل عام قبل الحاجة للانتقال للتعليم من خلالها، كما يعود إلى التغطية الجيدة لشبكة الإنترنت في المدينة، وكذلك متابعة وزارة التعليم للاحتياجات الفنية لمنسوبي التعليم، وتذليل الصعاب وحل المشكلات التقنية التي تواجههم، خصوصًا بعد الاضطرار للتحول الكامل نحو توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية لمقررات التربية الإسلامية وغيرها، وهو ما يفسر الاختلاف مع نتيجة دراسة (الحربي، 2019) التي كانت سابقة لجائحة كورونا.

◈ نتيجة سؤال الدراسة الثاني: والذي نصه: «ما واقع توظيف معلمي التربية الإسلامية لتقنيات الويب (Web 2.0) الخاصة بالوزارة في العملية التدريسية؟»

للإجابة عن هذا السؤال تم جمع البيانات اللازمة للبعد الثاني وتحليلها، والخروج بتفصيلها الموضح في الجدول التالي:

جدول (5) (واقع توظيف تقنيات الويب (Web 2.0) الخاصة بالوزارة في العملية التدريسية)

الرتبة	المتغير	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	استخدم تطبيق تيمز MS-Teams في العملية التدريسية	4,63	.64	الموافق بشدة
2	استخدم منصة مدرستي في العملية التدريسية	4,62	.62	الموافق بشدة
3	أشرح الدروس لطلابي من خلال التطبيقات الخاصة بالوزارة	4,49	.72	الموافق بشدة
4	أقدم وأستقبل الواجبات المدرسية من خلال التطبيقات الخاصة بالوزارة	4,40	.77	الموافق بشدة
5	أجري التقويم لطلابي من خلال التطبيقات الخاصة بالوزارة	4,38	.78	الموافق بشدة
6	أقوم بنشر المحتوى في تطبيقات الويب2 الخاصة بالوزارة	4,15	.91	الموافقة
7	استخدم بوابة عين في العملية التدريسية	4,11	.88	الموافقة
8	استخدم تطبيقات الويب2 الخاصة بالوزارة في رفع وتنزيل الملفات التعليمية	3,98	.91	الموافقة
الموافقة بشدة	المتوسط المرجح= 4,35			

باستقراء نتائج الجدول السابق المتعلق بواقع توظيف تقنيات الويب (Web 2.0) الخاصة بالوزارة في العملية التدريسية لمقررات التربية الإسلامية يتضح أن عبارة «استخدم تطبيق تيمز MS-Teams في العملية التدريسية» على متوسط مرجح مقداره (4.63)، وجاءت العبارة من حيث الترتيب في الرتبة «الأولى». وحصلت عبارة «استخدم منصة مدرستي في العملية التدريسية» على متوسط مرجح مقداره (4.62)، وجاءت العبارة من حيث الترتيب في الرتبة «الثانية». وحصلت العبارات من الرتبة «الأولى» حتى الخامسة على درجة «موافقة بشدة» في متوسط استجابات العينة. بينما حصلت عبارة «استخدم بوابة عين في العملية التدريسية» على متوسط مرجح مقداره (4.11)، وجاءت العبارة من حيث الترتيب في الرتبة «السابعة». وحصلت عبارة «استخدم تطبيقات الويب 2.0 الخاصة بالوزارة في رفع وتنزيل الملفات التعليمية» على متوسط مرجح مقداره (3.98)، وجاءت العبارة من حيث الترتيب في الرتبة «الثامنة». وجاءت العبارات من الرتبة «السادسة» حتى «الثامنة» في متوسط استجابات العينة بدرجة «الموافقة».

والملفت للنظر في النتيجة السابقة تأخر استخدام بوابة عين عن استخدام منصة مدرستي وتطبيق التيمز MS-Teams في العملية التدريسية لمقررات التربية الإسلامية. ولعل ذلك يعود إلى أن المنصة والتطبيق أغنتا معلمي ومعلمات التربية الإسلامية عن المحتوى المتوفر في بوابة عين، والذي يعتبر هو قوام البوابة. وربما أنهم اكتفوا بتحميل ملفات المقررات على أجهزتهم بداية الفصل الدراسي، ثم التزموا بالتدريس من خلال المنصة والتطبيق.

وبشكل عام وباستقراء النتائج السابقة المتعلقة بواقع توظيف تقنيات الويب (Web 2.0) الخاصة بالوزارة في العملية التدريسية لمقررات

التربية الإسلامية يتضح أن المتوسط المرجح للبُعد ككل (4.35) وهذا يعني أن درجة الموافقة لدى عينة الدراسة هو «الموافقة بشدة» على كل عبارات البعد. وهذا يبيّن التزام معلمي ومعلمات التربية الإسلامية بتوظيف التقنيات الرسمية والخاصة بوزارة التعليم في العملية التدريسية، وذلك في تأسيس الفصول الافتراضية وتقديم دروس التربية الإسلامية، وكذلك تقديم واستقبال الواجبات المنزلية، وإجراء العمليات التقويمية. ويمكن أن يعزى ذلك إلى جاهزية هذه المنصات وتحقيقها لمتطلبات العملية التدريسية، واكتفاء المعلمين بها في معظم الممارسات التدريسية عن بقية المنصات العامة.

◈ نتيجة سؤال الدراسة الثالث: والذي نصه: «ما واقع توظيف معلمي التربية الإسلامية لتقنيات الويب (Web 2.0) العامة في العملية التدريسية؟»

للإجابة عن هذا السؤال تم جمع البيانات اللازمة للبعد الثالث وتحليلها، والخروج بتفصيلها الموضح في الجدول التالي:

جدول (6) (واقع توظيف تقنيات الويب (Web 2.0) العامة في العملية التدريسية)

الرتبة	المتغير	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	استخدم منصة YouTube في العملية التدريسية	4.11	.93	الموافقة
2	استخدم تطبيقات جوجل التعليمية في العملية التدريسية	4.03	.96	الموافقة
3	أشرح الدروس لطلابي من خلال تطبيقات الويب2 العامة	3.61	1,06	الموافقة
4	استخدم تطبيقات الويب2 العامة في رفع وتنزيل الملفات التعليمية	3,59	.98	الموافقة
5	أقدم وأستقبل الواجبات المدرسية من خلال تطبيقات الويب2 العامة	3,50	1,09	الموافقة
6	أقوم بنشر المحتوى التعليمي في تطبيقات الويب2,0 العامة	3,37	1,09	الموافقة
7	أجري التقويم لطلابي من خلال تطبيقات الويب2 العامة	3,46	1,08	الموافقة
8	استخدم التيليجرام في العملية التدريسية	3,34	1,15	الموافقة
9	استخدم الواتساب في العملية التدريسية	3,07	1,31	المحايدة
10	استخدم محررات الويب التشاركية Wikis في العملية التدريسية	2,95	1,01	المحايدة
11	استخدم المدونات Blogs في العملية التدريسية	2,90	.99	المحايدة
	المتوسط المرجح للبُعد = 3,45			الموافقة

باستقراء نتائج الجدول السابق المتعلق بواقع توظيف تقنيات الويب (Web 2.0) العامة في العملية التدريسية لمقررات التربية الإسلامية يتضح أن عبارة «استخدم منصة YouTube في العملية التدريسية» حصلت على متوسط مرجح مقداره (4.11)، وجاءت العبارة من حيث الترتيب في الرتبة «الأولى». ويليها في الرتبة «الثانية» عبارة «استخدم تطبيقات جوجل التعليمية في العملية التدريسية»، بمتوسط مقداره (4.03). وكلتا العبارتين حتى الرتبة «الثامنة» جاءت بالموافقة. في المقابل حصلت عبارة «استخدم الواتساب في العملية التدريسية» على متوسط مرجح مقداره (3.07)، وجاءت العبارة من حيث الترتيب في الرتبة «التاسعة». ويليها في الرتبة عبارة «استخدم محررات الويب التشاركية Wikis في العملية التدريسية»، ثم عبارة «استخدم المدونات Blogs في العملية التدريسية». وجميعها من الرتبة «التاسعة حتى الرتبة «الحادية عشر» جاءت بدرجة «المحايدة» في متوسط استجابات عينة الدراسة.

وتتفق النتيجة السابقة في تقدم استخدام منصة YouTube مع توصلت له (المطيري، 2019) في دراستها عن معلمات التربية الإسلامية. كما يمكن تبرير ذلك بما ذهب له (أنيلا،2019م) من كون هذه المنصة مألوفة وشيقة ومجانية، وتعطي مساحة لأي مستخدم (معلم، طالب) بإنشاء حسابات شخصية، ورفع ومشاركة ما يريدون من الآخرين. ولما أشار له (عبدالعال،2018م) عن تطبيقات Google بشكل عام من توافقها مع مختلف الأجهزة، وسهولة تطبيقاتها وأمانها.

كما أن النتيجة الدالة على محايدة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في استخدام المحررات التشاركية Wikis والمدونات التعليمية Blogs تتفق مع ما توصلت له (المطيري، 2019) في دراستها على معلمات التربية الإسلامية. ويمكن تفسير ذلك لما أشار له (العبدالله وفودة، 2018م) من أن هذه التقنيات تعتمد على البناء التشاركي بين المعلم والطالب، وهذا ما لا يقوم به المعلمون عند تقديم الدروس من خلال منصة مدرستي؛ حيث تقتصر مساحات مشاركة الطلاب على الإجابة عن الأسئلة المطروحة أو طرح أسئلة تتعلق بأجزاء الدرس التي لم يفهموها، وهذا مشاهد من خلال الدروس الافتراضية التي يقدمها المعلمون الآن. كما أن المنصة تخلوا من روابط لهذه المحررات والمدونات، وفي نفس الوقت لم تقدم البديل المشابه لها. وربما يعود ذلك لقلة معرفة بعض معلمي ومعلمات التربية الإسلامية بها، وكيفية توظيفها في العملية التدريسية.

وبشكل عام وباستقراء النتائج السابقة المتعلقة بواقع توظيف تقنيات الويب (Web 2.0) العامة في العملية التدريسية لمقررات التربية الإسلامية يتضح أن المتوسط المرجح للبعد ككل (3.45) وهذا يعني أن متوسط درجة الموافقة لاستجابات عينة الدراسة هو «الموافقة» على كل عبارات البعد. وهذا يبيّن أن هناك استخدام لا بأس به لتقنيات الويب (Web 2.0) العامة والغير رسمية من المعلمين في العملية التدريسية، وهو أمر طبيعي مع اعتياد بعض معلمي ومعلمات التربية الإسلامية على بعض هذه التقنيات قبل الانتقال للتعليم عن بعد، وقبل بناء وزارة التعليم للمنصات الخاصة بها، وجمع نشاط المعلمين عليها.

◈ نتيجة سؤال الدراسة الرابع :والذي نصه: «ما واقع توظيف معلمي التربية الإسلامية لتقنيات الويب (Web 2.0) في العملية التواصلية؟»

للإجابة عن هذا السؤال تم جمع البيانات اللازمة للبعد الرابع وتحليلها، والخروج بتفصيلها الموضح في الجدول التالي:

جدول (7) (واقع توظيف تقنيات الويب (Web 2.0) في العملية التواصلية)

الرتبة	المتغير	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	استخدم تطبيقات الويب2,0 الخاصة بالوزارة للتواصل مع الطلاب	3,77	.96	الموافقة
2	استخدم تطبيقات الويب2,0 الخاصة بالوزارة للتواصل مع الهيئة التدريسية	3,58	1,02	الموافقة
3	استخدم تطبيقات الويب2,0 العامة للتواصل مع الهيئة التدريسية	3,51	1,04	الموافقة
4	استخدم تطبيقات الويب2,0 العامة للتواصل مع الطلاب	3,50	1,04	الموافقة
5	استخدم تطبيقات الويب2,0 الخاصة بالوزارة للتواصل مع أولياء الأمور	3,37	1,04	المحايدة
6	استخدم تطبيقات الويب2,0 العامة للتواصل مع أولياء الأمور	3,20	1,07	المحايدة
	المتوسط المرجح للبُعد = 3,49			الموافقة

باستقراء نتائج الجدول السابق المتعلق بواقع توظيف معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لتقنيات الويب (Web 2.0) في العملية التواصلية يتضح أن عبارة «استخدم تطبيقات الويب (Web 2.0) الخاصة بالوزارة للتواصل مع الطلاب» حصلت على متوسط مرجح مقداره (3.77)، وجاءت العبارة من حيث الترتيب في الرتبة «الأولى». ويليها في الرتبة عبارة «استخدم تطبيقات الويب (Web 2.0) الخاصة بالوزارة للتواصل مع الهيئة التدريسية» على متوسط مرجح مقداره (3.58). وكلتا العبارتين حتى العبارة في الرتبة «الرابعة» جاءت بالموافقة في متوسط استجابات عينة الدراسة. كما حصلت عبارة «استخدم تطبيقات الويب2.0 الخاصة بالوزارة للتواصل مع أولياء الأمور» على متوسط مقداره (3.37)، وجاءت العبارة من حيث الترتيب في الرتبة «الخامسة». وحصلت عبارة «استخدم تطبيقات الويب2.0 العامة للتواصل مع أولياء الأمور» على متوسط مرجح مقداره (3.20)، وجاءت العبارة من حيث الترتيب في الرتبة «السادسة». وكلتا العبارتين الأخيرتين جاءتا بدرجة «المحايدة» في متوسط استجابات العينة.

ومن خلال استقراء النتائج السابقة المتعلقة بواقع توظيف معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لتقنيات الويب (Web 2.0) في العملية التواصلية يتضح أن المتوسط المرجح للبُعد (3.39) وهذا يعني أن متوسط درجة الموافقة لاستجابات عينة الدراسة هو «الموافقة» على كل عبارات البعد. كما يتضح أن معدل تواصل المعلمين مع الطلاب أفضل ما يكون من خلال تقنيات الوزارة الرسمية، بينما تواصلهم من خلال التقنيات العامة غير الرسمية جاء متأخرًا. كما أن هناك تواصل جيد بين الهيئة التدريسية داخل التقنيات الرسمية وغير الرسمية. واللافت للنظر أن تواصل المعلمين مع أولياء الأمور جاء في المستويات الأخيرة على مستوى التقنيات الخاصة بالوزارة والعامة كذلك؛ مع أهميته لنجاح العملية التدريسية، وربما يعود ذلك لعدم توفر أيقونة خاصة بأولياء الأمور في تقنيات الوزارة الخاصة بالعملية التدريسية، مع عدم حرص بعض المعلمين على التواصل مع أولياء الأمور خارج نطاق التقنيات الرسمية.

◈ النتيجة الإجمالية لأسئلة الدراسة: بالنظر إلى مجمل أداة الاستبانة، وما توصلت له في واقع توظيف معلمي التربية الإسلامية لتقنيات الويب (Web 2.0) في تدريس مقررات التربية الإسلامية بمراحل التعليم العام بمدينة مكة المكرمة في أبعاده الأربعة يمكن استيضاح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (8) (واقع توظيف معلمي التربية الإسلامية لتقنيات الويب (Web 2.0) في التدريس)

الرتبة	البعد	المتوسط	درجة الموافقة
1	واقع توظيف تقنيات الويب2,0 الخاصة بالوزارة في العملية التدريسية	4,35	الموافقة بشدة
2	مدى توافر البنية التكنولوجية اللازمة للتعامل مع تقنيات الويب2,0	3,82	الموافقة
3	واقع توظيف تقنيات الويب2,0 في العملية التواصلية	3,49	الموافقة
4	واقع توظيف تقنيات الويب2,0 العامة في العملية التدريسية	3,45	الموافقة
	المتوسط المرجح للأداة= 3,77		الموافقة

باستقراء نتائج الجدول السابق المتعلق بكامل أبعاد الدراسة المعني بتعرّف واقع توظيف معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لتقنيات الويب (Web 2.0) في التدريس يتضح أن بُعد «واقع توظيف تقنيات الويب (Web 2.0) الخاصة بالوزارة في العملية التدريسية» حصل على متوسط مرجح مقداره (4.35)، وجاء البُعد من حيث الترتيب في الرتبة «الأولى»، وبمتوسط درجة «الموافقة بشدة» في متوسط استجابات العينة. وحصل بُعد «مدى توافر البنية التكنولوجية اللازمة للتعامل مع تقنيات الويب2.0» على متوسط مرجح مقداره (3.82)، وجاء البُعد من حيث الترتيب في الرتبة «الثانية»، يليه بُعد «واقع توظيف تقنيات الويب 2.0 في العملية التواصلية» في الرتبة «الثالثة»، ثم بُعد «واقع توظيف تقنيات الويب 2.0 العامة في العملية التدريسية» في الرتبة «الرابعة»، وجميعها بدرجة «الموافقة».ومن خلال استقراء النتائج السابقة المتعلقة بكامل أبعاد الأداة يتضح أن المتوسط المرجح للاستبيان ككل (3.77) وهذا يعني أن متوسط درجة الموافقة لاستجابات عينة الدراسة على كامل العبارات والأبعاد هو «الموافقة». كما يتضح أن المعدل الأعلى في أبعاد الدراسة هو لتوظيف تقنيات الويب (Web 2.0) الخاصة بالوزارة في العملية التدريسية لمقررات التربية الإسلامية، وهذه نتيجة معقولة في ضوء إلزامية استخدام هذه التقنيات على المعلمين مع جاهزيتها واستيعابها للأعداد الكبيرة منهم ومن طلابهم. كما أن توظيف تقنيات الويب (Web 2.0) العامة في العملية التدريسية لمقررات التربية الإسلامية جاءت في المرتبة الأخيرة مع وجودها في نطاق الموافقة، وهذا يعود لحاجة المعلمين لبعض التقنيات العامة كمنصة YouTube وتطبيقات Google التعليمية المختلفة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي أظهرتها الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

◈ التأكيد على استمرار وزارة التعليم في تعزيز البنية التكنولوجية لتقنيات الويب (Web 2.0) المستخدمة في التعليم عن بعد، وتحديث

المنصات التعليمية الخاصة بها، وكذلك الاستمرار في تقديم الدعم الفني اللازم لنجاح تلك المنصات والاستفادة منها على أكمل وجه.

- تفعيل دور الطلبة في إعداد الدروس بالتشارك مع المعلمين، والاستفادة من المنصات التشاركية العامة مثل (Wiki) والمدونات (Blogs) التي تساعد في تحقيق هذا الدور أو تزويد المنصات التعليمية الخاصة بأيقونة تسمح بذلك.
- تشجيع التواصل الفعّال بين المعلمين وأولياء الأمور بشكل أكبر من خلال إضافة أيقونة خاصة بالتواصل معهم من خلال المنصات التعليمية الخاصة بالوزارة.
- تقديم دورات تدريبية موجهة نحو المعلمين، تستهدف التعريف بمزايا المنصات التعليمية الخاصة بوزارة التعليم، وكذلك المنصات العامة التي تقدّم خدمات تعليمية أوسع، وتدريبهم على كيفية الاستفادة منها.

مقترحات الدراسة:

في ضوء حدود الدراسة ونتائجها يمكن تقديم المقترحات البحثية التالية:

- فاعلية تدريس التربية الإسلامية من خلال التقنيات الخاصة بوزارة التعليم في التحصيل الدراسي.
- فاعلية برنامج تدريبي مقترح في توظيف تقنيات التعليم العامة في تدريس مقررات التربية الإسلامية.
- معوقات توظيف تقنيات الويب (Web 2.0) في تدريس مقررات التربية الإسلامية بمدارس التعليم العام

المصادر والمراجع

أولاً- المراجع العربية:

- إبراهيم، وائل سماح محمد. (2019م). فاعلية تطبيقات جوجل التعليمية على تنمية المهارات الرقمية والكفاءة الذاتية لدي الطلاب المعلمين. *المجلة العربية للتربية النوعية*: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع7، 75 - 113.
- أكرم، حبة أحمد محمد. (2017م). أثر استخدام قناة التيليجرام Telegram Channel في تعزيز قيم النزاهة لدى معلمات العلوم الشرعية واتجاهاتهن نحوه. *رسالة الخليج العربي*: مكتب التربية العربي لدول الخليج، س38، ع145، 33 - 47.
- جبر، رضا عبد الرازق. (2020م). الاتجاه نحو الدمج والتلميذ المعاق لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة. *المجلة التربوية*: جامعة سوهاج - كلية التربية، ج76، 1665 - 1756.
- الجمل، بيسان حسين. (2015م). *فاعلية توظيف أدوات WEB 2.0 في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الوسائط المتعددة في التكنولوجيا لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.
- الحربي، عبدالعزيز صلاح. (2019). توجهات الطالب المعلم في تخصص العلوم الشرعية نحو استخدام تقنيات الويب 2 في الصف الدراسي بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية*: جامعة سوهاج - كلية التربية، ج65، 833_87
- حمادنة، أديب ذياب. (2019). درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لمهارات استراتيجية الرحلات المعرفية للمرحلة الثانوية في دولة الكويت. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*: جامعة آل البيت - عمادة البحث العلمي، مج25، ع4، 403_427.
- الدوسري، الصفاء سعيد. (2019م). فاعلية استخدام بعض تطبيقات الجيل الثاني للويب Web 2.0 في التحصيل المعرفي بمقرر الحاسب الآلي لدى طالبات البرنامج المشترك بالتعليم الثانوي نظام المقررات بمدينة مكة المكرمة. *مجلة كلية التربية*: جامعة أسيوط -كلية التربية، مج35، ع12، 195 - 250.
- الزهراني، خيره عوض عوضه السلامي. (2020م). استخدام التقنيات الحديثة في تنمية الاتجاه نحو تصميم وتطريز الأزياء للمرأة السعودية من وجهة نظر طالبات قسم تصميم الأزياء. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع: *كلية الإمارات للعلوم التربوية*، ع50، 289 - 314.

- الزهراني، عبدالعزيز عثمان. (2017). مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف لتطبيقات الجيل الثاني للويب 2.0 web في التدريس. *مجلة كلية التربية*: جامعة طنطا - كلية التربية، مج67، ع3، 1_41.
- سكي، سوسن، وسبتى، فايزة. (2016م). تطبيقات الإعلام الجديد في مجال التعليم العالي: المدونات التعليمية الإلكترونية نموذجا. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*: مركز جيل البحث العلمي، ع24، 161 - 174.
- سيف، منال عبده فرحان، والجمني، محمد. (2016م). استخدام الفيس بوك في التعليم. *المجلة العربية للمعلومات*: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مج26، ع1،2، 91 - 116.
- الصنعاوي، عبدالله فهد. (2019). واقع استخدام مواقع الويب التشاركية لدى معلمي مقرر التفسير بالتعليم الثانوي في مدينة الرياض. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*: دار سمات للدراسات والأبحاث، مج8، ع2، 143_163.
- الضلعان، إيمان بنت صالح. (2017م). أثر استخدام تطبيقات جوجل التربوية في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى طالبات الدبلوم التربوي في مقرر الحاسب في التعليم. *امجلة التربوية الدولية المتخصصة*: دار سمات للدراسات والأبحاث، مج6، ع3، 48 - 61.
- الطباخ، حسناء عبد العاطي، والمهر، أسماء عبد المنعم. (2020م). أثر اختلاف أنماط الدعم (معلم، أقران) ببيئة التعلم السحابية على تنمية مهارات تصميم بعض تطبيقات الويب 2.0 لدى طلاب كلية التربية النوعية. *المجلة التربوية*: جامعة سوهاج -كلية التربية، ج75، 501 - 610.
- الطلحي، سارية أحمد محمد. (2020م). العوامل المؤثرة على مستوى التحصيل الدراسي لطالبات مكتب تعليم وسط الرياض من وجهة نظر المعلمات. *مجلة القراءة والمعرفة*: جامعة عين شمس -كلية التربية -الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع220، 197 - 221.
- الظيفري، رائد عواد حسين راشد. (2017م). أثر استخدام محررات ويكي التعاونية والتنافسية في تحصيل مادة الاجتماعيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: المركز القومي للبحوث غزة، مج1، ع8، 1 - 19.
- العبد الله، بنت ناصر محمد، وفودة، ألفت محمد. (2018م). أثر استخدام الويكي Wiki في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*: رابطة التربويين العرب، ع97، 341 - 382.

- عبد الهادي، سارة محمد. (2017م). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالكليات العملية في جامعة الملك عبد العزيز في العملية التعليمية YouTube نحو استخدام اليوتيوب. *مجلة المركز العربي للبحوث والدراسات في علوم المكتبات والمعلومات: المركز العربي للبحوث والدراسات في علوم المكتبات والمعلومات*، مج4، ع8، 68 - 113.
- عبدالعال، محمد سيد. (2018م). فاعلية التكامل بين تطبيقات جوجل التعليمية وأدوات الويب 2 في تحقيق نواتج تعلم مقرر طرق تدريس الرياضيات وتنمية الاتجاه نحو التعلم التشاركي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*: جامعة عين شمس -كلية التربية، مج42، ع1، 260 - 337.
- العتيبي، غادة محمد. (2018م). واقع توظيف شبكات التواصل الاجتماعي (الفيسبوك والتويتر) في التعليم من وجهة نظر معلمات المرحلتين الثانوية والمتوسطة في مدينة الرياض. *مجلة كلية التربية*: جامعة أسيوط -كلية التربية، مج34، ع3، 219 - 249.
- العرفج، عبد الإله بن حسين، وخليل، زياد علي. (2020م). أثر تصميم برمجية عن الوسائط المتعددة على التحصيل المعرفي لفصل الويب 2.0 لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل -العلوم الإنسانية والإدارية*: جامعة الملك فيصل، مج21، ع1، 137 - 160.
- العيفري، محمد سيف. (2019). الجيل الثاني من الويب Web 2.0: المفهوم والاستخدامات التعليمية. *مجلة الآداب*: جامعة ذمار - كلية الآداب، ع10، 125_157.
- الغنيم، حمد صالح. (2018). واقع استخدام أدوات الويب 2 في التعليم من وجهة نظر الطالب المعلم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية*: جامعة بنها - كلية التربية، مج29، ع114، 77_128.
- القرني، علي سويعد. (2018م). مدى استخدام المعلمين لأداة التواصل الاجتماعي تويتر في نموهم المهني واتجاهاتهم نحوها. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*: جامعة أم القرى، مج9، ع1، 13 - 56.
- محمد نور، مصطفي بشير. (2016م). *شبكات التواصل الاجتماعي: Facebook الفيس بوك - Twitter تويتر - WhatsApp الواتساب أنموذجاً* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم درمان الاسلامية، أم درمان.
- المطيري، منى شباب. (2019). واقع توظيف معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية لمواقع الويب التشاركية في ممارساتهن التدريسية وتصور مقترح لتفعيلها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: المركز القومي للبحوث غزة، مج3، ع32، 68_97.

- منظمة الصحة العالمية (2020). فيروس كورونا (covid-19). استرجع في 17 يناير، 2021، من: http://www.emero.who.int/ar/health-%20topics/corona-%20virus/about-%20covid-%2019.html
- الناشري، علي أحمد، وزيدان، أشرف أحمد. (2020م). أثر اختلاف أسلوب الانتقال (التفريغ اللوني -قطع) في برامج الحاسوب القائمة على تتابعات الفيديو الرقمية في تحصيل المفاهيم العلمية في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة القراءة والمعرفة*: جامعة عين شمس -كلية التربية -الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع219، 323 - 346.
- ناموس، جمال عبد. (2020م). اتجاهات طلبة الجامعات نحو تطبيق تيليجرام وعلاقته بمستواهم العلمي: دراسة ميدانية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*: كلية الإمارات للعلوم التربوية، ع53، 364 - 385.
- النجار، حنين خالد. (2019م). *واقع استخدام بعض تطبيقات جوجل (Google) التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان.
- الهويمل، سعد عبد العزيز. (2020م). متطلبات توظيف تطبيقات مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، ع117، 305 - 351.
- وزارة التربية والتعليم السعودية. (2020). الخدمات الإلكترونية. استرجع في 3 نوفمبر 2020، من: https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/default.aspx
- وزارة الصحة (2020). ما هو فيروس كورونا (covid-19)؟. استرجع في 15 يناير 2021، من: https://www.moh.gov.sa/HealthAwareness/EducationalContent/Corona/Pages/corona.aspx.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

- Abdel Aal, M. (2018). The effectiveness of integration between educational Google applications and web 2 tools in achieving the learning outcomes of the mathematics teaching methods course and the development of the trend towards participatory learning among student teachers in the College of Education (In Arabic). *Journal of the College of Education in Educational Sciences*: Ain Shams University - College of Education, Vol. 42, No. 1, 260 - 337.

- Abdul Hadi, S. (2017). Attitudes of faculty members and students in practical colleges at King Abdulaziz University in the educational process YouTube towards the use of YouTube (In Arabic). *Journal of the Arab Center for Research and Studies in Library and Information Sciences*: The Arab Center for Research and Studies in Library and Information Sciences, Volume 4, Issue 8, 68 - 113.
- Açikgül Firat, E., & Köksal, M. S. (2019). Effects of instruction supported by web 2.0 tools on prospective teachers' biotechnology literacy. Computers and Education, 135, 61–74. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.018
- Akram, H. (2017). The effect of using the Telegram Channel on enhancing the values of integrity among teachers of forensic science and their attitudes towards it (In Arabic). *The Arab Gulf Mission*: The Arab Bureau of Education for the Gulf States, vol. 38, p. 145, 33-47.
- Al-Abdullah, B., & Fouda, O. (2018). The effect of using wiki on developing critical thinking skills among students of the College of Education at King Saud University (In Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology*: The Arab Educators Association, pp. 97, 341-382.
- Al-Aifar, Mohammed Sif. (2019). The Second Website Generation (Web 2.0): The Concept and its Educational Uses. *Literature Journal*: Dhamar University - Faculty of Arts, P10, 125-157.
- Al-Arfaj, A., & Khalil, Z. (2020). The effect of designing a multimedia program on the cognitive achievement of the Web 2.0 class among students of the College of Education at King Faisal University (In Arabic). *The Scientific Journal of King Faisal University* - Humanities and Administration: King Faisal University, Vol. 21, Issue 1, 137-160.
- Al-Dhlan, I. (2017). The effect of using Google's educational applications in developing the skills of designing electronic tests for female students of the educational diploma in the computer course in education (In Arabic). *The Specialized International Educational Journal*: Dar Semat for Studies and Research, Volume 6, Issue 3, 48-61.

- Al-Dossary, S. (2019). The effectiveness of using some applications of the second generation of Web 2.0 in the cognitive achievement of the computer course for female students of the joint program in secondary education, the curriculum system in the city of Makkah Al-Mukarramah (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education*. Assiut University - Faculty of Education, Vol. 35, No. 12, 195 - 250.
- Al-Ghoneim, Hamad Saleh. (2018). The reality of using web 2 tools in education from the point of view of the student teacher in light of some variables. *Faculty of Education Journal*. Binha University - Faculty of Education, M29, P114, 77_128.
- Al-Harbi, Abdulaziz Salah. (2019). The student's orientation in the field of islamic sciences towards the use of web 2 technologies in the classroom in Saudi Arabia. *Educational Journal*. University of Sohag - Faculty of Education, C65, 833_87
- Al-Hwiml, S. (2020). Requirements for employing multimedia sharing applications in an educational environment (In Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology*. The Association of Arab Educators, pp. 117, 305-351.
- Al-Jamal, B. (2015). *The effectiveness of employing WEB 2.0 tools in developing the skills of multimedia design and production in technology among the eighth grade students in Gaza* (unpublished master thesis) (In Arabic). The Islamic University (Gaza), Gaza.
- Al-Mutairi, Mona Shabab. (2019). The reality of using Islamic Science teachers Collaborative websites in the secondary schools in their teaching practices and a proposal to activate it. *Journal of Educational and Psychological Sciences*. National Center for Research in Gaza, M3, P32, 68_97.
- Al-Najjar, H. (2019). *The reality of using some interactive Google applications in developing some digital skills among graduate students in Jordanian universities* (unpublished) (In Arabic). Middle East University, Amman.
- Al-Nashiri, A., & Zaidan, A. (2020). the effect of different transmission method (chromatic discharge - cutting) in computer programs based on digital video

sequences on the achievement of scientific concepts in the science subject among middle school students (In Arabic). *Reading and Knowledge Magazine*. Ain Shams University - College of Education - Egyptian Society for Reading and Knowledge, pp. 219, 323-346.

- Al-Otaibi, G. (2018). The reality of employing social networks (Facebook and Twitter) in education from the point of view of secondary and intermediate school teachers in Riyadh (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education*. Assiut University - Faculty of Education, Volume 34, Issue 3, 219 - 249.
- Al-Qarni, A. (2018). the extent to which teachers use the social networking tool Twitter in their professional growth and attitudes towards it (In Arabic). *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences*. Umm Al-Qura University, Vol. 9, No. 1, 13-56.
- Al-Sanawi, Abdullah Fahd. (2019). The use participatory web sites among teachers of the Curriculum of interpretation in Secondary Education Course in Riyadh City. *International Interdisciplinary Journal of Education*. Dar Semat For Studies and Research, M8, P2, 143_163.
- Al-Tabakh, H., & Al-Mahr, A. (2020). The effect of different support styles (teacher, peers) in the cloud learning environment on developing the design skills of some Web 2.0 applications among students of the Faculty of Specific Education (In Arabic). *The Educational Journal*. Sohag University - Faculty of Education, C 75, 501 - 610.
- Al-Talhi, S. (2020). Factors affecting the academic achievement of the students of the Education Office in Central Riyadh from the teachers' point of view (In Arabic). *Reading and Knowledge Journal*. Ain Shams University - College of Education - Egyptian Society for Reading and Knowledge, pp. 220, 197 - 221.
- Al-Zahrani, Abdulaziz Osman. (2017). The extent to which taif university faculty members use web 2.0 applications for teaching. *Faculty of Education Journal*. Tanta University - Faculty of Education, M67, P3, 1_41.

- Al-Zahrani, K. (2020). The use of modern technologies in developing the trend towards designing and embroidering fashion for Saudi women from the viewpoint of the students of the Fashion Design Department (In Arabic). *Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology:* Emirates College of Educational Sciences, Vol. 50, 289-314.

- Al-Zefri, R. (2017). The effect of using cooperative and competitive wiki editors on achieving social subjects among middle school students in Kuwait (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences:* The National Research Center, Gaza, Volume 1, Issue 8, 1-19.

- Atchoua, J., Bogui, J. J., & Diallo, S. Y. (Eds.). (2020). Digital Technologies and African Societies: Challenges and Opportunities. John Wiley & Sons.

- Hamadina, Adib Dhiab. (2019) Degree of use by Islamic education teachers for high school cognitive strategy skills in Kuwait. *Al-Manara Journal of Research and Studies:* Al-Bayt University - Deanship of Scientific Research, M25, P4, 403_427.

- Hao, Y. (2016). Investigating Students' Feelings and Their Perspectives Toward Web 2.0 Technologies in a Teacher Education Course. In Emotions, Technology, Design, and Learning (pp. 239–271). Elsevier. https://doi.org/10.1016/b978-0-12-801856-9.00012-8

- Ibrahim, W. (2019). The effectiveness of educational Google applications on developing digital skills and self-efficacy of student teachers (In Arabic). The Arab *Journal of Specific Education*: The Arab Foundation for Education, Science and Arts, Vol. 7, 75-113.

- Jabr, R. (2020). The trend towards inclusion and the disabled student among teachers of basic education and student teachers in the Special Education Division (In Arabic). *The Educational Journal:* Sohag University - Faculty of Education, C 76, 1665 - 1756.

- Muhammad Nour. (2016). *Social networks: Facebook, Facebook, Twitter, Twitter, WhatsApp, WhatsApp as a model* (unpublished master's thesis) (In Arabic). Omdurman Islamic University, Omdurman.

- Namus, J. (2020). Attitudes of university students towards the application of Telegram and its relationship to their scientific level: a field study (In Arabic). *Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology*. Emirates College of Educational Sciences, Vol. 53, 364-385.
- Oxley, A. (2013). Web 2.0 and social media. In Security Risks in Social Media Technologies (pp. 1–32).
- Sagynbekova, S., Ince, E., Ogunmokun, O. A., Olaoke, R. O., & Ukeje, U. E. (2020). Social media communication and higher education brand equity: The mediating role of eWOM. *Journal of Public Affairs*. doi:10.1002/pa.2112
- Saif, Manal Abdo Farhan, & Al-Jamni, Muhammad. (2016). the use of Facebook in education (In Arabic). *The Arab Journal of Information*. The Arab Organization for Education, Culture and Science, Vol. 26, Vol. 1, 2, 91-116.
- Ski, S., & Sebti, F. (2016). new media applications in higher education: e-learning blogs as a model (In Arabic). *The Humanities and Social Sciences Generation Journal*. The Generation Center for Scientific Research, vol. 24, 161-174.
- Ward, S. (2015). The impact of self-efficacy and professional development on implementation of web 2.0 tools in elementary classrooms (Order No. 10023668). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1769079591).
- Web 2.0. (2020). In *Encyclopædia Britannica*.
- Wikipedia contributors. (2020, September 27). Web 2.0. In Wikipedia, The Free Encyclopedia. Retrieved 07:10, October 14, 2020.

استخدام نظام إدارة التعلم (بوابة المستقبل) من وجهة نظر المعلمات «دراسة مسحية»

The Use of Learning Management System (Future Gate) from the Female Teachers' Perspective: (Survey Study)

أسماء بنت إبراهيم عثمان التميمي
معلمة بوزارة التعليم السعودية

منال بنت محمد العنزي
أستاذ تقنيات التعليم المساعد في
جامعة الملك سعود

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض، والتعرف على إيجابيات ومعوقات استخدام نظام بوابة المستقبل من وجهة نظرهن، بالإضافة إلى الكشف عما إذا كانت هناك علاقة بين واقع استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل والمؤهل التعليمي، سنوات الخدمة، والدورات التدريبية لديهن. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي بجمعها للبيانات عن طريق أداة الاستبانة بعد التأكد من صدقها وثباتها. وتكونت عينة الدراسة من (231) معلمة من معلمات المدارس التي فعلت نظام إدارة التعلم (بوابة المستقبل)، حيث تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية البسيطة. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن درجة استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل جاءت متوسطة بنسبة (69%). كما أظهرت النتائج إلى وجود معوقات لإستخدام بوابة المستقبل من وجهة نظر المعلمات حيث جاءت البنية التحتية والدعم الفني في الترتيب الأول من بين المعوقات. وكشفت النتائج عن وجود علاقة بين المعلمات الحاصلات على دورات تدريبية وواقع استخدامهن لنظام بوابة المستقبل، بينما لا توجد علاقة بين عدد سنوات الخبرة أو المؤهل العلمي لعينة الدراسة وواقع استخدامهن للبوابة. ووفقاً لما تم التوصل إليه من نتائج توصي الدراسة بتوفير اتصال بالإنترنت عالي السرعة، وتوفير دعم فني على مدار الساعة، رصد مكافئات أدبية ومادية للمعلمات اللاتي يستخدمن نظام بوابة المستقبل لتحفيزهن، ورفع الكفاءة المهنية للمعلمات لاستخدام نظام بوابة المستقبل عبر تكثيف الدورات التدريبية لهن.

الكلمات المفتاحية:

نظام إدارة التعلم، بوابة المستقبل، المعلمات، المؤهل الدراسي، سنوات الخدمة، دراسة اسطلاعية.

Abstract:

The current study aimed to explore the female teacher's usage of the Learning Management System (Future Gate) in Riyadh city and to identify the positives and obstacles of using it from their perspective. Also, to discover if there is a relationship between the female teachers' usage of Future Gate System and their academic qualification, years of service, or the number of training courses they have. The researcher used the

descriptive method for collecting data by a questionnaire tool that its reliability and validity ‘were checked by the researchers. The participants were (231) female teachers, selected randomly from the schools that applied the Future Gate System. This study’s most important results showed that the degree of female teachers using the Future Gate System was (69%). There were several obstacles from the female teachers’ perspective of using the Future Gate System; these obstacles were related to several factorsg such as infrastructure and technical support. Additionally, it revealed a relationship between the female teachers’ usage of the Future Gate System and their number of training courses they have, while there is no relationship between their years of experience nor academic level. According to this study, the researchers recommended providing schools with a high-speed internet connection, Technical support around the clock, assigning financial incentives to the female teachers who use the Future Gate System to motivate them, and conducting training courses.

Keywords:

Learning Management System, Future Gate, Female Teachers, academic qualification, years of service, Survey Study.

المقدمة:

يشهد العالم في عصرنا الحالي حركات قويَّة، وتحولات نحو استخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم؛ وذلك في جميع المراحل التعليميَّة، سواءً في التعليم العام أو التعليم الجامعي، والاستفادة منها؛ في رفع كفاءة العمليَّة التعليميَّة والتدريبيَّة.

والتعليم الإلكتروني (E-learning) هو الحل الاستراتيجي الأمثل؛ من أجل التصدي للتحديات التي فرضها علينا العصر الحالي، وتحقيق المتطلبات الناجمة عن تلك الثورة المعلوماتية، والتي من أهمها التواصل مع الآخرين، والتعليم المستمر، والتعليم المرن (الفريجات، 2011).

من أبرز تقنيات التعليم الإلكتروني أنظمة إدارة التعلُّم (LMS)، والتي تشكل نظام إلكتروني لإدارة وتنظيم العملية التعليمة إلكترونيا؛ باستخدام شبكة الإنترنت، بحيث تتيح للمعلمين تقديم المادة العلمية بشكل تفاعلي، وإثرائها بمصادر معلومات عديدة، وتعزيزها بالأنشطة وأدوات التقويم المختلفة؛ وتتيح للطلاب معرفة تقدمهم في المقرر الدراسي. وأيضا تمكّن المتعلمين من التفاعل والمشاركة الإيجابيَّة في المقررات الدراسيَّة، ولا ينظر لحداثة مفهوم أنظمة إدارة التعلم، كتوجُّه جديد أو شائع في التعليم، بقدر ما تقدِّمه هذه الأنظمة من فائدة كبيرة في هذا المجال (Adzharuddin & Ling، 2013).

ومما يلفت الانتباه أن التعليم في المملكة العربيَّة السعوديَّة أخذ يخطو بخطوات واسعة نحو التطوير والإجادة؛ وذلك من خلال الوعي والاهتمام بالتعليم الإلكتروني. فقد قامت العديد من مؤسسات التعليمية في المملكة بتبني أنظمة إدارة التعلم، واستخدامها لإدارة البيئة التعليميَّة. وقد ذكرت العمرو (2012) أن من توصيات المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الإلكتروني والتعليم

عن بعد الذي أقيم في عام 2011 التأكيد على ضرورة نشر ثقافة التعليم الإلكتروني، وتعزيز مفهومه لدى مؤسسات المجتمع المدني، وجميع المؤسسات التعليمية (العام والعالي)، والمجتمع بصورة عامة، بالإضافة إلى التركيز على أهميَّة التكامل بين جميع أنظمة التعليم الإلكتروني (نظام إدارة التعلم، أنظمة إدارة المحتويات الرقميَّة، نظام الفصول الافتراضيَّة، نظام المستودعات الرقمية) والأنظمة الحاليَّة القائمة (نظام القبول والتسجيل، نظام أعضاء هيئة التدريس، نظام البريد الإلكتروني).

للتعليم دوره الهام المؤثر في كل قطاعات الدولة لتنفيذ رؤية المملكة 2030، حيث طرحت الوزارة عدد من الخطط التي تساهم في تطوير التعليم؛ منها إعادة صياغة مفهوم المدرسة كمؤسسة تعليمية وتربوية وذلك بجعل المتعلم المحور الرئيسي من خلال التركيز على بناء مهارته وتطوير شخصيته وزرع الثقة وصقل مواهبه، وإعادة هيكلة قطاع التعليم، وعمل صياغة جديدة لكل الأنظمة والتعليمات والقواعد التنفيذية التي تطور المناهج، وتنظم انضمام المعلمين الى السلك التعليمي، وأيضاً تنظم عملية الإشراف التربوي، وترفع فاعلية التطوير والتدريب المهني بشكل دائم، بالإضافة إلى تهيئة البيئة المدرسية وجعلها بيئة جاذبة ومحفزة للتعلم متصل بمنظومة الخدمات المساندة (وزارة التعليم، 2018).

وقد أدت هذه الخطط إلى مجموعة من التغيرات؛ والتي كان أهمها رفع كفاءة الأداء، وتفعيل التقنيات الرقمية المساندة في منظومة العمل التعليمي، فنجد أن نظام بوابة المستقبل في التعليم قد جاء ليواكب رؤية المملكة العربيَّة السعوديَّة لعام 2030؛ بما يحقق هذه التوصيات، إذ إنه يسعى إلى أن يتم التحويل التدريجي من عمليَّة التعليم بشكلها التقليدي إلى النموذج الرقمي الجديد؛ وذلك من خلال مبادرة التحول الرقمي 2020، بحيث يتم تحويل بيئة التعليم التقليدي إلى بيئة تعلم إلكترونيَّة يستفيد منها المعلمون والطلاب في العمل على التقنيات الحديثة والمتطورة، مما يكسبهم الكثير من المهارات والمعارف، ويأخذ بيدهم نحو تعليم أكثر كفاءة وفاعليَّة وجودة (الشريف، 2017؛ الخديدي، 2019).

وجاءت هذه الدِّراسة بناء على هذه المعطيات للوقوف على نتائج تجربة استخدام نظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات.

مشكلة الدراسة:

يعتبر الحل الأمثل للتحديات التي فرضها علينا العصر الحالي لحل مشاكل العملية التعليمية هو الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني، حيث أنه الحل الاستراتيجي الأمثل، والحل الذي يحقق المتطلبات الناجمة عن عصر الثورة المعلوماتية الحالي، وهو ما تؤكده توصيات المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد المقام في عام 2011 من ضرورة نشر ثقافة التعليم الإلكتروني وأهمية التكامل بين جميع الأنظمة الإلكتروني الخاصة بالتعليم (العمرو، 2012).

بدأت المملكة العربية السعودية بأخذ خطوات واسعة نحو التطوير والإجادة والوعي والاهتمام بالتعليم الإلكتروني، فأطلقت وزارة التعليم نظام بوابة المستقبل للتحوّل نحو التعليم الرقمي، ولقد اتخذت من الطالب والعالم (وهم نواة العملية التعليمية) محوراً أساسياً في سعيها إلى خلق بيئة تعليمية جديدة؛ تعتمد على التقنية في إيصال المعرفة إلى الطالب، وزيادة الحصيلة العلمية له، كما أنها تدعم تطوير قدرات المعلمين العلمية والتربوية. قُدم نظام بوابة المستقبل كأحد أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني ضمن مجموعة من الخدمات التعليمية التي تخدم المعلم، الطالب، ولي الأمر، وكل من له علاقة في العملية

التعليمية، ومن هذه الخدمات توفير محتوى تفاعلي مميز للمعلمين في جميع المقررات؛ تشمل هذه المحتويات على بنك الأسئلة، والدروس حول المقرر، ومحتوى تفاعلي، بالإضافة إلى الخطة الفصلية والأهداف التعليمية (الخالدي، 2019).

ومع ظهور أي تقنيَّة جديدة تظهر بعض التحديات التي تحدُّ من استخدامها على الوجه المطلوب، أو تحول دون تحقيق الاستفادة القصوى المرجوة من استخدامها، ولم تكن أنظمة إدارة التعلم بمنأى عن ظهور بعض المعوقات التي تحد من استخدامها (الحبيب، 2015).

هناك دراسات لتجارب عالمية في نظم إدارة التعلم الإلكتروني ومدى فعاليته في العملية التعليمية والمعوقات التي تعوق تطبيقه، حيث جاءت دراسة Stevens (2011) في الكشف عن واقع نظام إدارة التعلم Knowledge Net في نيوزلندا من خلال استطلاع آراء عينة من الطلاب والمعلمين بأحد المدارس الثانوية للتعرف على أسباب تطبيق هذا النظام والمعوقات التي تواجهه، وجاءت نتائج الدراسة بأن أبرز معوقات استخدام هذا النظام في المدارس هي عدم وجود إرشادات لكيفية استخدامه وعدم تحديثه باستمرار، وقلة استخدام المعلمين للنظام، بينما جاءت دراسة De Smet, Bourgonjon, De Wever, Schellens, & Valcke) (2012 حول موضوع فهم قبول التكنولوجيا لمعلمي المدارس الثانوية بهولندا ومعرفة عوامل إنجاح تجربة التعليم الإلكتروني حيث أظهرت النتائج أن سهولة الاستخدام المتصورة؛ هو أقوى مؤشر في قبول نظم إدارة التعلم. وأن الدعم الداخلي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ يؤثر تأثيراً مباشراً على الاستخدام المعلوماتي لنظم إدارة التعلم. وعرضت دراسة الاحمري وكي بلانكسون (Alahmari & Keyi-Blankson, 2016) مزايا نظام Classera كأحد أنظمة التعليم الإلكتروني المطبق على مراحل التعليم العام في المدارس الحكومية السعودية، والكشف عن التحديات والمخاوف من تطبيقه، والتي جاءت بأن أهم مزايا نظام Clas-sera هي سهولة وتيسير عرض المحتوى وتعلم الطلاب، والتشجيع على التعاون بين الطلاب، وكذلك التشجيع على التواصل بين المعلمين وأولياء أمور الطلاب، بالإضافة إلى أن أبرز التحديات والمخاوف التي نتجت عن هذه الدراسة كانت تدور حول التطوير المهني للمعلمين وقلة الأوقات المخصصة للتدريب، وعدم توفر الاتصال بالإنترنت، بينما تناول الحبيب (2015) في دراسته أيضاً نظام إدارة التعلم Classera، والتي أظهرت دراسته أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق هذا النظام بالمدارس الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر مدير هذه المدارس، حيث أظهر النتائج بأن المعوقات المالية جاءت في المرتبة الأولى بين معوقات تطبيق نظام Classera، يليها المعوقات التقنية ثم المعوقات البشرية، وتأتي المعوقات الإدارية في المرتبة الأخيرة.

ومن هنا نجد أن الدراسات السابقة ركزت على دراسة واقع التعليم الإلكتروني ومزايا التعليم الإلكتروني وإيجابياته ومعوقاته في المملكة العربية السعودية وفي مناطق أخرى من العالم من خلال أنظمة إدارة تعلم مختلفة، ويعتبر نظام بوابة المستقبل أحد هذه الأنظمة الجديدة في نظام التعليم العام بالمملكة، والذي صمم خصيصا لها. من هنا جاءت مشكلة الدراسة وهي استكمالاً لما توصلت إليه الدراسات السابقة حول واقع استخدام المعلمات لخدمات نظام بوابة المستقبل الجديد والإيجابيات التي تتعلق بعناصر العملية التعليمية لاستخدام هذا النظام، وأيضا الكشف عن المعوقات التي تحول دون استخدام هذا النظام بعناصرها المختلفة سواء الإدارية أو الفنية أو المعوقات الخاصة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدِّراسَة التالية:

1. ما واقع استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض؟
2. ما إيجابيات استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض؟
3. ما معوقات استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض؟
4. هل هناك علاقة بين واقع استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض والمتغيرات التالية: (المؤهل التعليمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبيَّة) ؟

أهداف الدِّراسَة:

تهدف هذه الدِّراسَة إلى التعرف على ما يلي:

1. واقع استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض.
2. إيجابيات استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض.
3. معوقات استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض.
4. الكشف عن علاقة واقع استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض والمتغيرات التالية: (المؤهل التعليمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبيَّة).

أهمية الدراسة:

من المهم أن تكون البيئة التعليمية الالكترونية المعتمدة على نظام إدارة التعلم (بوابة المستقبل) بيئة تشويقية وتنافسية وتفاعلية سواء كان التعليم عن بعد أو وجها لوجه، كما أنها لابد أن تساعد على دعم التعليم التقليدي من خلال مشاركة المحتوى العلمي في أي وقت وتعليم عدد لا محدود من الطلاب وتيسير عملية التواصل بين المعلم والطلاب في أي وقت من أي مكان. من هنا جاءت أهمية الدراسة بأنها تسلط الضوء على المعوقات والصعوبات التي تواجه المعلمات عند استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (بوابة المستقبل) في المملكة العربية السعودية، وكذلك الكشف عن أسباب عزوفهم في تفعيله، وبالتالي ستساعد على اتخاذ الاجراءات اللازمة نحو تذليل هذه الصعوبات وحل المعوقات لإنجاح مبادرة الوزارة في التحول الرقمي والتي هي من ضمن مبادرات رؤية المملكة 2030.كما أن نتائج هذه الدراسة ستساعد المصممين التعليمين من فهم البيئة التعليمية التي تطبق فيها بوابة المستقبل وبالتالي تصميم المناهج واختيار الاستراتيجيات التعليمي الملائمة.

ومن جانب أخر يمكن لهذه الدراسة المساهمه في نقل آراء واتجاهات المعلمات نحو استخدام نظام إدارة التعلم (بوابة المستقبل) لمتخذي القرار في وزارة التعليم.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تشمل نظام بوابة المستقبل.
- الحدود المكانية: تشمل 25 مدرسة من مدارس التعليم العام للبنات المرحلة المتوسطة التي تستخدم نظام إدارة التعلم بوابة المستقبل في مدينة الرياض.
- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدِّراسَة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2017/ 2018م الموافق 1438/ 1439هـ.

- الحدود البشريَّة: اقتصر تطبيق الدِّراسَة الحاليَّة على معلمات المدارس المتوسطة في التعليم العام في المدارس التي تستخدم نظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

- التعليم الإلكتروني (E-Learning): «شكلٌ من أشكال التعليم المفتوح عن بُعد الذي يستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لتسهيل الوصول إلى مصادر التعلم والخدمات، وإحداث التعاون والتبادل بين المعلم والمتعلم، أو بين المتعلمين مع بعضهم بعضًا؛ من أجل تحسين نوعيَّة التعليم» (الأسود واللوح، 2016، ص. 374).
- أنظمة إدارة التعلم Learning Management Systems (LMS): مجموعة من الخدمات التفاعليَّة عبر الإنترنت، توفر للمتعلمين إمكانيَّة الوصول إلى المعلومات والأدوات والموارد اللازمة لدعم تسليم المواد التعليميَّة والإدارة من خلال الإنترنت (شواهين، 2015، ص237).
- نظام بوابة المستقبل (Future Gate): تُعرِّفه الدراسة إجرائيًّا بأنه نظام إلكتروني مصمَّم لإدارة وتنظيم ومتابعة العمليَّة التعليميَّة في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية باستخدام شبكة الإنترنت، بحيث يتيح للمعلمة تقديم المادة العلمية بشكل تفاعلي، وإثرائها بمصادر معلومات عديدة، وتعزيزها بالأنشطة وأدوات التقويم المختلفة، وأيضا متابعة الطلاب من خلال تسجيل حضورهم، كما أنه يتيح للطلاب معرفة تقدمهم في المقرر الدراسي، وتسهل عملية التواصل والتفاعل بين الطالبات أنفسهم، والطالبات والمعلمات، والإدارة، وأولياء الأمر.

أدبيات الدراسة:

التعليم الإلكتروني (E-learning):

تعددت وجهات النظر حول مفهوم التعليم الإلكتروني، مما أدى إلى تعدد في عرض مفهوم التعليم الإلكتروني حيث يرى خان (2005، ص. 13) أن التعليم الإلكتروني هو «طريقة إبداعيَّة لتقديم بيئة تفاعليَّة متمركزة حول المتعلمين، مصممة مسبقًا بشكل جيد، وميسرة لأي فرد، وفي أي مكان وفي أي وقت، باستعمال خصائص ومصادر الإنترنت والتقنيات الرقميَّة بالتطابق مع مبادئ التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعلم المفتوحة والمرنة والموزعة». وأما إسماعيل (2009، ص. 55) فيرى أن التعليم الإلكتروني هو «أسلوب التعلم المرن باستخدام المستحدثات التكنولوجيَّة، وتجهيزات شبكات المعلومات عبر الإنترنت، معتمدًا على الاتصالات متعددة الاتجاهات، وتقديم مادة تعليميَّة تهتم بالتفاعلات بين المتعلمين وهيئة التدريس، والخبرات والبرمجيات في أي وقت وأي مكان». في حين يعرفه الحلفاوي (2011، ص. 17) بأنه ذلك النوع من التعليم التفاعلي الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونيَّة في تحقيق الأهداف التعليميَّة، وتوصيل المحتوى الإلكتروني إلى الطلاب دون الاعتبار للحواجز الزمانيَّة والمكانيَّة». وأخيرا عرف الأسود واللوح (2016، ص. 374) التعليم الإلكتروني على أنه» كلٌ من أشكال التعليم المفتوح عن بعد الذي يستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لتسهيل الوصول إلى مصادر التعلم والخدمات، وإحداث التعاون والتبادل بين المعلم والمتعلم، أو بين المتعلمين مع بعضهم بعضًا؛ من أجل تحسين نوعيَّة التعليم».

والتعليم الإلكتروني له أشكالًا متعددةً يمكن تصنيفه وفقاً لنمط الاتصال إلى نوعين أساسيين هما: التعليم الإلكتروني المتزامن

synchronous E-learning؛ وهو تعليم إلكتروني يجتمع فيه المعلم والمتعلمين في وقت واحد محدد من خلال اتصال متزامن بالنص، أو الصوت، أو الفيديو، وهذا النوع يحتاج لتحديد الوقت بين الطرفين، والتعليم الإلكتروني غير المتزامن Asyn-chronous E-learning؛ وهو تعليم إلكتروني لا يشترط فيه أن يكون المعلم والمتعلمين مجتمعين في نفس الوقت حيث تتم العملية التعليمية من خلال تبادل المعلومات، وتفاعل الأفراد عبر وسائط الاتصال المتعددة (البريد الإلكتروني، لوحات الإعلانات، لوحة المناقشات والمنتديات)، ويمكن استخدام التعليم الإلكتروني بالنمطين التزامني وغير التزامني بواسطة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (بوابة المستقبل) لتوفر جميع الأدوات اللازمة فيها. ويصنف التعليم الالكتروني على حسب استخدام التقنية في التعليم إلى نوعين، الأول التعليم الإلكتروني الجزئي Partially Online Learning، أو ما يسمى التعلم المدمج ويتم فيه دمج التعليم التقليدي مع التعليم الإلكتروني باستخدام نظم وأدوات تقنية عن طريق تحديد النسب لكل نظام تعليمي بما يتناسب مع أهداف المنهج التعليمي. النوع الثاني هو التعليم الإلكتروني الكلي Fully Online Learning، وهو استخدام أنظمة التعلم الإلكتروني بشكلٍ كامل في التعليم، وهو تطوير لمفهوم التعلم عن بعد أو الانتساب، لكنه يختلف عنه في توظيف أدوات تعلم إلكترونية تفاعلية تعزز من دافعية المتعلم، وترفع جودة العملية التعليمية (عسيري والمحيا، 2013).

إن التعليم الإلكتروني يتمتع بالعديدة من المزايا والإيجابيات لعل من أهمها؛ زيادة إمكانيَّة الاتصال بين الطلبة فيما بينهم، وبين الطلبة والمعلم، وذلك من خلال لوحات النقاش والبريد الإلكتروني، وغرف الحوار التي بدورها تحفز الطلاب على المشاركة، والتفاعل مع المواضيع المطروحة، وتُسهم أيضًا في طرح وجهات نظر مختلفة للطلاب، وهذا بدوره يعطي الفرصة للطلاب للاستفادة من الآراء والمقترحات المطروحة، في تكوين أساس متين عند المتعلم، وتتكون عنده معرفة آراء قويَّة، من خلال ما اكتسبه من معارف ومهارات. وكذلك يمتاز التعليم الإلكتروني بأنه يمنح الإحساس بالمساواة بين الطلاب، حيث يمكِّن كل طالب من إرسال رأيه بكل جرأة، من خلال أدوات الاتصال المتاحة، وهذه الميزة تكسر حاجز الخوف والخجل الذي يشعر فيه بعض الطلاب، عند المشاركة في آرائهم وأفكارهم، وكذلك ملاءمته لمختلف أساليب التعليم، فهو يتيح للمتعلم أن يركز على الأفكار المهمة أثناء كتابته وتجميعه للدرس، ومن ثمَّ فهو مفيد للطلاب الذين يعانون من صعوبة التركيز، ويساعدهم على تنظيم المهام، حيث ستكون المادة مرتبة ومنسقة بصورة سهلة، وتكون العناصر المهمة فيها محددة، كما أنه يساعد الطلاب بطئي الفهم عن طريق ميزة التكرار، هذه الميزة مناسبة كذلك للطلاب الذين يتعلمون عن طريق التدريب؛ لأنها توفر لهم المناهج طوال اليوم وفي كل أيام الأسبوع، فنجد أن هذه الميزة تتيح للطلاب التعلم في الوقت الذي يناسبهم، وكذلك تجعل الطالب في حالة استقرار؛ ذلك لأن بإمكانه الحصول على المعلومة التي يريدها في الوقت الذي يناسبه، كما أن التعليم الإلكتروني يقدم طرقًا سهلة ومتعددة لتقييم تقدّم الطالب، وذلك من خلال التقييم الفوري للمعلم، ويقدم طرقًا متنوعة لبناء وتوزيع وتصنيف المعلومات بصورة سريعة وسهلة للتقييم، كما أنه يحقق الاستفادة القصوى من الزمن وهذا من المزايا الجيدة للتعليم الإلكتروني، لأن توفير عنصر الزمن مفيد، وهام جداً للطرفين المعلم والمتعلم، إذ يوفر للطالب إمكانيَّة الوصول الفوري للمعلومة في المكان والزمان المحددين دون الحاجة للذهاب

إلى المكتبة، أو قاعة الدرس، أو الجلوس إلى المعلم، وكذلك المعلم يمكنه أن يرسل للطالب ما يحتاج من تغذية راجعة أو نحو ذلك، ومن مزايا التعليم الإلكتروني أيضًا أنه يقلل الأعباء الإداريَّة للمعلم، مثل استلام الواجبات وغيرها، واستبدالها بإرسال واستلام الواجبات عن طريق الأدوات الإلكترونيَّة، وكذلك يقلل حجم العمل في المدرسة، وذلك عن طريق أدوات تقوم بتحليل الدرجات والنتائج والاختبارات، ووضع إحصائيات عنها (العنزي، 2011).

ذكر العبد الكريم (1429) في دراسته التي استخدمت المنهج الوصفي على (297) معلمًا ومعلمة، حيث هدفت لمعرفة واقع استخدام التعليم الإلكتروني في مدارس المملكة الأهليَّة بمدينة الرياض، وكان أهم نتائجها أن من إيجابيات استخدام التعليم الإلكتروني أنه يرفع من مستوى ثقافة الحاسب الآلي، ومهاراته عند المتعلم، وكذلك يقدم المادة العلميَّة بطريقة مشوقة، ويساعد المتعلم على الاحتفاظ بالمعلومات لفترات أطول، كما أنه يقدم التغذية الراجعة الفوريَّة والمستمرة، ويزيد من دافعيَّة المتعلم إلى التعلم.

أما دراسة زين الدين (2008) فقد هدفت لتقصي أثر تجربة التعليم الإلكتروني في المدارس الإعداديَّة المصريَّة في التحصيل الدراسي للطلاب واتجاهاتهم نحوها، والتي استخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي، بالإضافة إلى المنهج التجريبي، بالاعتماد على أداتي الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه اللذين طبقا على عينة الدِّراسَة (112) طالبًا من ثلاث مدارس إعداديَّة بمحافظة بوسعيد، فكشفت النتائج بأنه لا توجد فروق في متوسطات تحصيل الطلاب الذين تعلموا عن طريق التعليم الإلكتروني، والطلاب الذين تعلموا بالنمط التقليدي، بينما وجدت فروق في الاتجاهات نحو نمط التعليم الإلكتروني بين المجموعتين لصالح التعليم الإلكتروني.

ويواجه التعليم الإلكتروني العديد من التحديات والصعوبات التي تعيق تطبيقه أو تحد من إمكاناته بالرغم من المميزات التي يتمتع بها والتي تم ذكرها فيما سبق، فيرى قحوان (2014)، أن أهم تحديات التعليم الإلكتروني يمكن تقسمها إلى ثلاث تصنيفات. أولها التحديات الخاصة بالأكاديميين، ويشمل الحاجة الكبيرة إلى تدريبهم وتأهيلهم بشكلٍ خاص، لاستخدام الحاسب والإنترنت بأدواته المختلفة؛ للوصول إلى تفعيلٍ سليم للتعليم الإلكتروني بتقنياته المختلفة. أما التصنيف الثاني فيضم تحديات خاصة بالمتعلمين، فبالإضافة للحاجة إلى التأهيل والتدريب واللغة حيث لا يستطيع الاستفادة من المواقع الأجنبية إلا من يتقن اللغة الإنجليزيَّة مثلًا، وصعوبة حصول بعض الطلاب على أجهزة حاسب آلي، وأيضًا الآثار الصحيَّة المترتبة على جلوس المتعلم أمام الأجهزة الإلكترونيَّة لفتراتٍ طويلة. وتكون التصنيف الثالث من التحديات الماديَّة والفنيَّة التي تتمثل في ضعف كفاءة شبكات الاتصالات، وزيادة تكاليف الإنتاج والصيانة، وعدم توافر الأجهزة والبرامج.

كما هدفت دراسة الموسى (1428) إلى التعرف على معوقات التعليم الإلكتروني في التدريس في المرحلة الثانويَّة، من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس، وكان مجتمع الدِّراسَة معلمي المرحلة الثانويَّة، ومديري المدارس بمراكز شرق ووسط الرياض، وذلك باستخدام المنهج الوصفي، على عينة الدِّراسَة البالغ عددها (100) معلمٍ و(15) مدير مدرسة، والتي من أهم نتائجها حول المعوقات أن هناك معوقات متعلقة بالأجهزة، وهناك معوقات متعلقة بالبرمجيات التعليميَّة تحوْل دون استخدام التعليم الإلكتروني في المرحلة الثانويَّة، وكذلك وجود معوقات المتعلقة بالظروف المدرسيَّة لصالح الذين لهم دورات تدريبيَّة.

أنظمــة إدارة التعلــم Learning Man-agement Systems (LMS):

تأتي أهميَّة نظام إدارة التعلم الإلكتروني؛ في دمج أدوات متنوعة في نظام واحد كمنظومة قائمة بذاتها لإدارة عمليتي التعليم والتعلم، والفكرة وراء استخدام نظام إدارة التعلم LMS هي تنظيم عمليات وأدوات التعليم الإلكتروني وإدارتها، في ضوء منظومة متداخلة ومتكاملة لإدارة جميع الأنشطة والمواد التعليميَّة (إسماعيل، 2009).

وبالنظر لمفهوم نظام إدارة التعلم (LMS) نجد أن هناك تعريفات مختلفة له فيعرِّفه إسماعيل (2009، ص. 536) بأنها «عبارة عن برنامج Software صمم للمساعدة في إدارة ومتابعة وتقديم الأنشطة التعليميَّة والتعليم المستمر». أما مندورة (كما جاء في عبد الحي 2012، ص. 136) فيرى أنه «حزم برمجيَّة متكاملة، تشكل نظامًا لإدارة المحتوى المعرفي المطلوب تعلمه أو التدرب عليه، وتوفر أدوات للتحكم في عمليَّة التعلم، وتعمل هذه النظم عادة على الإنترنت، كما أنها تساعد في إدارة جميع نشاطات التعلم في المؤسسات التعليميَّة وتنفيذها وتقييمها». ويذكر شواهين (2015، ص. 237) أن نظام إدارة التعلم (LMS) هو «مجموعة من الخدمات التفاعليَّة عبر الإنترنت، توفر للمتعلمين إمكانيَّة الوصول إلى المعلومات والأدوات والموارد اللازمة لدعم تسليم المواد التعليميَّة والإدارة من خلال الإنترنت».

وتنقسم أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني إلى نوعين: النوع الأول هو أنظمة مفتوحة المصدر Open source learning system، وتعني أنها ليست حكرًا لجهة، أو شركة معينة، من حيث الملكيَّة، أو التطوير، أو التعديل، أو الاستخدام، كما يمكن الحصول على نسخة حديثة من النظام من خلال المواقع على شبكة الإنترنت، ومن أمثلتها نظام (Moodle) ونظام (Caroline) ونظام (Top Class)، وأما النوع الثاني فهو أنظمة مغلقة المصدر Closed source learning system: وهي الأنظمة التي تملكها شركة ربحيَّة وتقوم بتطويرها، ولا تسمح باستخدامها إلا بتراخيص، ويمكن الحصول على نسخ منها نظير مبلغ مالي تحدده الشركة، ومن أشهر هذه الأنظمة Classera، WebCT، Blackboard. (السدحان، 2015؛ الحبيب، 2015)

وتتميز أغلب نظم إدارة التعلم (LMS) بدعمها للعديد من اللغات، وسهولة الاستخدام للإجراءات البسيطة والمحددة، ومرنة على المستخدم لسهولة الوصول للأدوات، والتحكم بها واستخدامها، وجودة الدعم الفني، والتوافق مع معايير التعليم الإلكتروني العالميَّة، والتكامل مع أنظمة المؤسسات التعليميَّة، بحيث يمكن ربط النظام مع البنية التحتيَّة الجاهزة، وبعض الأنظمة إما مجانيَّة، أو مفتوحة المصدر، أو ذات تكلفة استخدام قليلة ومناسبة، وأنها تحقق الشموليَّة لجميع وظائف أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني، ويمكن للنظام أن يعمل على متصفح الإنترنت أو تطبيق على معظم أنظمة الهواتف النقالة، مما يوفر سهولة الوصول والاستخدام والتعلم، وتوفير بيئة تفاعليَّة بين المستخدمين في أي مكان وزمان. (مبارز وفخري، 2013).

في دراسة Alahmari & Keyi-Blank-son (2016) التي تناولت مميزات نظام إدارة التعلم من خلال التعرف على مزايا تطبيق نظام Clas-sera على مراحل التعليم العام في المدارس الحكوميَّة السعوديَّة، والتعرف على التحديات والمخاوف الناتجة عن تبنيه وتطبيقه. حيث تم تطبيق المنهج الوصفي على 70 معلمًا ومعلمة من 12 مدرسة حكوميَّة مطبقة لنظام Classera، وجاءت هذه الدراسة بنتائج حول أهم مزايا نظام Classera حيث يتميز بسهولة عرض المحتوى،

وتشجيع التعاون بين الطلاب، وتشجيع التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور.

وتحتوي جميع أنظمة إدارة التعلم على عدة خدمات، تتفق جميعها على توفيرها، حيث ذكر بعضها كلٌّ من عبد الحي (2012) وإسماعيل (2009) وهي: إدارة المستخدمين، تحديد الأدوار، وتنظيم عمل هيئة التدريس، وإنتاج التقارير، وأجندة المقرر الدراسي، وعرض المقررات عبر الويب، وتقديم مصادر دعم المقررات التعليميَّة باستخدام التعليم المدمج، وتبادل الرسائل مع الطلاب، وأساليب تقويم وتقييم أداء الطلاب واختبارهم، وعرض درجات تقييم أداء الطلاب، وإرسال الإشعارات لأولياء الأمور والعاملين، وعرض نسخ الخدمات والمواد التعليميَّة لأعداد كبيرة، وترتيب المستخدمين أثناء عمليَّة التعلم، وتجهيز قائمة الانتظار.

وهناك أربع مكونات رئيسة لأنظمة التعليم الإلكترونية، هي:

أ. أدوات إدارة المحتوى التعليمي Content Mangement Tool حيث يهتم بإدارة العمليات المتعلقة بمحتوى الموضوعات الدراسيَّة الإلكترونيَّة وتطويرها.

ب. أدوات الاتصال Communicatio Tools التي تدعم عمليَّة الاتصال الجماعي لدراسة الموضوعات المختلفة؛ مما يساعد في إدارة المعلومات وتبادلها، وتعزيز التفاعل بين المستخدمين، وذلك بتوفير أدوات اتصال تزامنيَّة وغير تزامنيَّة، لتتخطى حدود الزمان والمكان، وتوفير محادثات نصيَّة وصوتيَّة ومرئيَّة، وتوفير منتديات للنقاش، وتوفير البريد الإلكتروني.

ج. أدوات التقييم Evaluation Tools التي تعتمد على توفير تطبيقات تصميم وإنتاج أدوات متنوعة للتقييم والاستطلاع، ومن بينها الاختبارات بأنواعها، والتصحيح الآلي، ورصد الدرجات وتحليلها وعرضها، مثل برنامج تصميم الاختبارات المجانيَّة.

د. دوات الإدارة Management tools وهي التي تتضمن استخراج تقارير على هيئة سجلات كاملة بأوقات دخول المتعلم، والمدة التي قضاها، والأنشطة التي نفّذها، وتيسير إدارة الطالب لعمليَّة تعلّمه، بتوفير أدوات خاصة به في منطقته (مبارز وفخري، 2013).

فنجد العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت معوقات استخدام أنظمة إدارة التعلم حيث حددت دراسة (Contrado، 2016) هذه المعوقات بخمس معوقات رئيسة وأعطت آراء حول حلولها من أجل إنشاء بيئة تعليميَّة قويَّة معتمدة على أنظمة إدارة تعلم جيدة؛ لتجنب حدوث مشكلات كبيرة في الاستخدام لهذه النظم وجاءت هذه المعوقات كما يلي:

أ. الوعي حيث يعتبر قلة الوعي عند المستخدمين المستهدفين للنظام هو المعوق الرئيسي لقلة استخدام هذا النظام، حيث أن وعي الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين بأدوات وإمكانية نظام التعليم الإلكتروني يتم عن طريق التدريب والتأهيل والاستجابة لكافة الاستفسارات الخاصة بالنظام من قبلهم؛ وهو ما يساعد على تجنب هذا المعوق الرئيسي.

ب. سهولة الاستخدام والدعم حيث تعتبر صعوبة الاستخدام وقلة الدعم لمستخدمي نظام التعليم الإلكتروني معوق أساسي لإفشال التعامل مع فيجب النظام، على مستخدمي النظام أن يكونوا قادرين على استخدامه بسهولة ويسر وحل المشاكل التي تقابلهم أثناء الاستخدام وهو ما يشجعهم على

الاستمرار في استخدامه وإنجاح النظام ككل، تلجأ جميع أنظمة التعلم إلى تبسيط طرق التعامل معها من خلال وجهات مميزة أو متوافقة مع جميع الأذواق بالإضافة إلى توفير الدعم المستمر أثناء تشغيل هذه الأنظمة.

ج. ظروف الاستخدام حيث أن عدم وجود جو مناسب للعمل بين مستخدمي النظام سواء طلاب أو معلمين أو موظفين بعدم وجود وسائل تواصل جيدة داخل النظام يساعد على النقاش والتفاعل من خلال النظام يجعل النظام عقيم ويفشل في الاستخدام من قبلهم، فمعظم هذه الأنظمة توفر قنوات اتصال بين الطالب والمعلم أو بين المعلم والإدارة وذلك لإنجاح النظام.

د. الدافعيَّة والدعم فعدم وجود دافعية أو دعم من قبل إدارة المنظومة التعليمية أحد المعوقات، لذا لإنجاح أي نظام يجب أن يتوفر لمستخدميه دافعية ودعم معنوي أو مادي، وينبغي على إدارة المنظومة توفير أنظمة دعم مادي أو معنوي كالمكافآت لتحفيز الطلاب على استخدام نظام إدارة التعلم أو دورات تدريبية للمعلمين.

هـ. ضيق الوقت عند المستخدمين معوق أساسي يؤدي إلى قلة استخدام أنظمة التعليم الإلكتروني؛ فيتم التغلب على هذا المعوق من خلال تخفيف الأعباء التدريسية على المعلمين، وتقليل الأعباء التعليمية على الطلاب وجعلها متناسبة مع أوقات الدراسة، وأن يكون النظام في عمليته الإدارية موفر للوقت للإدارة مما يحل مشكلة ضيق الوقت عند جميع المتعاملين معه.

هدفت دراسة الأسمري، العطوي، والاسمري (2020) إلى الكشف عن واقع تطبيق نظام إدارة التعلم الإلكتروني كلاسيرا في مدارس طلائع الغد للمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك، وكشف المعوقات التي تواجه تطبيق النظام، وعن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة تعزى لمتغيري الخبرة، الدورات التدريبية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة، وتكونت العينة من (45) معلمة- جميع مجتمع الدراسة- وكشفت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق نظام إدارة التعلم الإلكتروني كلاسيرا في المدارس جاءت بدرجة (عالية)، وأن معوقات تطبيق النظام جاءت بدرجة (قليلة)، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.01) بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو واقع تطبيق نظام إدارة التعلم كلاسيرا تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس لصالح المعلمات من ذوات الخبرة (أكثر من 5 سنوات)، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.01) بين متوسطات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في استخدام تقنيات التعلم لصالح المعلمات اللاتي لديهن أكثر من دورتين. وقد أوصت الدراسة إلى إجراء دراسة مشابهة حول واقع تطبيق برنامج بوابة املستقبل في مدارس التعليم العا..

وجاءت دراسة العمرو (2015) للتعرف على معوقات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس الرياض الأهلية بمدينة الرياض، وذلك باستخدام المنهج الوصفي على عينة الدِّراسَة من (178) معلم ومعلمة وبينت نتائجها أن المعوقات التي تتعلق بالبنية التحتية والدعم الفني جاءت في المرتبة الأولى تلتها المعوقات المتعلقة بالمناهج

الدراسية تلتها المعوقات التي تتعلق بالأمور الإدارية ثم المعوقات التي تتعلق بالمعلمين والمعلمات.

أما دارسة العباسي والهديان (2017) والتي سعت إلى معرفة معوقات نظام إدارة التعلم كلاسيرا في الحد الجنوبي، وذلك باستخدام المنهج الوصفي، على عينة الدِّراسَة المكونة من (38) معلمة و(24) طالبًا، شملت مدارس المرحلتين المتوسطة والثانويَّة في الحد الجنوبي، كشفت النتائج أن أبرز المعوقات التي تعوق استخدام النظام تتمثل في ضعف شبكة الإنترنت، قلة الدورات التدريبيَّة للمعلمات على استخدام النظام.

وتناولت دراسة (Stevens 2011) معوقات نظام إدارة التعلم من خلال الكشف عن واقع نظام إدارة التعلم Knowledge Net في نيوزلندا حيث تم استطلاع آراء عينة من الطلاب والمعلمين بأحد المدارس الثانوية بنيوزلندا، حيث جاءت نتائج الدراسة بأن أبرز معوقات استخدام هذا النظام في المدارس هي عدم وجود إرشادات لكيفية استخدامه وعدم تحديثه باستمرار، وقلة استخدام المعلمين للنظام، وعدم اقتناع بعض المعلمين بجدوى النظام أدى إلى عدم تحديثهم للمقررات المرفوعة عليه، وعدم تحفيز الطلاب لاستخدامه، ومن ثمَ قلة استخدام الطلاب للنظام، وعدم توفر الدعم الكافي لاستخدام النظام من المسؤولين.

نظام إدارة التعلم الإلكتروني (بوابة المستقبل):

رسمت رؤية المملكة العربيَّة السعوديَّة 2030 السياسات والتوجهات العامّة للمملكة، والالتزامات والأهداف الاستراتيجية الخاصّة بها، لتجعل منها منهجًا وطريقًا في المجال الاقتصادي والتنموي في المملكة؛ لتصبح المملكة نموذجًا فريدًا ورائدًا في كل المستويات. ولهذا أعيدت هيكلة عدد من المؤسسات والوزارات والهيئات العامة والأجهزة، بالشكل الذي يتناسب مع متطلبات الفترة الراهنة، ويحقق الفاعليَّة والكفاءة في اختصاصات أجهزة الدولة ومهامها، من أجل الوصول إلى تنميَّة مستدامة ومستقبل مشرق. عن طريق الارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة. (صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان بن عبد العزيز، د. ت.).

إن برنامج التحول الوطني وهو أحد برامج رؤية المملكة 2030، الذي يشمل على ٢٤ مؤسسة حكومية من بينها وزارة التعليم، ويضم أهدافًا استراتيجيَّة ترتبط بمتطلبات مرحليَّة حتى عام 2020، ومن هذه الأهداف إتاحة التعليم لجميع الطلبة، تطوير المناهج التعليمية وأساليب التقويم، تجويد البيئة التعليميَّة لتكون بيئة محفزة للتعليم والإبداع والابتكار، وغرس القيم وتعزيز المهارات لدى المتعلمين. وقد حددت وزارة التعليم ٣٦ مبادرة من مبادرات برنامج التحول الوطني، منها مبادرة التحول نحو التعليم الرقمي بهدف تحديد إطار شامل للتطوير المهني المستمر للمعلمين، ودعم تقدّم المعلمين والمتعلمين (الأحساء نيوز، 2017).

والتحوّل نحو التعليم الرقمي يسعى إلى تغيير الشكل التقليدي للتعليم، وخلق جو تعليميٍّ ممتع من خلال التفاعل الإيجابي بين المتعلم والمعلم، كما يمكن الاستفادة من شغف المتعلمين بالتقنيات الحديثة وإقبالهم على استخدامها، ونقل العمليَّة التعليميَّة التعلميَّة إلى خارج الفصل الدراسي بعيدًا عن بيئة المدرسة عبر الوسائل التكنولوجيَّة الحديثة (الشريف، 2017).

ومن منطلق مبادرة التحول نحو التعليم الرقمي، أعلنت وزارة التعليم في العام الدراسي

1438 - 1439هـ الفصل الدراسي الأول عن نظام إدارة التعلم الإلكتروني(بوابة المستقبل)، التي ركزت على المتعلم والمعلم كمحورين أساسيين في انتهاجها لخلق بيئة تعليميَّة معاصرة تستفيد من التقنيَّة في إيصال المعرفة إلى الطالب، وزيادة كفاءته وتحصيله العلميّ في العملية التعليمية، وترفع الكفاءة المهنية للمعلمين في التعامل مع النظم التعليمية الرقمية، وتعتبر بوابة المستقبل نظاماً تعليميًّا إلكترونيًّا مركزيًّا متكاملًا ينطلق من مبدأ التعلم التشاركي والذاتي من خلال منظومة معرفيَّة تربويّة متكاملة، تُسهم في خلق نموذج تعليمي يشابه الأنظمة التعليميَّة العالميَّة (الخالدي، 2019).

وذكرت الخالدي (2019) أن تطبيق نظام بوابة المستقبل قسم إلى ثلاث مراحل؛ المرحلة الأولى في الفصل الدراسي الأول عام 2017-2018 وشملت مائة وخمسين مدرسة في الرياض والدمام وجدة، ثم في الفصل الدراسي الثاني من نفس العام ارتفع عدد المدارس إلى ثلاثمائة مدرسة في ثلاث مناطق جديدة هي عسير والأحساء وبريدة، أما المرحلة الثانية فكانت في العام الدراسي 2018-2019 بعدد ألفًا وخمسمائة مدرسة، وأخر مرحلة بدأت عام 2019-2020 من خلال تطبيق برنامج بوابة المستقبل في كل المدارس بالمملكة.

وجاء نظام بوابة المستقبل بمجموعة من المتطلبات التي تم مراعاتها قبل البدء في تنفيذها لإنجاحها، وتمثلت هذه المتطلبات في:

أ. الأنظمة ويقصد بها نظام بوابة المستقبل الذي هو بمثابة نظم تعلم إلكتروني، حيث يحتوي نظام بوابة المستقبل على عناصر التعليم الإلكتروني من خلال تقديم محتوى تفاعلي إثرائي للمتعلمين أو رفع أوراق العمل والواجبات المنزليَّة وبنك الأسئلة والاختبارات الإلكترونية والخطة الفصليَّة وكذلك التواصل مع أولياء الأمور والمتعلمين.... الخ.

ب. الأجهزة وهي العنصر الذي بواسطته يقوم المستخدمين بالتعامل مع النظام والتفاعل معها مثل أجهزة الحاسب الآلي أو أجهزة الجوالات أو السبورة الذكية، أو أجهزة العرض المختلفة والتي تساعد على عرض المحتوى بالإضافة إلى التعامل مع أقسام النظام المختلفة.

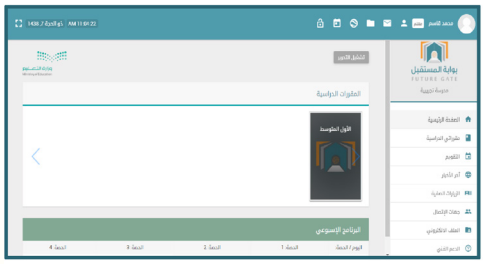
ج. الدعم الفني الذي يقصد به تقديم الدعم التقني والفني وذلك خلال مسئول التحول الرقمي وهي معلمة يتم ترشيحها في كل مدرسة مطبقة للنظام وتتمثل مهامها في التأكد من سلامة النظام والأجهزة، والتأكد من استخدام النظام بشكل صحيح، والتأكد من صحة بيانات الدخول لكل الأدوار وتوزيعها، وصحة بيانات المحتوي.

د. إدارة التغيير حيث يتم ذلك من خلال وزارة التعليم وسياسة التغير المتبعة حيث يتم تدريب المعلمين، وإدارات التعليم والوزارة على هذه الأنظمة، والقيام بالتوعية والتثقيف للمتعلمين، والإداريين في المدرسة والمعلمين وأولياء الأمور، وإدارات التعليم، وعمل المسابقات بين الفصول والطلاب، والمدارس، وإدارات التعليم حول هذا النظام، بغرض تقييم التجربة وإنجاحها.

هـ. الاتصال حيث يوفر عنصر الاتصال بين الأجهزة داخل منظومة هذا النظام وبين النظام وبين الوزارة وبين المتعاملين وبين الإدارة المدرسية هو أهم متطلبات إنجاح أي نظام تعليم إلكتروني، وهنا يلعب دور شبكة الإنترنت ذات السرعات العالية كعنصر أساسي لإنجاح هذا النظام بتوفير سرعات مناسبة للتعامل مع بوابة المستقبل، كما أن استقرار هذا الاتصال من العناصر الهامة ففقدان شبكة الإنترنت عند أحد عناصر النظام سواء الطلاب أو المعلم أو الإدارة المدرسية يؤثر على نجاح هذا النظام.

وقد تم إيجاد حالة من التكامل في الخدمات بين نظام نور وبوابة المستقبل، بموجبها يمكن للبوابة أن تستفيد من كل المعلومات المتاحة في نظام نور من حيث المعلومات المتوفرة عن المستخدمين، ونظام نور هو برنامج للإدارة التعليمية، يحتوي على مجموعة شاملة ومتكاملة من العمليات التعليمية والخدمات الإلكترونية للطلاب والمعلمين وأولياء الأمور ومديري المدارس أي أنه خاص ببيانات المستخدمين والمدارس، في حين أن بوابة المستقبل خاصة بالعمليَّة التعليميَّة بشكل عام. ويكون الدخول إلى بوابة المستقبل عن طريق كلمة المرور الخاصة في نظام نور مع استخدام اسم المستخدم، كما أن البوابة تدعم خدمة أولياء الأمور، بحيث يمكنه الاطلاع على حالة أبنائه الدراسيَّة، ومتابعة كل الملاحظات السلوكيَّة، والاتصال المباشر مع والإدارة المدرسيَّة من خلال البوابة وبوابة المستقبل تدعم عمليَّة أرشفة تلقائيَّة لجميع المواد التفاعليَّة التعليميَّة، بحيث يتمكن للمعلمين الاستفادة منها في السنوات القادمة وتطويرها بما يتلاءم مع الاحتياجات التعليمية لطلابهم (الخالدي، 2019).

توفر بوابة المستقبل مهام رئيسة للمعلم (شكل ١)، مثل إضافة نشاط تعليمي إلكتروني، والتأكد من إعداداته لطلابه عبر أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني، وربطه بالهدف التعليمي، وإضافة الأسئلة وملفات الوسائط المتعددة التي يدعمها النظام، وعرض مواعيد النشاط التعليمي للطلاب عبر أدوات النظام، ومتابعة تسليم الطلاب ورصد ادرجاهم على النظام، ورصد درجات النشاط التعليمي التقليدي على النظام، كما يمكن للمعلم استعراض المحتوى التفاعلي، ويشمل ذلك التأكد من استخدام المحتوى المعتمد من الوزارة، مع إضافة عناصر تعليميَّة تفاعليَّة للطلاب، والتأكد من إعداداتها، ومن وضع المحتوى في مكانه الصحيح، وكتابة العنوان المعبر عن المحتوى بالشكل الصحيح، والربط بين المحتوى والهدف التعليمي الذي تم اعتماده، وكذلك الخطة الدراسيَّة، وعرض مواعيد نشر المحتوى عبر أدوات النظام، ومتابعة تفاعل الطلاب مع المحتوى وعرض تعليقاتهم عليه، وكذلك من المهام الكبرى للمعلم إضافة حلقة نقاش، وعمل حلقات نقاش خاصة بموضوعات المادة الدراسيَّة، وربط المشاركة في حلقات النقاش بدرجات المشاركة المدرسيَّة، ومتابعة مشاركات الطلاب والردود عليها، والإعلان عن موعد نشر حلقات النقاش للطلاب عبر أدوات النظام، ويمكن للمعلم استخدام حلقات النقاش في تزويد الطالب بمعارف جديدة حول المادة الدراسيَّة، كما يمكن للمعلم إضافة الخطة الأسبوعيَّة، ويشمل ذلك ربط الخطة بالمحتوى المرتبط بها والخاص بالمادة، ومتابعة اعتمادها من قبل المسؤولين بالمدرسة، وبناء الخطة الأسبوعيَّة للمادة الدراسيَّة على النظام (الخالدي، 2019).



شكل(1) صفحة المعلم في نظام بوابة المستقبل (بوابة المستقبل، 2018).

يعتبر نظام بوابة المستقبل أحد أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني وهذه النظم قد تم توظيفها في التعليم من أجل تسهيل إدارة العملية التعليمية ويعتمد النظام على أسس فلسفيَّة ونظريَّة، وذلك بما تحتويه من معلومات وأدوات

(المكتبات الإلكترونيَّة/ أدوات التواصل / غرف النقاش / الفصول الافتراضيَّة، المسابقات.... إلخ) تساعد المعلمين في تحقيق مبادئ النظريَّة البنائيَّة في التعليم والتعلم، وتسهل على المتعلمين الاستمرار في بناء المعرفة بأنفسهم.

إذ تعد النظريَّة البنائيَّة Constructivism Theory من أشهر النظريات التي ترى أن التعلم هو عمليَّة استكشافيَّة، حيث أن الاتجاه يعتمد على أفكار أفلاطون وسقراط. وقد بدأت النظريَّة البنائيَّة في الظهور عندما ظهر قصور في الاتجاه السلوكي عند تفسير الكثير من الظواهر الذهنيَّة، والتسليم بقصور العلوم الاجتماعيَّة (قطامي، 2011). وهناك نظريات اعتمدت على النظريَّة البنائيَّة، كالنظريَّة البنائيَّة المعرفيَّة والنظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة (زيتون، 2007).

فالنظريَّة البنائيَّة المعرفيَّة Cognative Constructiveisim Theory معتمدة على نظريَّة بياجيه التي تقوم على النشاط البنائي للمتعلم في محاولته فهم العالم ورفض التلقي السلبي للمعرفة، وتشجع المتعلم على تكوين المعرفة، وتؤكد ضرورة المشاركة من قِبَل المتعلمين، وترى أن التدريس تنظيم للموقف التعليمي، وتدعو إلى العمل الجماعي مع التركيز على ذاتيَّة المتعلم (الكبيسي وحسون، 2014) أما لنظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة Social Constructivism Theory تعتمد على نظريَّة فيجوتسكي التي تقوم على الأنشطة المجتمعيَّة. وتهتم بالتفاعل الاجتماعي في بيئة التعلم، وتقوم على أن المتعلم هو من يبني المعرفة في عبر تفاعله مع الآخرين في سياق اجتماعي ويتحقق النمو المعرفي بمستويين الأول: على المستوى الاجتماعي بالتفاعل الاجتماعي، والثاني: على المستوى الفردي بالعمليات الداخليَّة (خميس، 2013، ص. 27).

هدفت دراسة الحسن وسفران (2020) إلى تعرف على احتياجات المعلمين والطلاب والبيئة التعليمية لتطبيق بوابة المستقبل في المرحلة الثانوية، وأيضا على اتجاهات المعلمين نحو تطبيقها، والعلاقة بين احتياجات تطبيقها ومتغير سنوات الخدمة، وعلاقة اتجاهات المعلمين بمتغيري سنوات الخدمة. وقد أستخدم المنهج الوصفي المسحي على عينة عشوائية بسيطة بلغ عددها (168) معلما، وجمعت البيانات بالاستبانة. وقد كشفت النتائج أن احتياجات معلمي المرحلة الثانوية لتطبيق بوابة المستقبل في إدارة تعليم القنفذة كان (متوسطا) وبلغ متوسطها (3.41)، وقد تراوحت الاحتياجات بين الاحتياج الضعيف والاحتياج الكبير بين المتوسطين (1.16)، وكانت احتياجات البيئة التعليمية لتطبيق بوابة المستقبل (متوسطة) بمعدل (2.78) ومدى (2.6-3.39). وأظهرت النتائج أن متوسط اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو تطبيق بوابة المستقبل بلغ (3.17) بانحراف معياري (0.74)؛ وهذا يعني أن معلمي المرحلة الثانوية يؤيدون التعلم الرقمي من خلال بوابة المستقبل بدرجة متوسطة. وقد قبل الفرض الصفري: بعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات احتياجات معلمي المرحلة الثانوية لتطبيق بوابة المستقبل ومتغير سنوات الخدمة. كما قبل الفرض الصفري بعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو تطبيق بوابة المستقبل ومتغير سنوات الخدمة. وقد أوصت الدراسة إلى تقويم بوابة المستقبل في جميع المدارس المطبقة على مستوى المملكة العربية السعودية.

وتناولت دراسة De Smet وآخرون (2012) عنصر تقبل التكنولوجيا لمعلمي المدارس الثانويَّة لنظم إدارة التعلم والتحقيق في الاستخدام التعليمي على نطاق واسع، حيث تم استخدام

نموذج قبول التكنولوجيا في هذه الدراسة حيث الفوائد المدركة، وسهولة الاستخدام المتوقعة، والابتكار الشخصي في مجال تكنولوجيا المعلومات، والدعم الداخلي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات على مستوى المدارس، والخبرة، حيث جمعت البيانات من 505 معلمين في المدارس الثانويَّة الهولندية، وجاءت النتائج بأن الاستخدام المعلوماتي يعد مقدمة استخدامات الاتصالات، وسهولة الاستخدام المتوقعة، وهو أقوى مؤشر في قبول نظم إدارة التعلم، ويؤثر الدعم الداخلي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات تأثيرًا مباشرًا في الاستخدام المعلوماتي لنظم إدارة التعلم. وجاءت النتائج أيضاً بأن مديري المدارس الثانويَّة في التعليم ينبغي أن يأخذوا بعين الاعتبار أهميَّة جهود المعلمين، وتصورات الأداء، والأثر المباشر وغير المباشر للدعم الداخلي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في اعتماد نظام إدارة التعلم.

وفي ضوء ذلك الاستعراض الموجز للدراسات السابقة، تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات الأخرى في أنها تقييم لتجربة استخدام نظام إدارة تعلم إلكتروني جديد هو (بوابة المستقبل) في التعليم العام بمدينة الرياض، فهو يعد أول نظام تستخدمه وزارة التعليم لإدارة التعلم، وقد صمم خصيصا بما يتوافق مع نظام التعليم العام في السعودية. وذلك بهدف التعرف على واقع استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض وإيجابيات ومعوقات استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض.

منهجية الدراسة:

نظرا لحداثة استخدام نظام بوابة المستقبل بوصفة تحولاً نحو التعليم الرقمي حيث تهدف إلى التحول نحو بيئة رقمية تعزز الاستراتيجيات والأساليب التربوية، وتدعم فرص التعليم الذاتي في بيئة تعليمية يكون محورها الطالب، وتطبيق الاستخدام الإيجابي للتقنية من خلال موقع بوابة المستقبل، رأت الباحثتين الحاجة لهذه الدراسة؛ بالتعرف على نتائج تجربة استخدام نظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها وبعد الاطلاع على مناهج البحث التربوي وعلى أدبيات الدراسة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليل الذي يُعتبر من أكثر المناهج البحثية ملائمةً للدراسة الحالية، للتعرف على تجربة استخدام نظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات وذلك لملائمته لأهداف الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة:

بناء على موضوع الدراسة وأهدافها؛ فقد تحدد المجتمع المستهدف على أن يتكون من جميع معلمات المدارس التي تم تطبيق نظام بوابة المستقبل فيها، والبالغ عددهن 636 معلمة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 1439.

عينة الدراسة:

استخدمت الدراسة طريقة العينة العشوائية، وعليه فقد تكونت عينة الدراسة من معلمات المدارس التي تم تطبيق نظام بوابة المستقبل فيها. بمشاركتها من خلال رابط

الاستبانة، وبعد مراجعة الاستبانات المستوفية لإجابات أفراد الدراسة، كانت عدد المعلمات المشاركات في الاستبانات المستوفاة (231) استبانة.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، وبناءً على طبيعة البيانات التي يراد جمعها لتحقيق أهداف الدراسة، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، تم إعداد أداة الدراسة، والتي تمثلت في استبانة لجمع المعلومات اللازمة. تم ذلك من خلال الرجوع للدراسات والأدبيات السابقة، والاستفادة منها في بناء فقرات الاستبانة وتكون الاستبيان من جزأين:

الجزء الأول: يشتمل على البيانات الأولية.

الجزء الثاني: يحتوي على ثلاثة محاور:

- المحور الأول: واقع استخدام المعلمات نظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض واشتمل المحور على (20) عبارة.
- المحور الثاني: إيجابيات استخدام المعلمات نظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض. واشتمل المحور على ثلاثة محاور فرعية هي:
  - الفرعي الأول: إيجابيات تتعلق بطريقة التعلم من وجهة نظر المعلمات يساعد نظام بوابة المستقبل واشتمل على (7) عبارات.
  - المحور الفرعي الثاني: إيجابيات تتعلق بالمعلمة يساعد نظام بوابة المستقبل واشتمل على (8) عبارات.
  - المحور الفرعي الثالث: إيجابيات تتعلق بالطالبة من وجهة نظر المعلمات يساعد نظام بوابة المستقبل واشتمل على (7) عبارات.
- المحور الثالث: معوقات استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض واشتمل المحور على أربعة محاور فرعية هي:
  - محور الفرعي الأول: معوقات تتعلق بالأمور الإدارية من وجهة نظر المعلمات واشتمل على (6) عبارات.
  - المحور الفرعي الثاني: معوقات تتعلق بالبنية التحتية والدعم الفني من وجهة نظر المعلمات واشتمل على (6) عبارات.
  - المحور الفرعي الثالث: معوقات تتعلق بالمعلمات واشتمل على (6) عبارات.
  - المحور الفرعي الرابع: معوقات تتعلق بطريقة التعلم واشتمل على (5) عبارات

وقد تم بناء الاستبانة وأدوات الدراسة؛ بهدف جمع البيانات اللازمة للإجابة عن التساؤلات من وجهة نظر العينة، وتم تصميم الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي.

صدق وثبات أداة الدراسة:

حيث تم عرض الاستبانة على خمسة محكمين متخصصين في مجال تقنيات التعليم، وذلك لإبداء الرأي حول مدى شمول المحاور وعباراتها ومناسبة كل عبارة للمحور الذي اندرجت أسفله، ومدى وضوح صياغة العبارات، واقتراح ما يرون حذفه وإضافته من محاور أخرى، وبعد الأخذ برأي المحكمين، والرجوع للمشرف، تم خروج الاستبانة بشكلها النهائي المطبق على عينة الدراسة.

وتم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المحاور

بالاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، فجاءت معاملات الارتباط لعبارات المحور الأول ما بين (0.696 و0.877)، والمحور الثاني ما بين (0.759 و0.891)، والمحور الثالث ما بين (0.659 و0.783) وهي قيم عالية ودالة عند مستوى دلالة (0.001)، أي أنها جميعها تشير إلى الصدق الداخلي لها.

وثبات أداة الدراسة:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ (Cron-bach›s Alpha) لإجابات العينة في الاستبانة للتأكد من ثبات الأداة، حيث تراوح بين 0.972 للمحور الثاني وبين 0.946 للمحور الثالث وكان الثبات العام (0.961) وهي قيمة مرتفعة، ومتناسقة مع قيمة المعامل لكل محور مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وهي حساب التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والوزن النسبي وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد عينة الدراسة لكل عبارة أو للمحور العام، اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-way ANOVA)، استخدام اختبار (TTEST) لبيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية في آراء أفراد العينة.

متغيرات الدراسة:

◈ المتغيرات المستقلة: الدرجة العلمية، نوع المؤهل، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في تقنيات التعليم.

◈ المتغير التابع: واقع استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل، وإيجابيات استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل، ومعوقات استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل.

إجراءات الدراسة:

أنشأت الاستبانة في صورتها النهائية إلكترونيا وتم إرسال الرابط الى إدارة تعليم الرياض والتي قامت بنشره على مجتمع الدراسة. وبعد مراجعة الاستبانات من استيفائها لإجابات أفراد الدراسة، تكونت عينة الدراسة عشوائية من معلمات المدارس التي تم تطبيق نظام بوابة المستقبل في مدارسهم وكان عدد الاستبانات المستوفاة (231) استبانة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تكونت عينة الدراسة من معلمات المدارس التي تم تطبيق نظام بوابة المستقبل فيها (231) معلمة من مجتمع بلغ (636) معلمة (جدول رقم 1)، (208) حاصلات على درجة البكالوريوس، و(196) يحملن مؤهل تربوي، وأن (120) معلمة لديها خبرة أكثر من 15 سنة، وعدد (190) معلمة لديها دورة تدريبية في مجال تقنيات التعليم.

جدول رقم (1) عينة الدراسة وفقاً للمعلومات الديموغرافية

المتغيرات	البيان	التكرار	النسبة
الدرجة العلمية	دبلوم	8	%3.5
	بكالوريوس	208	%90.0
	ماجستير	15	%6.5

المتغيرات	البيان	التكرار	النسبة
نوع المؤهل	تربو ي	196	%84.8
	غير تربو ي	35	%15.2
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	13	%5.6
	10-5 سنوات	65	%28.1
	11-15 سنة	33	%14.3
	أكثر من 15 سنة	120	%51.9
الدورات التدريبية في تقنيات التعليم	توجد	190	%82.3
	لا توجد	41	%17.7

نتائج الدراسة:

جاءت نتائج الإجابة على السؤال الأول حول واقع استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض من وجهة نظرهن بموافقة أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ (3.44) ووزن نسبي بلغ 69% وذلك من خلال استطلاع آراءهن حول عبارات هذا المحور، مما يدل على وجود واقع جيد لاستخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل المتطبقة في بعض المدارس بمدينة الرياض.

جدول رقم (2) آراء عينة الدراسة حول عبارات واقع استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض

م	العبارة	المتوسط	الوزن النسبي	الترتيب
15	أستخدم وسائل التواصل المتنوعة مثل (الرسائل والملاحظات) عبر نظام بوابة المستقبل للتواصل مع الطالبات.	3,91	%78	1
19	أرصد الحضور والغياب الخاص بالطالبات يوميا على النظام باستخدام أدوات نظام بوابة المستقبل.	3,87	%77	2
10	أُنشئ حلقات نقاش خاصة بموضوعات الدراسة باستخدام أدوات نظام بوابة المستقبل.	3,77	%75	3
13	أضيف محتوى تفاعلي باستخدام أدوات نظام بوابة المستقبل.	3,75	%75	3
1	أستخدم أدوات تحضير الدروس المتاحة في نظام بوابة المستقبل.	3,69	%74	4
11	أتابع مشاركات وردود الطالبات في لوحات النقاش باستخدام أدوات نظام بوابة المستقبل.	3,68	%74	4
4	أُنشئ نشاط تعليمي إلكتروني باستخدام أدوات نظام بوابة المستقبل.	3,63	%73	5
5	أعلن عن مواعيد نشرُ وتسليم النشاط التعليمي للطالبات باستخدام أدوات نظام بوابة المستقبل.	3,64	%73	5
12	أستخدم لوحة النقاش في تزويد الطالبات بمعارف جديدة حول المادة الدراسية.	3,66	%73	5
2	أقوم بإعداد الخطة الفصلية من خلال أدوات نظام بوابة المستقبل.	3,58	%72	6
3	أنشر الخطة الأسبوعية باستخدام أدوات نظام بوابة المستقبل.	3,60	٪72	6
14	أتابع تفاعل الطالبات مع المحتوى التعليمي وتعليقاتهم عليه باستخدام أدوات نظام بوابة المستقبل.	3,54	%71	7

م	العبارة	المتوسط	الوزن النسبي	الترتيب
20	أُفعل التقويم المدرسي لإضافة أي نشاطات مدرسية باستخدام أدوات نظام بوابة المستقبل.	3,41	%68	8
16	أستخدم وسائل التواصل المتنوعة مثل (الرسائل والملاحظات) عبر نظام بوابة المستقبل للتواصل مع منسوبات المدرسة (المعلمات – الإداريات -المرشدة الطلابية).	3,33	%67	9
6	أرصد درجات النشاط التعليمي التقليدي باستخدام أدوات نظام بوابة المستقبل.	3,20	%64	10
8	أعلن عن مواعيد بدء وانتهاء نشر وتسليم اختبار إلكتروني للطالبات باستخدام أدوات نظام بوابة المستقبل.	3,13	%63	11
7	أُنشئ اختبار إلكتروني باستخدام أدوات نظام بوابة المستقبل.	3,06	%61	12
17	أستخدم أدوات اللقاءات المرئية (الفصول الافتراضية) في نظام بوابة المستقبل للتواصل مع الطالبات خارج وقت المدرسة.	2,92	%58	13
9	أرصد درجات الاختبار التقليدي باستخدام أدوات نظام بوابة المستقبل.	2,84	%57	14
	المتوسط	3,44	%69	موافق

يتضح من الجدول السابق أن معظم عبارات هذا المحور جاءت بالموافقة؛ بينما جاءت باقي العبارات بالحياد، حيث تم ترتيب العبارات حسب موافقة أفراد عينة الدراسة، فجاءت ثماني عبارات بالموافقة فمثلت العبارة رقم (15) أعلى نسبة بوزن نسبي بلغ 78%، وكان أقل نسبة موافقة للعبارة رقم (20) بوزن نسبي بلغ 68%، أما العبارات التي جاءت في الحياد فكانت سبع عبارات؛ مثلت أعلى وزن نسبي العبارة رقم (16) بلغ 67%، فيما كان أقل وزن نسبي للعبارة رقم (18) بلغ 51%.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع De Smet وآخرون (2012)، ودراسة الحسن وسفران (2020)، ودراسة الاسمري وآخرون (2020) والتي جاءت بمؤشر جيد لقبول نظم إدارة التعلم، وكذلك دراسة Alahmari & Keyi-Blankson (2016). وهذه النتيجة تثبت أن معظم المعلمات لديهن الرغبة في استخدام هذا النظام مما يدل على وعيهن وحرصهن على مواكبة التطوير وتحقيق رؤية المملكة 2030 في التحول الرقمي في التعليم.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية الى وجود اتجاه عالي نحو استخدام مختلف الأدوات المتوفرة في نظام بوابة المستقبل، والتي منها استخدام وسائل التواصل المتنوعة عبر النظام للتواصل مع الطالبات، ورصد الحضور والغياب بالطالبات، وإنشاء حلقات نقاش خاصة بموضوعات الدراسة، وإضافة محتوى تفاعلي، ومتابعة مشاركات وردود الطالبات في لوحات النقاش، واستخدام أدوات تحضير الدروس المتاحة على البوابة، وإنشاء نشاط تعليمي إلكتروني باستخدام أدوات البوابة، بالإضافة لاستخدام لوحة النقاش في تزويد الطالبات بالمعارف الجديدة حول المادة، والإعلان عن مواعيد نشر وتسليم النشاط التعليمي، والقيام بإعداد الخطة التفصيلية من خلال أدوات البوابة أو الخطة الأسبوعية. وتعود هذه النتائج إلى الخدمات التعليمية المميزة التي تقدمها بوابة المستقبل من نظام إدارة التعلم يتم

من خلاله تقديم خدمات مميزة للمعلم مثل؛ رفع الواجبات المنزلية وأوراق العمل، بالإضافة إلى الاختبارات الإلكترونية وبنك الأسئلة والخطة الفصلية، وخدمة التواصل مع الطلاب وأولياء الأمور، كما توفر البوابة للمعلم خدمة التحضير الإلكتروني، ويمكنه أيضاً الاطلاع على البرنامج الأسبوعي واليومي. وجدولة الفصول الافتراضية للطلاب، وجميع هذه الخدمات تعتبر مهمة للمعلمات كونها تساعدهن في العملية التعليمية، كما جاءت النتائج الدراسة الحالية أيضاً بواقع متوسط حول استخدام البوابة كوسائل للتواصل مع منسوبات المدرسة، ورصد درجات النشاط التعليمي التقليدية باستخدام البوابة، وإعلان مواعيد بدء وانتهاء نشر، وتسليم اختبار إلكتروني باستخدام أدوات البوابة، وإنشاء اختبار إلكتروني باستخدام أدوات البوابة، أو رصد درجات الاختبار التقليدي، وعملية استخدام أدوات اللقاءات المرئية، بدرجات متوسطة للاستخدام، وأعزت الدراسة هذه النتائج كون أن النظام في مراحله التجريبية وقابل للتعديل والتطوير؛ للتغلب على هذه النقاط بناء على آراء المعلمات حول كيفية تطوير أساليب التواصل بين منسوبات المدرسة على النظام؛ ليكون أكثر فعالية، وكذلك تطوير أدوات الاختبار الإلكتروني واللقاءات المرئية لتكون أكثر فعالية ومتوافقة مع واقع استخدام باقي الأدوات بالنظام.

جاءت نتائج الإجابة على السؤال الثاني حول إيجابيات استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض بنسب ومتوسطات متقاربة وشبه متساوية وهو بالموافقة المتوسطة (جدول رقم 3) حيث تقاربت نسب الموافقة والرفض من عينة الدراسة حولها فجاء المتوسط العام للإيجابيات بقيمة 3.28 ووزن نسبي 5.6.6% أي الموافقة المتوسطة.

اتفقت هذه النتائج مع بعض ما جاءت به الدراسات السابقة حول مزايا وإيجابيات نظم التعليم الإلكتروني؛ ففي دراسة كلاً من عبد الكريم (1429) و Contrado (Alahmari & Keyi-Blankson 2016) 2016)) كانت ميزة التعليم الإلكتروني كونه يقدم المادة العلمية بطريقة مشوقة وسهلة يكون المعلمين قادرين على استخدامه، وأنه يزيد من دافعية المتعلم للتعلم، وأهمية إدراك المعلمين لأهمية استخدام أدوات أنظمة إدارة التعليم بالشكل الصحيح.

جدول رقم (3) آراء عينة الدراسة حول إيجابيات استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض

م	العبارة	عدد العبارات	المتوسط	الوزن النسبي
1	إيجابيات تتعلق بطريقة التعلم من وجهة نظر المعلمات	7	3.29	%65.8
2	إيجابيات تتعلق بالمعلمة	6	3.24	%64.8
3	إيجابيات تتعلق بالطالبة من وجهة نظر المعلمات	7	3.30	%66.0
	المحور ككل		3.28	%65.6

يتضح من الجدول السابق أن الإيجابيات المتعلقة بالطالبة جاءت في الترتيب الأول بوزن نسبي 66% ومتوسط حسابي بلغ 3.3 أي الإيجاب، بينما جاءت الإيجابيات الخاصة بطريقة التعلم بوزن نسبي بلغ 65.8%، ومتوسط حسابي بلغ 3.29 أي الإيجاب أيضاً، وأخيراً جاءت الإيجابيات المتعلقة بالمعلمة في الترتيب الأخير بوزن نسبي بلغ 64.8% ومتوسط

حسابي بلغ 3.24 وهو الإيجاب، وانعكست هذه المتوسطات على المحور العام للإيجابيات حيث بلغ المتوسط العام للمحور (3.28) ووزن نسبي بلغ 65.6% أي الإيجاب، وجاءت النتائج حول هذه الإيجابيات علآ النحو الآتي :

وأظهرت نتائج الدراسة الحالية إيجابيات متوسطة لنظام بوابة المستقبل متعلقة بطريقة التعلم بمتوسط حسابي بلغ 3.29 ووزن نسبي بلغ 65.8%، حيث الإيجابيات العالية لعرض المادة العلمية بشكل تفاعلي وإيجابية عالية لإثراء المقرر الدراسي، بينما إيجابيات متوسطة كونها توفر مصادر تعلم تلائم احتياجات الطالبات أو أنها تساعد على تقويم الطالبات بطرق متنوعة أو أنها تساعد على تطبيق استراتيجية التعليم التعاوني بفعالية، أو أنها تساعد على زيادة المشاركة وتعاون الطالبات، وترجع الدراسة هذه النتائج لعناصر تَميز التعليم الإلكتروني عامة من خلال أنه تحتوي على وسائل وطرق متنوعة لعرض المادة العلمية سواء استخدام الوسائط المتعددة من صوت وصورة وفيديو وألوان وحركة مما يساعد المعلم في فعالية الدرس ويساعده في استخدام هذه الوسائل في عرض المحتوى.

أما متوسط الإيجابيات حول المعلمة بمتوسط حسابي بلغ 3.24 ووزن نسبي بلغ 64.8%، وإيجابيات متوسطة حول الطالبة بمتوسط حسابي بلغ 3.3 ووزن نسبي بلغ 66%، وهو ما يتفق مع بعض ما جاءت به الدراسات السابقة حول هذه الإيجابيات مثل دراسة العبد الكريم (1429) والتي جاءت بالإيجابيات الخاصة بالطالب وهي رفع الجانب المهارى ومساعدة المتعلم على الاحتفاظ بالمعلومات لفترات أطول كما أنه يقدم التغذية الراجعة الفورية والمستمرة ويزيد من دافعية المتعلم إلى التعلم، كما جاءت به أيضآ دراسة الأحمري (2015) والتي تناولت أيضآ الإيجابيات الخاصة بالطلاب كونها تراعي المستويات والفروق الفردية بين المتعلمين، بينما تناولت دراسة Alah mari & Keyi-Blankson (2016) الإيجابيات الخاصة بالمعلمين من تشجيع التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أيضآ؛ إيجابية عالية للنظام لتطوير مهارات المعلمة التقنية وتنمية الجانب المعرفي لديها كمعرفة أنواع التقنيات وفوائدها، وإيجابيات متوسطة لتنمية الجانب المهارى للمعلمة، وتبادل الخبرات بين المعلمات من خلال عملية الأرشفة التلقائية لجميع المواد التفاعلية، وتوفير الوقت للمعلمة في تصميم الأنشطة التفاعلية، أو توفير جهدها في تصميم هذه الأنشطة، وتوفير وقتها وجهدها في تحضر الدرس، وجاءت بإيجابيات متوسطة متعلقة بالطالبة حيث إيجابية عالية اتجاه أن النظام يساعد على تسهيل التواصل مع أولياء أمور الطالبات وأنه يسهل التواصل مع الطالبات وإبداء وجهة نظرهن دون خجل، وإيجابيات متوسطة لزيادة التفاعل بين الطالبات والمعلمة أو زيادة التحصيل العلمي، أو زيادة دافعية الطالبات للتعلم، أو مساعدة النظام في المراعاة في الفروق الفردية بين الطالبات، وترجع الدراسة الإيجابيات المتوسطة المتعلقة بالمعلمة أو الطالبة كون أن النظام في بداية مراحل تطبيقه ولم يتم التعمق فيه بالدرجة الجيدة وأن المعلمات تحتاج لعمليات تدريب وشرح أكبر حتى يستطيعن تقيمه بالقدر الجيد للوقوف على إيجابياته المختلفة سواء اتجاه المعلمة نفسها أو الطالبة.

جاءت نتائج الإجابة على السؤال الثالث حول معوقات استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض بالموافقة على وجود معوقات لاستخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض بمتوسط حسابي بلغ 3.96 ووزن نسبي بلغ 79.2%، وجاءت هذه المعوقات بدرجات موافقة مختلفة من قبل عينة الدراسة وبنسبة متقاربة.

جدول رقم (4) آراء عينة الدراسة حول معوقات استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض

م	العبارة	الوزن النسبي	الترتيب
1	معوقات تتعلق بالأمور الإدارية من وجهة نظر المعلمات	٪77,2	3
2	معوقات تتعلق بالبنية التحتية والدعم الفني	٪86,2	1
3	معوقات تتعلق بالمعلمات	٪74,6	4
4	معوقات تتعلق بطريقة التعلم	٪78,8	2
	المحور ككل	٪79,2	الموافقة

من الجدول السابق نجد أن المعوقة الخاصة بالبنية التحتية والدعم الفني جاءت في الترتيب الأول بين المعوقات بمتوسط بلغ 4.31 وزن نسبي بلغ 86.2% (الموافقة بشدة) أي بدرجة عالية جداً، تليها المعوقة الخاصة بطريقة التعليم بمتوسط بلغ 3.94 ووزن نسبي 78.8%، ثم المعوقة المتعلقة بالأمور الإدارية بمتوسط بلغ 3.86 ووزن نسبي 77.2%، وأخيراً المعوقة المتعلقة بالمعلمات بمتوسط بلغ 3.73 ووزن نسبي 74.6%.

اتفقت هذه النتائج مع بعض ما توصلت إليه الدراسات السابقة حيث جاءت دراسة العمرو (2015) حول ترتيب المعوقات حيث جاءت المعوقات التي تتعلق بالبنية التحتية والدعم الفني في الترتيب الأول، تليها المعوقات الخاصة بالمناهج الدراسية ثم المعوقات الخاصة بالأمور الإدارية وأخير المعوقات التي تتعلق بالمعلمات، بينما جاءت دراسة العباسي والهديان (2017) حول أن ضعف شبكة الإنترنت؛ من أهم معوقات نظام إدارة التعلم كاسيرا، وهو ما توصلت إليه أيضاً دراسة Alahmari & Keyi-Blank-son (2016)، ودراسة De Smet وآخرون (2012) حول معوقة الإنترنت والدعم التكنولوجي، ومعوقة الأوقات المخصصة للتدريب، وجاءت دراسة العبد الكريم (1429) بأن حدوث الأعطال الفنية للأجهزة بالتعليم الإلكتروني تعيق العملية التعليمية، وأن كثافة المادة العلمية في مقررات التعليم العام تعيق استخدام التعليم الإلكتروني، وهي ما توصلت إليه أيضاً دراسة الموسى (1428) حول معوقات الأجهزة والبرمجيات التعليمية، بينما جاءت دراسة Stevens (2011) إلى أن معوقة عدم توفر الدعم الكافي والتحفيز للطلاب لاستخدام النظام، وقلة استخدام المعلمين للنظام، وأن عدم وجود إرشادات لطريقة استخدامه وعدم تحديثه باستمرار، وقلة استخدام المعلمين للنظام، وأن عدم اقتناع بعض المعلمين بجدوى النظام من معوقات استخدام نظام التعليم الإلكتروني.

وضحت الدراسة الحالية أن المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والدعم الفني جاءت بالترتيب من الأكثر معوق إلى الأقل على النحو التالي: ضعف الإنترنت وعدم وجود أجهزة حاسب آلي وشبكة إنترنت متاحة للطالبات سواء في المدرسة أو المنزل، التكلفة العالية لشبكة الإنترنت، وتعطل نظام بوابة المستقبل باستمرار، ونقص الدعم الفني لحل

المشكلات التقنية. أما المعوقات الخاصة بطريقة التعلم فكانت الآتي: أن المحتوى التعليم في نظام بوابة المستقبل يحتاج لجهد كبير، صعوبة تطبيق الاختبارات في النظام، قلة الأنشطة التعليمية الداعمة لتوظيف أدوات النظام، قلة توفر البرمجيات التعليمية لاستخدامها في النظام، وصعوبة تنفيذ الأنشطة التقويمية بواسطة أدوات النظام. وفي المعوقات المتعلقة بالأمور الإدارية فكانت الأعلى درجة معوق غياب الحوافز المادية والمعنوية للمستخدمين، اعتبار أن النظام عبئاً إضافياً على المعلمة، قلة وجود البرامج التدريبية لاستخدام النظام، صعوبة التواصل مع المسؤولين، بينما جاءت بعض هذه المعوقات بدرجات متوسطة عدم وجود التعاون بين المعلمات لتبادل الخبرات في النظام. وفيما يتعلق بمعوقات التي يوجهنها المعلمات هي كثرة أعداد الطالبات، وكثافة المادة العلمية، وصعوبة الدخول على النظام، أو التواصل مع الطالبات، وصعوبة استخدام النظام ومدى تأثيره على إضعاف الأداء التعليمي للمعلمة، وعدم إلمام المعلمة بالمهارات التقنية.

وترى الدراسة أهمية حل مشاكل الأعطال الفنية والأجهزة وضعف الإنترنت بالتعليم الإلكتروني حيث أنهم من أهم المعوقات التي تؤثر على استخدام النظام والتفاعل معه وهو ما يجعل النظام يتوقف ويترتب عليه توقف العملية التعليمية بهذا النظام أو توقفها ككل، مما له الأثر السيئ في الثقة في النظام سواء من الطلاب أو المعلمين أو مسئولي القرار، بالإضافة إلى البرامج. وأن عنصر البنية التحتية والدعم الفني من العناصر الأساسية والأولية الخاصة بإنجاح منظومة التعليم الإلكتروني حيث أن التعليم الإلكتروني في الأساس يعتمد على إنشاء بنية إلكترونية تحتية قوية ودعم فني مستمر، بالإضافة لذلك ترى الدراسة أهمية موافقة المناهج الدراسية وطرق التعلم لعملية التعليم الإلكتروني وأهمية عنصر التدريب للمعلمين لما له تأثير إيجابي على استخدام النظام الإلكتروني المطبق بطريقة لإعطاء الاستخدام الأمثل له بجميع مميزاته، وترى الدراسة أن عدم وجود الحافز سواء المادي أو المعنوي من المعوقات الأساسية التي يجب حلها لإنجاح أي مشروع حيث من المتعارف أن النفس البشرية تحتاج إلى حافز لإتمام أي عملية سواء حافز معنوي أو مادي، كما أن أهمية توافق المادة العلمية في المقررات مع أسلوب التعليم الإلكتروني أو كثافة المادة العلمية في التعليم الإلكتروني له أثر مهم في إنجاح هذا النظام من التعليم.

جاءت نتائج الإجابة على السؤال الرابع حول العلاقة بين واقع استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض ومتغيرات المؤهل التعليمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبيَّة على النحو التالي:

عدم وجود ارتباط بين واقع استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض والمؤهل التعليمي لهن أو مدة سنوات الخبرة، بينما توجد علاقة بين حصولهن على دورات تدريبية وواقع استخدامهن للنظام بوابة المستقبل.

العلاقة مع الدورات التدريبية:

أظهرت النتائج في الجدول رقم (5) أنه يوجد علاقة لصالح الحاصلين على دورات تدريبية وواقع استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل حيث جاء النتائج بمستوي دلالة بلغ 0.003 وهو أصغر من 0.05 مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين واقع استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض تبعاً لمتغير الدورات التدريبية وكان الاتجاه فروق المتوسطات لصالح المعلمات اللاتي لديهن دورات. وتتفق هذه النتيجه مع دراسة الأسمري، العطوي، والاسمري (2020).

جدول رقم (5) نتائج اختبار ''ت'' لدلالة الفروق بين واقع استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل تبعاًلمتغير الدورات التدريبية

الدورات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
توجد	190	3,53	0,968	3,0	229	0.003
لا توجد	41	3,02	1,059			

المؤهل التعليمي:

يتبين من الجدول رقم (6) أنه لا توجد علاقة بين المؤهل الدراسي وواقع استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل حيث جاءت النتائج بالجدول بمستوى دلالة بلغ 0.966 وهو أعلى من α =0.05 أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات واقع استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل ومتغير المؤهل التعليمي.

جدول رقم (6) نتائج اختبار '' أنوفا '' لدلالة الفروق بين واقع استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل تبعاًلمتغير المؤهل التعليمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	0,002	1	0,002	0,002	0,966	لا توجد دلالة
داخل المجموعات	230,45	229	1,01			
المجموع	230,45	230				

سنوات الخدمة:

يتبين من الجدول رقم (7) أنه لا توجد علاقة بين فئات سنوات الخبرة وواقع استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل في مدينة الرياض حيث جاءت النتائج بالجدول بمستوى دلالة بلغ 0.948 وهو أعلى من 0.05 أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α =0.05 بين واقع استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل ومتغير سنوات الخبرة. إلا أن هذه النتيجه لاتتفق مع نتيجة دراسة الأسمري، العطوي، والاسمري (2020) التي رصدت وجود علاقة لصالح المعلمات من ذوات الخبرة (أكثر من 5 سنوات).

جدول رقم (7) نتائج اختبار '' أنوفا '' للكشف لدلالة الفروق بين واقع استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل تبعاًلمتغير سنوات الخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	0,365	3	0,122	0,12	0,948	لا توجد دلالة
داخل المجموعات	230,08	227	1,014			
المجموع	230,45	230				

جاءت نتائج الدراسة بوجود علاقة بين الحاصلين على دورات تدريبية وواقع استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل، بينما لا يوجد علاقة بين اختلاف سنوات الخبرة أو المؤهل العلمي لعينة الدراسة وواقع استخدام المعلمات لنظام بوابة المستقبل حيث أن جاءت قيمة الدلالة أكبر من 0.05، واتفقت هذه النتائج مع دراسة الموسى (1428) والتي توصلت إلى وجود اختلاف بين المعلمين

ومدراء المدارس حول التعرف على معوقات التعليم في التدريس وفقاً لمتغير الدورات التدريبية.

وترجع هذه النتائج لأهمية التدريب في زيادة دفاعية المعلمات نحو التعليم الإلكتروني حيث أن الدورات التدريبية لها تأثير كبير على فهم المعلمات للنظام جيداً مما يجعلهن يدركن مميزاته وأهميته في العملية التعليمية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة فقد خرجت الدراسة بالتوصيات التالية:

- توفير الاتصال بالإنترنت بسرعة عالية والتي لها تأثير على فعالية استخدام نظام بوابة المستقبل، ودعم اشتراكات الإنترنت للطالبات لتشجيعهن وتقليل التكلفة عليهن في استخدام الإنترنت والتواصل مع الشبكة.
- إتاحة أجهزة الحاسب الآلي والشبكة للطالبات في المدرسة، والتأكد من توفرها لديهن في المنزل.
- تحفيز المعلمات على استخدام نظام بوابة المستقبل عن الطريق الحوافز المادية أو المعنوية للاستفادة منها الاستفادة القصوى.
- زيادة البرامج التدريبية على استخدام نظام بوابة المستقبل للمعلمات.
- توفير الدعم الفني في كل الأوقات لحل المشكلات التقنية للبوابة وتقليل نسبة الأعطال فيها.
- توزيع الطالبات بأعداد مناسبة تناسب قدرة المعلمة على متابعتهن عن طريق نظام بوابة المستقبل.
- تصميم المناهج الدراسية بحيث تتناسب مع نمط التعليم الإلكتروني.
- زيادة الأنشطة التعليمية الداعمة لتوظيف أدوات نظام بوابة المستقبل، وتوفير البرمجيات التعليمية التي تساعد على العمل على النظام.

مقترحات:

في ضوء الدراسة ترى الباحثة أهمية الاستمرار في الدراسات المستقلية حول موضوع التعليم الإلكتروني حيث ترى أهمية:

- إجراء المزيد من البحوث النوعية التي تدرس واقع استخدام نظام بوابة المستقبل وأهميتها من وجهة نظر الطالبات.
- إجراء المزيد من البحوث النوعية عن واقع استخدام نظام بوابة المستقبل وأهميتها في مناطق أخرى بالمملكة تمت عليه تجربة البوابة.
- عمل دراسات مقارنة للتجارب الناجحة في بعض الدول والتي طبقت أنظمة مشابه للبوابة ودراسة وسائل النجاح التي قامت بهتا هذه الدولة وكيفية تغلبها على المعوقات.
- إجراء المزيد من البحوث النوعية والاستطلاعية التي تدرس واقع استخدام نظام بوابة المستقبل وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل التخصص الدراسي ومناطق المملكة.

المصادر والمراجع

أولاً- المراجع العربية:

- إسماعيل، ا. ز. (2009). المقررات الإلكترونية: تصميمها-إنتاجها-نشرها-تطبيقها-تقويمها. القاهرة: عالم الكتب
- الأحساء نيوز. (2017، يوليو 3). 36 مبادرة و24 مليار ريال في أضخم عملية تحول تعليمية على مدى السنوات *الخمس. صحيفة الأحساء نيوز*. https://www.hasanews.com/6446920.html
- الأحمري، س. س. (2015). *التعليم الإلكتروني*، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير. استرجع من https://shms-prod.s3.amazonaws.com/media/editor/145238/كتاب_التعليم_الالكتروني_نهائي.pdf
- الاسمري، د. ص.، العطوي، ج. ع.، والاسمري، ص. س. (2020). واقع تطبيق نظام إدارة التعلم الإلكتروني كلاسيرا (Classera) في مدارس طلائع الغد للمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك. Journal of Educational & Psychological Sciences، 4(24)، 1-24. استرجع من https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.26389/AJSRP.A040120
- الأسود، ف. ع.، واللوح، ع. ح. (2016). درجة امتلاك طلبة جامعة القدس المفتوحة لمهارات التعلم الإلكتروني المتعلقة بالمودل والصفوف الافتراضية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة: للابحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 4(14)، ص.ص. 402-367.
- الحبيب، ع. م. ع. (2015). متطلبات تطبيق نظام إدارة التعلم الإلكتروني الذكي الكلاسيرا (Classera) في المدارس الأهلية بمدينة الرياض. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة -الجمعية الأردنية لعلم النفس*، 4(9)، ص.ص. ٦٨ - ٤٩.
- الحسن، س. ع.، وسفران، م. ح. س. (2020). احتياجات تطبيق بوابة المستقبل من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانويّة في إدارة تعليم القنفذة واتجاهاتهم نحوها. *Journal of Education - Sohag University*، 77(2)، 1495-1530. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.12816/EDUSOHAG.2020.107362
- الحلفاوي، و. س. م. (2011). *التعليم الإلكتروني*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الخالدي، ا. ح. (2019، سبتمبر 8). بوابة المستقبل: التحول نحو التعلم الرقمي في ضوء رؤية 2030. منصة شمس: إدارة التعليم بمحافظة القريات. https://shms.sa/authoring/128624-بوابة-المستقبل-التحول-نحو-التعليم-الرقمي-في-ضوء-رؤ/view

- الخديدي، أ. م. (2019، أكتوبر 23). مقال عن بوابة المستقبل: نحو التحول الرقمي. منصة شمس: الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف. https://shms.sa/authoring/131461/مقال-عن-بوابة-المستقبل-view
- السدحان، ع. ب. ع. (2015). اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام ادارة التعلم الالكتروني بلاك بورد (Blackboard) وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية، 2*، ص.ص. 278-223.
- الشريف، م. م. (2017، أكتوبر 22). بوابة المستقبل. *جريدة الجزيرة*. https://www.al-jazirah.com/2017/20171022/du2.htm
- العباسي، د. ع.، والهديان، ش. م. (2017). تجربة استخدام نظام إدارة التعلم كلاسيرا في الحد الجنوبي من وجهة نظر المعلمات والطالبات: دراسة استطلاعية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة - الجمعية الأردنية لعلم النفس، 6* (2)، ص.ص. 20 – 35.
- العبد الكريم، م. ع. (1429). *واقع استخدام لتعليم الإلكتروني في مدارس المملكة الأهلية بمدينة الرياض* (رسالة ماجستير غير منشورة). استرجع من https://www.manaraa.com/public/واقع%20استخدام%20التعليم%20الالكتروني%20في%20مدارس%20المملكة%20الأهلية%20بمدينة%20الرياض.pdf
- العمرو، ر. م. (2012). *واقع استخدام طالبات وأعضاء هيئة التدريس بقسم تقنيات التعليم لنظام إدارة التعلم البلاك بورد (Black board)*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود: الرياض.
- العمرو، ن. ع. (2015). *معوقات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (كلاسيرا) من وجهة معلمي ومعلمات مدارس الرياض الأهلية بمدينة الرياض* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود: الرياض.
- العنزي، ف. ق. (2011). *التجديد التربوي والتعليم الإلكتروني*. عمان: دار الراية للنشر.
- الفريجات، غ. ع. (2011). *مدخل إلى تكنولوجيا التعليم*. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- الكبيسي، ع. ج.، وحسون، إ. ج. (2014). *تدريس الرياضيات وفق استراتيجيات النظرية البنائية (المعرفية وما فوق المعرفية)*. عمّان: دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.

- الموسى، ع. م. (1428). معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس. *مجلة القراءة والمعرفة، 71*، ص.ص. 14-48.
- بوابة المستقبل. (2018). استرجاعت من https://fg.moe.gov.sa/.
- خان، ب. (2005). استراتيجيات التعلم الالكتروني (ع. ش. الموسوي، س. ج. الوائلي، و م. التيجي، مترجمون). إسطنبول: شعاع للنشر والعلوم (العمل الأصلي نشر 2004).
- خميس، م. ع. (2013). *النظرية والبحث في تكنولوجيا التعليم*، القاهرة: دار السحاب.
- زيتون، ع. (2007). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*، عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زين الدين، م. م. (2008). أثر تجربة التعليم الإلكتروني في المدارس الاعدادية المصرية على التحصيل الدراسي للطلاب واتجاهاتهم نحوها. *مجلة البحوث والدراسات فى الآداب والعلوم والتربية*، 5(9)، ص.ص. 42 – 94.
- شواهين، خ. (2015). *التعليم الالكتروني وحوسبة المناهج*. الأردن: عالم الكتب الحديث.
- صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان بن عبد العزيز. (د. ت.). الافتتاحية. *رؤية المملكة العربية السعودية2030*. https://vision2030.gov.sa/ar/vision/crown-message
- عبد الحي، ر. أ. (2012). مستقبل التعليم العالي في الوطن العربي: في ظل التحديات العالمية. الرياض: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- عسيري، ا.، والمحيا، ع. (2013). *التعلم الإلكتروني المفهوم والتطبيق*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- قحوان، م. (2014). معوقات التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي. *مجلة كلية التربية، 38*، ص.ص. 15 57-.
- قطامي، ي. (2011). *علم النفس التربوي والتفكير* (ط. 2). الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- مبارز، م. ع.، وفخري، أ. م. (2013). *التعليم الإلكتروني (مفهومه، بيئاته، مقرراته، إدارته، تقويمه، تطبيقاته المتعددة)*. الرياض: دار الزهراء.
- وزارة التعليم. (2018). *التعليم ورؤية السعودية2030*. استرجاعت من https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

ثانياً- المراجع الأجنبية:

- Adzharuddin, N. A., & Ling, L. H. (2013). Learning Management System (LMS) among University Students: Does It Work? *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning, 3*(3), pp. 248-252.
- Alahmari, A., & Keyi-Blankson, L. (2016). Adopting and Implementing an E-learning System for Teaching and Learning in Saudi Public Schools: The Benefits, Challenges and Concerns. *World Journal of Educational Research, 3*(1), pp. 11-32. https://doi.org/10.22158/wjer.v3n1p11
- Contrado, J. (2016). Five Potential Barriers to LMS Usage. *Instructional Design Capstones Collection, 14.* https://scholarworks.umb.edu/instruction_capstone/14.
- De Smet, C., Bourgonjon, J., De Wever, B., Schellens, T., & Valcke, M. (2012). Researching instructional use and the technology acceptation of learning management systems by secondary school teachers. *Computers & Education, 58*(2), pp. 688-696.
- Stevens, N. (2011). *A Case Study of a Learning Management System in a New Zealand Secondary School* (Thesis, Master of Science (MSc)). University of Waikato, Hamilton, New Zealand. Retrieved from https://hdl.handle.net/10289/6032

تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية

Analysis of the evaluation questions mentioned at the two Tajweed (Our›anic Recitation) Books for the Elementary Stage in the Kingdom of Saudi Arabia.

د. إبراهيم بن عبدالله الخطيب
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد في جامعة الملك فيصل

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للصفين الخامس والسادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؛ للتعرف على مدى شمولها لمستويات بلوم المعرفية، واستقصاء خصائصها الفنية. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء أداتين: الأولى: معيار تحليل الأسئلة التقويمية وفق مستويات بلوم المعرفية، والخصائص الفنية للسؤال التقويمي، والثانية: بطاقة تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد في ضوء معيار التحليل، مستخدمًا المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى. وتمثلت عينة الدراسة من جميع الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد والبالغ عددها (127) سؤالًا. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود تباين في التوزيع النسبي لمستويات بلوم المعرفية على الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد، وأن مستوى التذكر احتل النصيب الأكبر من بين المستويات المعرفية بنسبة مئوية بلغت (47.3%). كما بينت النتائج سيادة المستويات العقلية الدنيا على الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد، حيث بلغت ما نسبته (81.1%)، مع عدم الاهتمام في التوازن بين أشكال الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد، حيث سادت الأسئلة المقالية المقيدة على غيرها من أشكال الأسئلة الأخرى بنسبة مئوية بلغت (63٪)، إضافة إلى انعدام ورود الأسئلة التقويمية الجماعية، وقلة ورود الأسئلة التقويمية المركبة. بالمقابل أظهرت النتائج وجود توازن كبير في توزيع الأسئلة التقويمية على كتابي التجويد للصفين الخامس والسادس الابتدائي، وعلى فصليهما الدراسيين.

الكلمات المفتاحية:

الأسئلة التقويمية ، تحليل الأسئلة التقويمية ، كتابي التجويد ، المرحلة الابتدائية.

Abstract:

The current study aimed at analyzing the evaluation questions mentioned at the two Tajweed Books for the fifth and sixth grades of Elementary Stage in the Kingdom of Saudi Arabia to identify the extent of their coverage of Bloom's cognitive levels, and to investigate its technical characteristics. To achieve the purpose of the study, the researcher has built two tools: the first: the criterion for assessing the evaluation questions according to Bloom's cognitive levels, the technical characteristics of the evaluation

question, and the second: the card for analyzing the evaluation questions mentioned at the two Tajweed Books in the light of the analysis standard, using the descriptive approach based on the method of content analysis. The study sample consisted of the whole (127) evaluation questions mentioned at the two Tajweed Books. The study has reached several conclusions, the most important of which included: there was a variation in the relative distribution of Bloom's cognitive levels to the evaluation questions mentioned at the two Tajweed Books; the level of memorization occupied the largest share among the cognitive levels by a percentage of (47.3%). The results also showed the supremacy of the lower mental levels over the evaluation questions mentioned at the two Tajweed Books, as it reached (81.1%). There was also a lack in the balance of the form of the evaluation questions mentioned at the two Tajweed Books, where the essay questions have dominated the other forms of questions by percentage of (63%). This was in addition to the absence of collective evaluation questions and the few number of complex evaluation questions. On the other hand, the results showed that there was a great balance at the distribution of the evaluation questions at the two Tajweed Books of the two semesters of the fifth (5th) and the sixth (6th) primary grades.

Keywords:

Evaluation Questions, Analysis of Evaluation Questions, The Two Tajweed (Our'anic Recitation) Books, Elementary stage.

المقدمة:

يحتل المنهج المدرسي مكانة بارزة ودورًا هامًا لدى الأنظمة التعليمية؛ لما يسعى إليه من تحقيق النمو الشامل لدى الطالب، وتوجيه سلوكه بما يتفق مع الأهداف المنشودة، إضافة إلى كونه يمثل الترجمة العملية لفلسفة المجتمع وخططه واتجاهاته وغاياته.

ويعد الكتاب المدرسي الوثيقة الرسمية لتنفيذ المنهج المدرسي، والأداة الرئيسة لتحقيق أهدافه، والجانب الأهم فيه والأكثر تأثيرًا وتأثرًا، وهو «يمثل الجانب الرسمي في البرامج التعليمية للدولة» (العياصرة، 2010م، ص480)، كما يعد المرجع الأساسي الذي يستند عليه المعلم لتحقيق الأهداف التربوية المرسومة، والمصدر الرئيس الذي يستقي منه الطلاب معلوماتهم وخبراتهم داخل المدرسة وخارجها، فهو كما يؤكد الشعيلي (2003م) دعامة مهمة، وركيزة أساسية في المنظومة التعليمية، وهو بمثابة معلم ثانٍ للطالب بعد معلمه في الفصل.

كما يمثل الكتاب المدرسي في المؤسسات التعليمية واحدًا من أهم المصادر التعليمية؛ لكون المدرسة في واقعها التعليمي تستخدم الكتاب المدرسي باعتباره مصدرًا أساسيًا للتعليم، ولكون التعليم في غرفة الدراسة «يعتمد بدرجة كبيرة على الكتاب المدرسي، ففي المواقف التي لا يتمتع فيها المعلم بما يؤهله للتدريس بكفاءة عالية يصبح الكتاب المدرسي دليلًا وسندًا له في عملية التدريس» (عمر، 1987م، ص7)؛ كما أنه «يضم بين دفتيه المحددات العلمية والمعرفية الملزمة لكل من المعلم والمتعلم في إطار منهج دراسي خاص، وبالكيفية المقبولة، ومن ثم يساعد المعلم على أن يكيف ذلك المنهج للزمن المحدد له، وأن يخطط لموقفه التدريسي سلفًا بما يساعده على اجتياز صعوباته، والتعامل مع

المتعلمين بنجاح طبقًا لظروفه وظروفهم، وإمكانياته وإمكانياتهم» (العياصرة، 2010م، ص480).

ونظرًا لكون الكتاب المدرسي يلعب دورًا تعلميًا وتعليميًا أساسيًا في العملية التربوية والتعليمية، ويحتل مكانة أساسية فيها، فقد حرص المختصون على العناية بتأليفه وإخراجه، وتحقيق التناسق والتكامل بين مكوناته المختلفة، واختيار أفضل البدائل المكونة لبنيته، كما أكدوا على ضرورة تقويم مكوناته وتطويرها بشكل مستمر، والوقوف على مكامن قوتها، وجوانب الضعف فيها بالدراسة والتحليل، باعتباره كما يؤكد الجهيمي (2010م) «أداة تعليمية هامة ينبغي أن تكون جيدة وصالحة لكل من المعلم والطالب» (ص201).

وفي ضوء تلك الأهمية عُقدت العديد من المؤتمرات العلمية التي استهدفت تقويم الكتاب المدرسي، والتحقق من مدى جودته وصلاحيته، وطرق استخدامه؛ سعيًا منها إلى تطويره والارتقاء به، ومنها: المؤتمر العلمي الذي عقدته الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية في بيروت، سنة 2005، تحت عنوان: (الكتاب المدرسي: دوره، مضمونه، جودته)، والمؤتمر العلمي الأول الذي عقدته كلية التربية بجامعة الأقصى بفلسطين، سنة 2007، تحت عنوان: (التجربة الفلسطينية في إعداد المنهج: الواقع والتطلعات)، والمؤتمر العلمي العاشر الذي عقدته كلية العلوم التربوية بجامعة جرش في الأردن، سنة 2019، تحت عنوان: (تطوير المؤسسات التربوية: الفرص والتحديات)، وكان من أبرز محاوره: دور الكتاب المدرسي في تطوير المؤسسات التعليمية.

وتعد الأسئلة التقويمية مكونًا أساسيًا من مكونات الكتاب المدرسي، وأداة رئيسة تُظهر مدى تحقق الأهداف التربوية التي بُني عليها، وترتبط ارتباطًا وثيقًا مع بقية العناصر المكونة لبنيته، فتؤثر وتتأثر بها. وفي هذا الصدد يقول الشيخ (2015م): «والسؤال يعد مكونًا من مكونات المحتوى العلمي، وهو أيضًا أحد المكونات الأربعة للمنهج: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم، وأي خلل في أحد هذه المكونات سينعكس أثره على بقية المكونات» (ص26)، ومن أجل ذلك؛ أكد العليمات والسويلمين (2012م) على ضرورة الاهتمام بالأسئلة التقويمية في شتى المقررات والمراحل الدراسية، والعناية بأساليبها، خاصة التي تقيس منها الجانب التفكيري، ذلك أن الأسئلة التقويمية في واقعها عملية تشخيصية وعلاجية ووقائية.

ويبرز دور الأسئلة التقويمية باعتبارها مرتكزًا أساسيًا لتنمية الاتجاهات المرغوب فيها لدى الطلاب، وتحفيزهم إلى المشاركة الفعالة في المواقف التعليمية، وتكوين الميول لديهم، ومساعدتهم على التفكير العميق الذي يقود إلى الإجابة الفعالة التي تؤدي إلى مستويات تحصيل أعلى، وإلقاء الضوء على التقدم الذي أحرزوه، والمعارف التي اكتسبوها، وجوانب الضعف لديهم في المحتوى الدراسي، فهي مرآة تعكس قدرة الطلاب على التعلم والتفكير واكتشاف الخبرات الجديدة. كما أنها تقوم بدور فعال وأساسي في العملية التربوية كما يشير إبراهيم والكلزة (2000م)، وذلك من خلال تشخيص العقبات والمشكلات، ثم تقديم الحلول المناسبة وأوجه العلاج المتعددة، ووقوف الطالب على مركزه العلمي، ومدى تقدمه التربوي، وفاعليته في تحمل المسؤولية، ووضع الأساس السليم لتنظيم مجموعات الطلاب، ومعرفة مدى التقارب والتباعد بين مستوياتهم، واستعداداتهم في جميع النواحي، مما يسهل التعامل معهم تربويًا، ويهدي إلى إحكام التخطيط الدراسي لنموهم. إضافة إلى ما تجنيه من فوائد عدة في مقدمتها ما أكده عويس (2010م) من أنها تجعل الطالب فاعلًا في العملية التعليمية، وتجدد النشاط الذهني لديه، وتبعد عنه الملل، وتكسبه المهارات اللغوية والاجتماعية.

ولأهمية الأسئلة التقويمية؛ عمد المختصون إلى تحديد المواصفات التي يجب مراعاتها عند كتابتها وتصميمها، والتي يمكن الحكم في ضوئها على مدى جودتها وصلاحيتها، ومن ذلك ما أشار إليه الخوالدة (2007م) من ضرورة أن تكون الأسئلة التقويمية منسجمة مع الأهداف التعليمية ودلالاتها، وشاملة تقيس نتاجات التعلم المختلفة، وأن تكون متنوعة ما بين مقالية وموضوعية وأدائية، إضافة إلى ضرورة أن تكون واضحة ومحددة، بحيث تكون قابلة للقياس والتقويم، مراعية الفروق الفردية بين الطلاب، وملائمة لتشخيص مواطن القوة والضعف المتصلة بأدائهم. ومنها ما أكده القرالة (2016م) من ضرورة العناية الفائقة بالأسئلة التقويمية من حيث تحديد المطلوب منها، والحرص على صياغتها بمفردات تتناسب مع المرحلة النمائية للمتعلمين، لما لها من دور مهم في عملية التعليم، بحيث تساعد على استثارة تفكير الطلاب، وحثهم على القيام بعمليات التفكير المختلفة. وما أضافه الشعيلي (2003م) من ضرورة أن تتحلى الأسئلة التقويمية في الكتب المدرسية بكفايتها في مساعدة الطلاب على استيعاب مادة الكتاب وفهمها، واستثارة تفكيرهم، وتطبيق ما تعلموه في مواقف الحياة المختلفة.

وتظهر أهمية الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية بشكل خاص من خلال ما أكد عليه الأدب التربوي من قيمة وأهمية كتب التربية الإسلامية بصفة خاصة، وضرورة العناية بجميع مكوناتها؛ نظرًا لما تحمله تلك الكتب بالنسبة للطلاب من مادة ضرورية لهم في دنياهم وآخرتهم، «وما تقدمه من مبادئ، وقيم، ومُثل عليا، وخبرات، ومهارات تزيد في معارفهم، وتنمي تفكيرهم، وتهديهم إلى عمل الخير، والتحلي بالأخلاق الفاضلة» (الشعيلي،2003م، ص7)، وتأخذ بيدهم نحو التغيير المرغوب «والذي تسعى العملية التربوية إلى تحقيقه لدى الفرد في سلوكه وحياته الشخصية» (سمارة، 2008م، ص7).

كما تتأكد تلك الأهمية في كتب التجويد بوجه أخص؛ لتعلقها بكلام الله تعالى، واستهدافها صون لسان الطالب عن اللحن في لفظ القرآن الكريم حال أدائه، وإكسابه الأحكام التجويدية، والتي كانت وما زالت دراستها أمرًا واجبًا لإتقان التلاوة، إضافة إلى إكسابه القدرة على مراعاة اصطلاحات ضبط المصحف الشريف، وتدبر معاني آياته، والتفكر فيها وتوقيرها، والتأدب بآدابها، والعمل بها.

وفي هذا الصدد يؤكد منصور (2014م) إلى أن أهمية علم التجويد والاعتناء بدراسته وتدريسه تظهر من خلال ثلاثة أمور هي: أنه طريق لصون اللسان عن اللحن في لفظ القرآن حال الأداء، وأنه طريق لتدبر معاني كتاب الله عز وجل، والتفكر في آياته، والتبحر في مقاصده تحقيقًا لقوله تعالى: ﴿كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِّيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ [ص:29]، وأنه طريق لتقويم اعوجاج اللسان، وتدريبه على النطق بالعربية الفصحى، وفي هذا إحياء للغة العربية، وفيه حث على تعلمها.

كما تتدعم تلك الأهمية من خلال ما تمثله تلك الأسئلة من مقياس حقيقي لمعرفة مدى قدرة الطالب على تطبيق ما تعلمه من أحكام نظرية، وإتقان التلاوة والتي تعد الهدف الأساسي من دراسة التجويد، خاصة وأن تلاوة القرآن الكريم كما يؤكد الكلثم (2011م) لها قواعد محددة تعتمد على مخارج الحروف وصفاتها، وصلة ما قبلها وما بعدها، وذلك لا يكتسب بمجرد المعرفة للقواعد، بل يتطلب الممارسة، وإتقان البُعد التطبيقي، وأن أكثر العلماء ذهب إلى جعل القراءة بالتجويد واجبًا شرعيًا، وأن الشواهد والأدلة الشرعية تعاضدت على وجوب ذلك، والحث على لزوم تعلمه، وضرورة إتقانه.

والجدير بالذكر أن مادة التجويد في المملكة العربية السعودية تُدرس كمادة أساسية في الصفين الخامس والسادس الابتدائي فقط؛ مما يجعل العناية والاهتمام بها إعدادًا ومراجعة وتقييمًا بما يحقق الأهداف المخطط لها أمرًا لازمًا.

وبمراجعة الدراسات السابقة، وجد الباحث اهتمامًا كبيرًا بتحليل الأسئلة التقويمية الواردة في الكتب الدراسية المختلفة بوجه عام، وذلك استشعارًا منها بأهمية هذا المكون الرئيس في الكتاب المدرسي الذي لا يقتصر تأثيره على المنهج المدرسي الذي هو عنصر أساسي من عناصره الأخرى، بل يمتد إلى منظومة التعليم في صورتها الكلية، وقد كان لكتب التربية الإسلامية من تلك الدراسات نصيب يسير -حسب حد علم الباحث- إذا ما قورنت بحجم الدراسات العلمية في الكتب الدراسية الأخرى. وفيما يلي يستعرض الباحث بعضًا من تلك الدراسات التي وقف عليها، والتي استهدفت تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية، ومنها:

دراسة الشعيلي (2003م) والتي استهدفت تقويم الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في عُمان في ضوء تصنيف بلوم للمستويات المعرفية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من جميع أسئلة كتب التربية الإسلامية بصفوفها الثلاثة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن أسئلة كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية توزعت على المستويات المعرفية بطريقة غير متوازنة.

كما أجرى العياصرة (2004م) دراسة استهدفت الكشف عن واقع الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن وسلطنة عُمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من ثمانية كتب، أربعة منها تُمثل كتب التربية الإسلامية في الأردن، والأربعة الأخرى تُمثل كتب التربية الإسلامية في عُمان، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: تركيز الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية في الأردن وعُمان بشكل عام على المجال المعرفي وفق مستوياته الدنيا.

وجاءت دراسة سلمان والخوالدة (2009م) مستهدفة الوقوف على واقع الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من ستة كتب دُرست في العام الدراسي 2006/ 2007، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: اعتماد الأسئلة التقويمية الواردة على المجال المعرفي على حساب المجال الوجداني والمهاري، وكان اعتمادها في المجال المعرفي على المستويات الدنيا من التفكير (التذكر والفهم).

في حين هدفت دراسة عويس (2010م) إلى تحليل أسئلة كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في دولة الإمارات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من جميع الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية للصف السابع والثامن والتاسع، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن الأسئلة التقويمية الواردة في الكتب الدراسية الثلاثة تُركز على المجال المعرفي على حساب المجال الوجداني والمهاري، بنسبة بلغت (96،8) لصالح المجال المعرفي.

وجاءت دراسة السلخي (2013م) مستهدفة تحليل وتصنيف الأسئلة التقويمية الواردة في كتاب التربية الإسلامية المطور للصف السابع الأساسي في الأردن وفق مستويات بلوم المعرفية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من جميع الأسئلة التقويمية الواردة في كتاب التربية الإسلامية المطور للصف السابع الأساسي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: تركيز الأسئلة التقويمية على الأسئلة المقالية بشكل واضح على حساب الأسئلة الموضوعية، وتركيزها على قياس المستويات المعرفية الدنيا.

كما أجرى الهمزاني (2015م) دراسة استهدفت الكشف عن واقع الأسئلة التقويمية الواردة في كتب أحكام القراءات للمرحلة الثانوية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم في السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من جميع الأسئلة التقويمية الواردة في تلك الكتب، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن الأسئلة التقويمية الواردة في كتب أحكام القراءات ركزت على قياس مستوى التذكر والفهم والتطبيق، وأغفلت المستويات العليا.

أما بديوي (2018م) فقام بدراسة استهدفت الكشف عن واقع الأسئلة التقويمية الواردة في كتاب الفقه لنظام المقررات في المرحلة الثانوية في السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من جميع الأسئلة التقويمية الواردة في كتاب الفقه لنظام المقررات، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن الأسئلة التقويمية الواردة في كتاب الفقه ركزت على قياس المستويات المعرفية الدنيا.

من خلال العرض السابق للدراسات العلمية التي استهدفت الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية يتضح مدى مساهمة تلك الدراسات في تقديم المعرفة العلمية للأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية، والوقوف على جوانب القصور والضعف فيها. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اهتمامها في قياس الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية بوجه عام، كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج العلمي المستخدم وهو المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، في حين اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في استهداف الدراسات السابقة للأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية في دول عربية مختلفة غير السعودية –عدا دراستي الهمزاني (2015م) وبديوي (2018م)-، كاختلافها مع دراسة الشعيلي (2003م) التي استهدفت الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية في دولة عُمان، ودراسة سلمان والخوالدة، (2009م) والتي استهدفت أسئلة كتب التربية الإسلامية في الأردن، ودراسة عويس (2010م) التي استهدفت أسئلة كتب التربية الإسلامية في دولة الإمارات، كما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أسئلة الكتاب المستهدف للتحليل وهو كتاب التجويد، حيث لم تتطرق أي من الدراسات السابقة لتحليل الأسئلة التقويمية الواردة في هذا الكتاب. كما يستنتج الباحث من خلال العرض السابق ندرة الدراسات التي استهدفت تحليل الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية بوجه عام، وفي كتب التربية الإسلامية المقررة في التعليم السعودي بوجه خاص.

مشكلة الدراسة:

من خلال مراجعة واطلاع الباحث على العديد من الدراسات العلمية السابقة التي استهدفت الكتب الدراسية بالدراسة والتحليل، والوقوف على جوانب القوة والقصور فيها، لاحظ قصورًا في حجم الدراسات العلمية التي استهدفت الوقوف على كتب التربية الإسلامية في مختلف المراحل الدراسية إذا ما قورنت بالكتب الدراسية الأخرى، على الرغم مما أكدت عليه الكثرة من الدراسات العلمية من ضرورة الوقوف على كتب التربية الإسلامية بمكوناتها المختلفة، وإعادة النظر فيها بشكل مستمر، ومن ذلك ما أكده الجهيمي (2010م) من ضرورة إجراء تقويم شامل لمقررات التربية الإسلامية، والتأكيد على نقاط القوة لتدعيمها، ومعالجة جوانب النقص والقصور فيها، وما أكده الجهني (2015م) من ضرورة أن تُراجع الكتب المدرسية للتربية الإسلامية بعناصرها المختلفة، ومعرفة جوانب القوة لدعمها، ومعرفة جوانب الضعف لتلافيها، والتأكد من قدرتها على مساعدة المعلمين والطلاب، على تحقيق أهداف النظام التعليمي.

كما لاحظ الباحث قصورًا كبيرًا في الدراسات العلمية التي استهدفت الوقوف على الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية بوجه خاص، على الرغم من أهمية الأسئلة التقويمية كركن أساسي من أركان الكتاب المدرسي، وجزء متمم للعملية التعليمية، وما لها من تأثير كبير في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب، واعتماد المعلم عليها بشكل كبير للكشف عن جوانب القوة والضعف لدى طلابه، والتحقق من مدى تحقق الأهداف المنشودة من الدرس. وما تنادي به الاتجاهات التربوية المعاصرة كما يؤكد القرالة (2016م) من ضرورة التعرف على جوانب النقص أو القصور في أساليب التقويم الواردة في الكتب المدرسية، ومن ثم استخدام المعرفة الجديدة في سد النقص، وتجاوز العجز سعيًا إلى ما يجب تعليمه للأبناء. وما أوصت به الدراسات العلمية السابقة -التي أُجريت في هذا المجال- ومنها: (بديوي، 2018م؛ السلخي، 2013م؛ العياصرة، 2004م؛ الهمزاني، 2015م) من ضرورة إجراء المزيد من الدراسات العلمية التي تستهدف الكشف عن الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية في مختلف مراحل التعليم العام، ومعرفة طبيعتها، ومدى شمولها وتوازنها.

كما وجد الباحث في نتائج العديد من الدراسات العلمية التي استهدفت الكشف عن واقع الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية في الدول العربية، وجود خلل في بناء وتوزيع تلك الأسئلة وفق مجالات التعلم المختلفة، والخصائص الفنية لكتابة السؤال، ومن ذلك ما توصلت إليه دراسة الشعيلي (2003م) من غياب التوازن في توزيع الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية في عُمان وفق المستويات المعرفية الستة، وكذلك ما توصلت إليه دراسة مقبل (2005م) من وجود قصور في بناء الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية في اليمن، وعدم مراعاتها للمستويات المعرفية، والخصائص الفنية، وما توصلت إليه دراسة عويس (2010م) من ضعف التوازن في توزيع الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية في الإمارات وفق مجالات التعلم الثلاثة، إضافة إلى ما توصلت إليه دراسة السلخي (2013م) من وجود ثغرات في الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية في الأردن، وإهمالها لمستويات التفكير العليا، وما توصلت إليه دراسة الهمزاني (2015م) من وجود ضعف في بناء الأسئلة التقويمية الواردة في كتب أحكام القراءات وفق مجالات التعلم الثلاثة.

واستنادًا لما سبق، ونظرًا لقلة المحاولات العلمية التي استهدفت كتب التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية بالدراسة والتحليل بوجه عام، وعدم وجود دراسة علمية -في حد علم الباحث- استهدفت الكشف عن واقع الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد بصفة خاصة، جاءت هذه الدراسة العلمية التي تستهدف الوقوف على واقع الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء مستويات بلوم المعرفية، والخصائص الفنية للسؤال التقويمي، إسهامًا منها في تحقيق الأهداف والوظائف التي يسعى الكتاب المدرسي لتحقيقها.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مدى شمول الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية لمستويات بلوم المعرفية؟
2. ما مدى توزيع الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية على مستويات بلوم المعرفية تبعًا للفصول الدراسية (الأول والثاني)؟
3. ما الخصائص الفنية للأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على مدى شمول الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية لمستويات بلوم المعرفية.
2. التعرف على مدى توزيع الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية على مستويات بلوم المعرفية تبعًا للفصول الدراسية (الأول والثاني).
3. الكشف عن الخصائص الفنية للأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

استمدت الدراسة أهميتها من التالي:

1. تقديم تغذية راجعة للقائمين على إعداد وتأليف مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية لمدى مراعاة الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للمرحلة الابتدائية لمستويات بلوم المعرفية، وللخصائص الفنية التي تتميز بها، الأمر الذي يسهم في تطويرها في طبعات قادمة.
2. إفادة مشرفي ومعلمي التربية الإسلامية بطبيعة الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد من خلال ما تتوصل إليه الدراسة الحالية من نتائج علمية؛ لارتباطهم المهني بها، واهتمامهم بفاعليتها في تحقيق أهدافها المنشودة.
3. تمثل هذه الدراسة إثراءً للبحوث والدراسات العلمية في مجال تحليل الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية، خاصة مع ندرة الدراسات العلمية في هذا المجال، وعدم وجود دراسة -حسب حد علم الباحث- استهدفت كتابي التجويد للمرحلة الابتدائية.

4. لفت نظر الباحثين إلى إجراء مزيد من الدراسات العملية التي تستهدف تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية في مراحل التعليم المختلفة في المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

التزمت الدراسة بالحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للصف الخامس والسادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، طبعة العام الدراسي 1441ه.
- الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1440/1441 ه.

مصطلحات الدراسة:

- الأسئلة التقويمية: تُعرف إجرائيًا بأنها: العبارات اللغوية الواردة في نهاية دروس كتابي التجويد المقررين من وزارة التعليم طبعة العام الدراسي 1441هـ، على طلاب الصفين الخامس والسادس الابتدائي، تحت عنصر التقويم، وتأتي في صيغة سؤال استفهامي، أو عبارة تبدأ بفعل أمر، وتتطلب من الطالب تقديم إجابة لفظية أو كتابية؛ بهدف الكشف عن المعلومات والمهارات المتوافرة لديه في الموضوع المستهدف.
- تحليل الأسئلة التقويمية: تُعرف إجرائيًا بأنها: فحص المضمون الظاهر للأسئلة التقويمية من خلال وصفها وصفًا علميًا موضوعيًا منظمًا في ضوء معيار التحليل المعد لذلك، بهدف الحكم على جودتها، وبيان أوجه القوة والقصور فيها.
- كتابي التجويد: يُعرفان إجرائيًا بأنهما: تلك الكتب الصادرة عن وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية طبعة العام الدراسي 1441هـ، والمقررة على طلاب الصف الخامس والسادس الابتدائي، ويتضمنان بعضًا من أحكام التجويد، وتطبيقاتها العملية.
- المرحلة الابتدائية: تُعرف إجرائيًا بأنها: المرحلة التعليمية التي تمثل بداية سلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وتمتد الدراسة بها ست سنوات دراسية متتابعة، تنتهي بنيل الشهادة الابتدائية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وهو يعد أسلوبًا من أهم أساليب التقويم التربوي الذي يمكن من خلاله الحكم على «مدى جودة الكتب بداية من الإخراج والطباعة، ومرورًا بالأسلوب واللغة، وانتهاء بكفاية ودقة المضمون العلمي لتلك الكتب» (يوسف والرفاعي، 2005م، ص103). ويُعرف بأنه: «وصف منظم ودقيق لمحتوى نصوص مكتوبة أو مسموعة أو مرئية، من خلال تحديد موضوع الدراسة، وهدفها، وتعريف مجتمع الدراسة الذي سيتم اختيار الحالات الخاصة منه لدراسة مضمونها وتحليله» (الدليمي وصالح، 2014م، ص159).

مجتمع الدراسة والعينة:

اشتمل مجتمع الدراسة وعينته على جميع الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للصفين الخامس والسادس الابتدائي طبعة العام الدراسي 1441هـ، والبالغ عددها (127) سؤالًا. موزعة على النحو الآتي: (66) سؤالًا لكتاب الصف

الخامس الابتدائي، و (61) سؤالًا لكتاب الصف السادس الابتدائي. ويبين الجدول رقم 1 الآتي عدد الأسئلة الممثلة لمجتمع وعينة الدراسة حسب الصف الدراسي:

جدول رقم (1): يوضح الأسئلة التقويمية الممثلة لمجتمع وعينة الدراسة حسب الصف الدراسي.

الصف الدراسي	المجموع
الصف الخامس	66
الصف السادس	61
المجموع الكلي	127

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها قام الباحث ببناء أداتين، وهما على النحو الآتي:

أولًا: معيار تحليل الأسئلة التقويمية وفق مستويات بلوم المعرفية، والخصائص الفنية للسؤال التقويمي، وذلك بعد الرجوع والاطلاع على الكتب والأدبيات التي تناولت تصنيف بلوم للأهداف المعرفية لمستوياته الستة، والخصائص الفنية للسؤال التقويمي، ومنها: (إبراهيم والكلزة، 2000م؛ أبو عواد وعمرو، 2012م؛ بودي، 2016م؛ الربيع، 2007م؛ يحيى والمنوفي، 2018م)، وقد احتوى المعيار على مجموعة من المحكات، تم في ضوئها تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد، وجاءت على النحو الآتي:

- النواتج المعرفية التي يقيسها السؤال: وشملت ضبط تعريف كل مستوى من مستويات بلوم المعرفية، والفئات الفرعية التي يتضمنها كل مستوى، وذلك على النحو الآتي:

1. مستوى التذكر، ويعرف بأنه: ذلك المستوى الذي يقيس قدرة الطالب على استدعاء المعلومات، والمعرفة العلمية التي سبق تعلمها، ويتضمن الفئات الفرعية الآتية: تذكر واستدعاء الحقائق، والمبادئ، والمفاهيم، والتصنيفات، والأمثلة، والخطوات العلمية.
2. مستوى الفهم: ويعرف بأنه: ذلك المستوى الذي يقيس قدرة الطالب على إدراك معنى المادة التعليمية المتعلمة، ويتضمن الفئات الفرعية الآتية: تفسير الحقائق، والمبادئ، والمفاهيم، وتلخيص الأفكار، والتوصل إلى الاستنتاجات.
3. مستوى التطبيق: ويعرف بأنه: ذلك المستوى الذي يقيس قدرة الطالب على توظيف ما تعلمه في مواقف جديدة، ويتضمن الفئات الفرعية الآتية: تطبيق المفاهيم، والقواعد، والمبادئ، والمعلومات.
4. مستوى التحليل: ويعرف بأنه: ذلك المستوى الذي يقيس قدرة الطالب على تجزئة المادة العلمية إلى أجزائها المختلفة لإدراك بنائها التنظيمي، ويتضمن الفئات الفرعية الآتية: تحليل العناصر، والعلاقات والمبادئ، والأفكار، والبراهين، والتفريق بين الأفكار والأجزاء.
5. مستوى التركيب: ويعرف بأنه: ذلك المستوى الذي يقيس قدرة الطالب على دمج الأجزاء والعناصر مع بعضها لتكوين بناء جديد، ويتضمن الفئات الفرعية الآتية: إنتاج محتوى جديد، وتصميم خطط وعمليات، واقتراح أهداف ووسائل، واستنتاج علاقات وتعميمات جديدة.
6. مستوى التقويم: ويعرف بأنه: ذلك المستوى الذي يقيس قدرة الطالب على إصدار حكم على المادة المعرفية المتعلمة وفق معايير وأسس محددة، ويتضمن الفئات الفرعية الآتية: إصدار الأحكام، وإبداء الرأي، وتقويم الأخطاء.

- شكل السؤال: سؤال مقالي مفتوح، سؤال مقالي مقيد، سؤال موضوعي الاختيار من متعدد، سؤال موضوعي الصواب والخطأ، سؤال موضوعي المزاوجة، سؤال موضوعي التكملة.

- طبيعة إنجاز السؤال: فردي، جماعي.

- الصياغة اللغوية للسؤال: واضحة، غير واضحة.

- درجة تعقيد السؤال: بسيط، مركب.

- ملاءمة السؤال لمستوى الصف الدراسي: ملائم، غير ملائم.

ثانيًا: بطاقة تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد في ضوء معيار التحليل. وقد احتوت بطاقة التحليل على المعلومات الخاصة بكل كتاب، وشملت: عنوان الكتاب، وجهة الإصدار، وتاريخ الإصدار، بالإضافة إلى المحكات الستة السابقة، حيث تم تقسيم البطاقة إلى سبع خانات رئيسة، تمثلت الخانة الأولى في رقم السؤال كما ورد في الكتاب المدرسي، في حين جاءت الخانات الثانية إلى السابعة مرتبة على النحو الآتي: النواتج المعرفية التي يقيسها السؤال، شكل السؤال، طبيعة إنجاز السؤال، الصياغة اللغوية للسؤال، درجة تعقيد السؤال، ملاءمة السؤال لمستوى الصف الدراسي.

صدق أدوات التحليل:

يرى يوسف والرفاعي (2005م) أن الاختبار يعد صادقًا إذا «كان ظاهره يشير إلى قياس المحتوى الذي وضع من أجله» (ص284). ومن أجل التحقق من الصدق الظاهري لأداتي الدراسة قام الباحث بعرض المعيار وبطاقة التحليل على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج وطرق التدريس، والتقويم والقياس، ومعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، بلغ عددهم (13) محكمًا، وقد جاءت آراؤهم موافقة لما بناه الباحث من أدوات، مع بعض الإضافات الطفيفة التي أخذ بها الباحث، وبذلك أصبح المعيار وبطاقة التحليل صالحين لقياس ما أُعدا لأجله.

التأكد من ثبات التحليل:

يعد التحقق من ثبات التحليل من الخطوات الهامة في إجراءات الدراسة، ويقصد بالثبات علميًا كما يشير العساف (2006م) أن يؤدي الاختبار إلى نفس النتائج في حال تكراره، خاصة إذا كانت الظروف المحيطة به متماثلة في الاختبارين. وقد قام الباحث بالتحقق من ثبات التحليل بطريقتين:

1. ثبات التحليل عبر الأشخاص: في هذه المرحلة قام الباحث بتحليل عينة عشوائية من الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد (عينة الدراسة)، ثم قام الباحث بعرض تلك الأسئلة على زميل من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والمهتمين بتحليل المناهج الدراسية، وإطلاع سعادته على غرض الدراسة، وآلية التحليل المعتمدة. وقد بلغت نسبة الأسئلة الممثلة للعينة العشوائية التي تم تحليلها من قبل الباحث نفسه وزميله (35%)، لكل كتاب. وبعد انتهاء عملية التحليل تم تطبيق معادلة هولستي (Holsti)؛ لاستخراج نسبة معامل الاتفاق بين التحليل الذي أجراه الباحث والذي أجراه زميله. وأظهرت نتائج التحليل أن معامل الثبات للعينة العشوائية للأسئلة التقويمية من كتاب التجويد للصف الخامس الابتدائي بلغ (83%)، في حين بلغ معامل الثبات للعينة العشوائية للأسئلة التقويمية من كتاب التجويد للصف السادس الابتدائي (82%)، أي أن قيمة معامل الثبات العام لتحليل العينة العشوائية بلغ (82.5%). وهذه القيم تعد مؤشرًا مناسبًا لثبات التحليل.

٢. ثبات التحليل عبر الزمن: في هذه المرحلة وبعد أن اطمأن الباحث لثبات التحليل عن طريق العينة العشوائية بينه وبين زميله، قام الباحث بتحليل جميع الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للصفين الخامس والسادس الابتدائي مرتين، بفارق زمني بينهما استغرق ثلاثة أسابيع، ثم قام بعد ذلك باستخراج نسبة معامل الاتفاق بين التحليلين عن طريق تطبيق معادلة هولستي (Holsti)؛ وأظهرت نتائج التحليل أن معامل الثبات للأسئلة التقويمية الواردة في كتاب التجويد للصف الخامس الابتدائي بلغ (93%)، في حين بلغ معامل الثبات للأسئلة التقويمية الواردة في كتاب التجويد للصف السادس الابتدائي (91%)، أي أن قيمة معامل الثبات العام لتحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للصفين الخامس والسادس الابتدائي بلغ (92%). وهذه القيم تعد مؤشرًا عاليًا لثبات التحليل. ويبين الجدول رقم 2 معاملات ثبات تحليل الأسئلة التقويمية بين الباحث وزميله (عبر الأشخاص)، وبين الباحث ونفسه (عبر الزمن).

جدول رقم (2): يوضح معاملات ثبات تحليل الأسئلة التقويمية بين الباحث وزميله، وبين الباحث ونفسه.

الصف الدراسي	معامل الاتفاق بين الباحث وزميله	معامل الاتفاق بين الباحث ونفسه
الصف خامس	٪83	٪93
الصف السادس	٪82	٪91

إجراءات تنفيذ التحليل:

لإجراء عملية التحليل قام الباحث باتباع الخطوات الإجرائية التالية:

- تحديد الهدف من إجراء التحليل وهو التعرف على مدى شمول الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية لمستويات بلوم المعرفية، والكشف عن خصائصها الفنية.
- تحديد وحدة التحليل والتي تمثلت في السؤال.
- تحديد فئات تحليل الدراسة، وتمثلت في ست فئات هي:
  - فئة النواتج المعرفية التي يقيسها السؤال، والمتمثلة في مستويات بلوم المعرفية (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم).
  - فئة شكل السؤال: (سؤال مقالي مفتوح، سؤال مقالي مقيد، سؤال موضوعي الاختيار من متعدد، سؤال موضوعي الصواب والخطأ، سؤال موضوعي المزاوجة، سؤال موضوعي التكملة).
  - فئة طبيعة إنجاز السؤال: (فردي، جماعي).
  - فئة الصياغة اللغوية للسؤال: (واضحة، غير واضحة).
  - فئة درجة تعقيد السؤال: (بسيط، مركب).
  - فئة ملاءمة السؤال لمستوى الصف الدراسي: (ملائم، غير ملائم).
- تحديد وحدة القياس أو العد لتعداد ظهور فئات التحليل، والتي تمثلت في التكرار.
- تصميم معيار وبطاقة تحليل الأسئلة التقويمية لكتاب التجويد للصف الخامس والسادس الابتدائي، وقد احتوت بطاقة التحليل على جميع فئات التحليل المعتمدة في الدراسة، وتم التعامل مع كل كتاب بصورة منفردة.
- قراءة وتحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كل كتاب من كتب التجويد قراءة متأنية ودقيقة للإلمام بمحتواها، وتحديد الفئات التي

يتضمنها كل سؤال تقويمي على حده، وعدد تكراراتها.

- قراءة المحتوى التعليمي (نص الكتاب المدرسي) الذي يسأل عنه السؤال؛ للتأكد من المستويات المعرفية التي يستهدفها السؤال من الطالب، وذلك وفقًا للمعيار المعد لذلك وفقًا لهذا المحك.
- في حال استهدف السؤال أكثر من مستوى من مستويات بلوم المعرفية، يُعتمد المستوى الأعلى؛ «لأن المستويات الدنيا في تصنيف بلوم ضرورية لتحقيق المستويات العليا» (حمادي، 2019م، ص1183)، ويتم التعامل مع بقية فئات التحليل لذات السؤال وفقًا لما يتضمنه المستوى الأعلى منه.
- رصد نتائج تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كل كتاب من كتب التجويد، ومعالجتها إحصائيًا، ثم مناقشتها في ضوء أسئلة الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الدراسة التكرارات، والنسبة المئوية للإجابة عن أسئلة الدراسة الثلاث، ومعادلة هولستي (Holsti)؛ للتحقق من ثبات التحليل.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على ما يأتي: «ما مدى شمول الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية لمستويات بلوم المعرفية؟».

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمستويات بلوم المعرفية للأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للمرحلة الابتدائية، كما يبين ذلك جدول رقم 3 الآتي:

جدول رقم (3): يوضح التكرارات والنسب المئوية لمستويات بلوم المعرفية للأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للمرحلة الابتدائية.

المستويات المعرفية	الصف الخامس الابتدائي		نسبة المستويات الدنيا والعليا	الصف السادس الابتدائي		نسبة المستويات الدنيا والعليا	المجموع الكلي		إجمالي نسبة المستويات الدنيا والعليا
	التكرار	النسبة المئوية		التكرار	النسبة المئوية		التكرار	النسبة المئوية	
التذكر	30	٪45,5	%78.8	30	%49.2	%83.6	60	%47.3	%81.1
الفهم	13	٪19,7		8	%13.1		21	%16.5	
التطبيق	9	٪13,6		13	%21.3		22	%17.3	
التحليل	13	٪19,7	%21.2	10	%16.4	%16.4	23	%18.1	%18.9
التركيب	1	٪1,5		0	-		1	%0.8	
التقويم	0	-		0	-		0	-	
الإجمالي العام	66	٪52		61	%48		127	100	

يتضح من الجدول رقم (3) أن الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للصفين الخامس والسادس الابتدائي بلغ عددها (127) سؤالًا، توزعت بنسب متفاوتة على المستويات المعرفية باستثناء مستوى التقويم الذي لم يكن له نصيب من التوافر. حيث جاء في المرتبة الأولى مستوى التذكر ب (60) سؤالًا، وبنسبة مئوية بلغت (47.3%) من المجموع الكلي للأسئلة، وهذه النسبة تدل على أن ما يقارب نصف الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد جاءت في أدنى المستويات العقلية وهو مستوى التذكر، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى النظرة التقليدية، والفكرة السائدة لدى مؤلفي الكتابين الذين يرون أن مناهج التربية الإسلامية تعتمد بالدرجة الأولى على حفظ المعلومات واسترجاعها، وبشكل أخص لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وتنسجم هذه النتيجة مع ما أشار إليه الجلاد (2001م) من أن كتب التربية الإسلامية يتم التركيز فيها عند بنائها على المعارف التي يتم إيصالها للطلاب، وأن الأسئلة التقويمية ما هي إلا انعكاس حقيقي لهذا التركيز المعلوماتي الخالص، كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الآغا (2004م) والتي احتل مستوى التذكر في عينتها على ما نسبته (82.3%)، ومع دراسة الهمزاني (2015م) والتي أظهرت ورود مستوى التذكر في العينة بنسبة مئوية بلغت (68%)، في حين اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات والتي أظهرت تفوق مستوى الفهم من حيث حصوله على النسبة الأعلى من التكرارات، ومن ذلك ما توصلت إليه دراسة عويس (2010م) والتي بلغ فيها مستوى الفهم على ما نسبته (47%)، ودراسة سلمان والخوالدة (2009م) والذي احتل فيها مستوى الفهم على ما نسبته (41.2%)، ودراسة حمادي (2019م) والذي حصل فيها مستوى الفهم على ما نسبته (59%).

وجاء في المرتبة الثانية مستوى التحليل ب (23) سؤالًا، وبنسبة مئوية بلغت (18.1%)، ويرى الباحث أن هذه النسبة مناسبة إلى حد ما، وتتفق مع ما تنادي به التوجهات التربوية الحديثة والتي توصي بضرورة تنمية العمليات العقلية العليا لدى الطلاب، والابتعاد عن أساليب التلقين والحفظ، وجاء في المرتبة الثالثة مستوى التطبيق ب (21) تكرارًا، وبنسبة مئوية بلغت (17.3%)، تلاه في المرتبة الرابعة مستوى الفهم ب (21) تكرارًا، وبنسبة مئوية بلغت (16.5%). وبالنظر إلى النسب الواردة لمستوى التحليل، ومستوى التطبيق، ومستوى الفهم يتضح أن النسبة الإجمالية التي حصلوا عليها بلغت (51.9%)، وبإضافة هذه النسبة إلى النسبة الإجمالية لمستوى التذكر وهي (47.3%) يتبين وجود ضعف تجاه مراعاة التسلسل المنطقي لتوزيع المستويات المعرفية الستة على الأسئلة التقويمية بوجه عام، حيث لم يتبق سوى أقل من واحد بالمائة يمكن إضافتهما لمستويي التركيب والتقويم، وجاءت النسبة المتبقية من نصيب مستوى التركيب الذي احتل المرتبة الخامسة، بمقابل تكرار واحد، في حين لم يحظ مستوى التقويم بأي من الأسئلة التقويمية، وهذا يستدعي من مؤلفي الكتابين إعادة النظر في توزيع المستويات المعرفية على الأسئلة التقويمية، ومراعاة التدرج المنطقي لها بما يتناسب مع طبيعة المرحلة والمادة الدراسية، ووضع مساحة كافية ومتوازنة لجميع المستويات المعرفية، والأخذ بالاعتبار ما أكده إبراهيم والكلزة (2000م) من أن «ممارسة المستوى الأعلى من المستويات المعرفية (لبلوم) تعني ممارسة المستوى الأسفل، ولكن ليس بالضرورة ممارسة المستوى الأسفل تعني ممارسة المستوى الأعلى» (ص93).

كما يتضح من الجدول رقم (3) أن الأسئلة التقويمية الواردة في كتاب التجويد للصف

الخامس الابتدائي بلغت (66) سؤالًا بنسبة إجمالية تمثلت ب (52%)، في حين كان نصيب الأسئلة التقويمية في كتاب التجويد للصف السادس الابتدائي (61) سؤالًا، مثلت ما نسبته (48%) من إجمالي المجموع الكلي لعدد الأسئلة التقويمية الواردة في الكتابين. ومن خلال النظر في عدد الأسئلة والنسب المئوية السابقة يتضح تقارب النسب المئوية لعدد الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد، مما يدل على وجود توازن في تخطيط كتب التجويد للمرحلة الابتدائية من حيث عدد أسئلتها المعرفية، وتوزيعها على الكتابين الدراسيين.

وبالنظر إلى المستويات المعرفية على مستوى كل كتاب دراسي على حدة، فيلاحظ من الجدول السابق فيما يخص كتاب التجويد للصف الخامس الابتدائي سيطرة مستوى التذكر على بقية المستويات، حيث ورد ب (30) تكرارًا، وبنسبة مئوية بلغت (45.5%)، وجاء مستوى الفهم في المرتبة الثانية بالتساوي مع مستوى التحليل، حيث بلغ عدد تكرارات كل منهما (13) سؤالًا، بنسبة مئوية بلغت (19.7%) لكل منهما، في حين جاء مستوى التطبيق في المرتبة الثالثة ب (9) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (13.6%)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العبادي (2004م)، والتي أظهرت نتائجها حصول مستوى التطبيق على المرتبة الثالثة بنسبة مئوية بلغت (17%) في الكتب الدراسية للصف الأول الأساسي، ودراسة الجعافرة (2009م)، والتي جاء فيها مستوى التطبيق في المرتبة الثالثة في عينة الدراسة بنسبة مئوية بلغت (12.1%). ويرى الباحث أن هذه المرتبة مناسبة من حيث الترتيب، أما من حيث النسبة المئوية فهي ضعيفة إلى حد ما؛ لأن الغاية من تدريس التجويد حفظ لسان الطالب عن اللحن في لفظ القرآن الكريم عند الأداء، وهذا لا يتأتى ولا يُتحقق منه إلا بممارسة وتطبيق الطلاب لأحكام التجويد أثناء تلاوة القرآن الكريم، ومن خلال الأسئلة التقويمية التي تقيس قدرتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة بشكل صحيح. أما في المرتبة الرابعة فجاء مستوى التركيب بتكرار واحد، وبنسبة مئوية بلغت (1.5%)، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الآغا (2004م) حيث أظهرت نتائجها أن مستوى التركيب جاء في المرتبة الخامسة لعينة الدراسة، في حين لم يحظ مستوى التقويم بأي من التوافر في كتاب الصف الخامس الابتدائي، وهذه النتيجة تنسجم مع دراسة حمادي (2019م) والتي بينت نتائجها عدم توافر أي سؤال من الأسئلة التقويمية يستهدف قياس مستوى التقويم في عينة دراستها.

أما فيما يخص كتاب التجويد للصف السادس الابتدائي فيتضح من خلال الجدول السابق أن مستوى التذكر قد حاز كذلك على النصيب الأكبر من الشمول ب (30) تكرارًا، وبنسبة مئوية بلغت (49.2%)، وهو ما يتفق مع ما جاء في كتاب الصف الخامس الابتدائي، ويرى الباحث أن حصول هذا المستوى على هذه النسبة المرتفعة، والترتيب المرتفع في كلا الكتابين يعد نقطة ضعف وقصور في التأليف، إذ أن من الواجب أن يتم إيراد المستويات المعرفية التي تهدف إلى قياس مهارات التفكير المختلفة بنسب متوازنة، وحتى لا تنحصر مهارات تفكير الطلاب على الحفظ واستذكار المعلومات، وهو ما يتفق مع ما أوصى به سلمان والخوالدة (2009م)، والسلخي (2013م). أما في المرتبة الثانية فجاء مستوى التطبيق ب (13) تكرارًا، وبنسبة مئوية بلغت (21.3%)، وهذه النسبة تعد مناسبة إلى حد كبير خاصة إذا ما تم مقارنتها بالنسبة الواردة في كتاب الصف الخامس الابتدائي، في حين جاء مستوى التحليل في المرتبة الثالثة ب (10) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (16.4%)، وهذه النتيجة تتفق مع

دراسة الشعيلي (2003م)، حيث احتل مستوى التحليل المرتبة الثالثة في عينة الدراسة، بنسبة مئوية بلغت (10.6%)، أما في المرتبة الرابعة فجاء مستوى الفهم ب (8) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (13.1%)، وكان من المتوقع احتلال هذا المستوى مرتبة عليا مقارنة بنتائج كثير من الدراسات السابقة، حيث أن هذه النتيجة اختلفت مع كثير من الدراسات السابقة التي ظهر فيها مستوى الفهم في مراتب متقدمة، أما في المرتبة الأخيرة فجاء مستويا التركيب والتقويم واللذان لم يحظيا بأي نسبة من التوافر، وهذه النتيجة تنسجم مع دراسة براهمة وبراهمة (2017م)، ودراسة حمادي (2019م) حيث أظهرت نتائجهما خلو عينة الدراسة من مستويي التركيب والتقويم. ويعزو الباحث ضعف اهتمام مؤلفي الكتابين بهذين المستويين على وجه الخصوص على الرغم من أهميتهما إلى ضعف الأهداف التربوية التي تضمنتها تلك الكتب والتي تستهدف تنمية العمليات العقلية العليا لدى الطلاب التي من شأنها إكسابهم القدرة على تنظيم الأفكار والحقائق، والقدرة على إعادتها أو تشكيلها في بنية جديدة، وإصدار الحكم على قيمة المادة العلمية أو السلوك أو الأفكار التي يتعلمونها، وبالتالي ضعف أو انعدام وجود الأسئلة ذات المستويات العقلية العليا بوجه عام، وفي هذا الصدد يوصي الباحث مؤلفي كتابي التجويد بضرورة وضع مستويات مختلفة من الأهداف التربوية التي يمكن معها تنمية مستويات التفكير العليا لدى الطلاب، والتحقق منها من خلال الأسئلة التقويمية الواردة في الدروس التعليمية.

وإذا أُمعن النظر في الجدول السابق يتضح وجود تقارب في نسب التكرار في كلا الصفين لثلاثة مستويات هي: الفهم، والتطبيق، والتحليل، حيث تراوحت في الصف الخامس الابتدائي بين (13.6% -19.7%)، في حين تراوحت في الصف السادس الابتدائي بين (13.1% -21.3%)، كما تراوحت في الكتابين الدراسيين مجتمعين بين (16.5% -18.1%)، وقد ترجع هذه النتائج -إضافة إلى الارتفاع الكبير الذي حصل عليه مستوى التذكر، والإهمال الذي تمثل في مستويي التركيب والتقويم- إلى اهتمام مؤلفي الكتابين بمستوى التذكر على باقي المستويات المعرفية، وأن المستويات الثلاثة التي جاءت بنسب متقاربة، هي باعتقادهم أنها على درجة متقاربة من الأهمية، في حين أن مستوى التركيب والتقويم يُعدان من المستويات العقلية العليا التي لا تتناسب مع هذه المرحلة العمرية، وربما أن ورود المستويات بهذا الترتيب، وهذه النسب المئوية التي توصلت لها الدراسة الحالية جاء بسبب عدم وجود معيار واضح ودقيق للتوزيع، فجاء بعضها مرتفعا، وبعضها منخفضا أو منعدما، وجاءت مستويات أخرى بنسب متقاربة، وذلك كله على محض الصدفة.

كما يتضح من الجدول السابق أن النسبة المئوية للمستويات العقلية الدنيا بوجه عام في الكتابين بلغت (81.1%)، بمجموع كلي بلغ (103) سؤالًا، في حين حازت المستويات العقلية العليا على ما نسبته (18.9%) وبمجموع أسئلة بلغت (24) سؤالًا. أما على مستوى الكتاب الدراسي، فحصلت المستويات العقلية الدنيا في كتاب التجويد للصف الخامس الابتدائي على ما نسبته (78.8%)، وبمجموع أسئلة بلغت (52) سؤالًا، في حين حصلت المستويات العقلية العليا على ما نسبته (21.2%)، وبمجموع أسئلة بلغت (14) سؤالًا. أما في كتاب التجويد للصف السادس، فقد حصلت المستويات العقلية الدنيا على ما نسبته (83.6%)، وبمجموع أسئلة بلغت (51) سؤالًا، في حين حصلت المستويات العقلية العليا على ما نسبته (16.4%)، وبمجموع أسئلة بلغت (10) أسئلة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العبادي (2004م)، ودراسة الجعافرة (2009م)، ودراسة الطويسي (2013م). كما تشير هذه النتيجة

إلى أن مؤلفي الكتابين قد ركزوا بوجه عام على المستويات العقلية الدنيا على حساب المستويات العقلية العليا، وأن توزيع المستويات العقلية على الأسئلة التقويمية لم يخضع لتدرج منطقي، يراعي من خلاله التوازن المطلوب للنسب المئوية لتلك المستويات، «فعلى الرغم من أهمية أسئلة المستويات العقلية الدنيا من حيث أنها تزود المتعلم بالمعارف الأساسية التي تشكل أساسًا للأبنية المعرفية في المستويات العقلية العليا، إلا أن تفسير هذه النتيجة يعني أن تفكير المتعلم سيبقى أسير هذه المستويات الدنيا من هذه الأبنية المعرفية» (الطويسي، 2013م، ص347)؛ ولذا يدعو الباحث إلى ضرورة إعادة النظر في طبيعة الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للمرحلة الابتدائية، وضرورة تضمينها المستويات المعرفية الستة بشكل متوازن ينمي قدرات الطلاب العقلية المختلفة، وأن يتم اعتماد نسب محددة للمستويات المعرفية لكل كتاب مدرسي من قبل وزارة التعليم حسب طبيعة المرحلة الدراسية، والمحتوى الدراسي، وأن يكون ذلك بمثابة معيار دقيق يتم في ضوئه بناء الأهداف التربوية، والأسئلة التقويمية التي تقيسها، وتوزيعها على وحدات ودروس الكتاب المدرسي بشكل منطقي متوازن.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على ما يأتي: «ما مدى توزيع الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية على مستويات بلوم المعرفية تبعًا للفصول الدراسية (الأول والثاني)؟»

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمستويات بلوم المعرفية للأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للمرحلة الابتدائية حسب الفصول الدراسية لكل كتاب دراسي، كما يبين ذلك جدول رقم 4 الآتي:

جدول رقم (4): يوضح التكرارات والنسب المئوية لمستويات بلوم المعرفية للأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للمرحلة الابتدائية وفقًا للفصل الدراسي.

المستويات المعرفية	الصف الخامس الابتدائي الفصل الدراسي الأول		الصف الخامس الابتدائي الفصل الدراسي الثاني		الصف السادس الابتدائي الفصل الدراسي الأول		الصف السادس الابتدائي الفصل الدراسي الثاني	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
التذكر	17	٪50	13	%40.6	19	%63.3	11	٪35,5
الفهم	6	٪17,6	7	%21.9	1	%3.3	7	٪22,6
التطبيق	4	٪11,8	5	%15.6	8	%26.7	5	٪16,1
التحليل	6	٪17,6	7	%21.9	2	%6.7	8	٪25,8
التركيب	1	٪3	0	-	0	-	0	-
التقويم	0	-	0	-	0	-	0	-
الإجمالي بالنسبة للصف الدراسي	34	٪51,5	32	%48.5	30	%49.2	31	٪50,8

يتضح من الجدول رقم (4) أن عدد الأسئلة التقويمية الواردة في كتاب التجويد للصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الأول بلغ (34) سؤالًا، بنسبة مئوية بلغت (51.5%)، بينما بلغ عددها في الفصل الدراسي الثاني (32) سؤالًا، بنسبة مئوية بلغت (48.5%). أما في كتاب التجويد للصف السادس الابتدائي فقد بلغ عدد الأسئلة التقويمية الواردة في الفصل الدراسي الأول (30) سؤالًا، بنسبة مئوية بلغت (49.2%)، في حين بلغ عددها في الفصل الدراسي الثاني (31) سؤالًا، بنسبة مئوية بلغت (50.8%).

وبالنظر إلى البيانات السابقة يتضح تقارب نسب تكرار الأسئلة التقويمية على مدى الفصول الدراسية لكل كتاب دراسي، وبالتالي وجود توزان كبير من قبل مؤلفي الكتابين عند عملية التخطيط من حيث عدد الأسئلة التقويمية المتضمنة في الكتابين الدراسين، وتوزيعها على الفصول الدراسية. ومن خلال تحليل الباحث للأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد، وقراءة المحتوى العلمي للكتابين تبين له تحقيق الكتابين للتوازن في توزيع عدد الوحدات لكل كتاب، ولكل فصل دراسي، حيث جاءت عدد الوحدات الدراسية متساوية في كل فصل دراسي، فاشتمل كل كتاب على (26) وحدة دراسية، كان نصيب كل فصل دراسي (13) وحدة دراسية. ويتفق الباحث مع مؤلفي الكتابين على هذا التوزيع المناسب والمتوازن. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشعيلي (2003م) والتي بينت نتائجها تقارب نسب توزيع الأسئلة التقويمية على الفصول الدراسية للكتب الدراسية عينة الدراسة، ومع دراسة السلخي (2013م) والتي أظهرت نتائجها وجود توازن في عدد أسئلة الفصليين الدراسين لعينة الدراسة، حيث جاءت عدد الوحدات متساوية في كلا الفصلين الدراسيين.

وبالنظر إلى توزيع المستويات المعرفية على مستوى الفصول الدراسية في الكتابين الدراسيين بوجه عام، واستخراج المستويات الأكثر تكرارًا والأعلى نسبة، فيتضح أن أعلى مستوى من حيث عدد التكرارات والنسبة المئوية كان نصيب مستوى التذكر في الفصل الدراسي الأول من الصف السادس الابتدائي، حيث ورد هذا المستوى ب (19) تكرارًا، وبنسبة مئوية بلغت (63.3%)، كما جاءت عدد تكرارات هذا المستوى في الفصل الدراسي الأول من كتاب التجويد للصف الخامس الابتدائي قريبة إلى حد كبير مما جاءت عليه في الفصل الدراسي الأول من كتاب التجويد للصف السادس الابتدائي، حيث ورد ب (17) تكرارًا، وبنسبة مئوية بلغت (50%). كما تكرر هذا الارتفاع والتقارب لكل كتاب في الفصل الدراسي الثاني، إذ بلغ مجموع الأسئلة التقويمية التي تقيس مستوى التذكر في الفصل الدراسي الثاني لكتاب التجويد للصف الخامس الابتدائي (13) تكرارًا، وبنسبة مئوية بلغت (40.6%)، في حين كان نصيب هذا المستوى في الفصل الدراسي الثاني لكتاب التجويد للصف السادس الابتدائي (11) تكرارًا، وبنسبة مئوية بلغت (35.5%). وبذلك يمكن القول أن مستوى التذكر حصل على المستوى الأكثر تكرارًا والأعلى نسبة في جميع الفصول الدراسية.

ويلاحظ من العرض السابق الخاص بمستوى التذكر تقارب نسبه المئوية على مستوى الفصول الدراسية للكتابين الدراسيين بوجه عام، وعلى مستوى نوع الفصل الدراسي لكل كتاب مدرسي بوجه خاص، وهذه النتيجة تشير إلى أن مؤلفي تلك الكتب حاولوا إيجاد نوع من التوازن لمستوى التذكر عند تخطيط الكتابين، وتوزيعه على أسئلتهما التقويمية على مستوى الكتاب والفصل الدراسي بشكل متقارب، ويعتقد الباحث أن اهتمام مؤلفي الكتابين بهذا المستوى راجع لاعتقادهم أن الطالب في هذه المرحلة العمرية تطغى قدرته في التذكر على باقي المستويات، بالتالي يجب التركيز عليه على حساب باقي المستويات العقلية الأخرى.

في حين جاء في المرتبة الثانية من حيث المستويات المعرفية الأكثر تكرارًا والأعلى نسبة على مستوى الفصول الدراسية بعد مستوى التذكر، مستوى التطبيق في كتاب التجويد للصف السادس الابتدائي في الفصل الدراسي الأول ب(8) تكرارات، وبنسبة إجمالية بلغت (26.7%).

أما المرتبة الأخيرة من حيث المستويات الأقل تكرارًا ونسبة على مستوى الفصول الدراسية فكان من نصيب مستوى التقويم، حيث لم يحظ بأي من الورود في أي من الفصول الدراسية في كتابي التجويد للصفين الخامس والسادس الابتدائي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الآغا (2004م) والتي بينت نتائجها خلو مستوى التقويم في الأسئلة التقويمية في الفصول الدراسية للكتب التي تم تحليلها. ويرى الباحث أن عدم توافر مستوى التقويم بشكل كامل في كتابي التجويد للمرحلة الابتدائية يؤكد على وجود ضعف في بناء تلك الأسئلة، ويدعو إلى ضرورة شمول الأسئلة التقويمية لجميع المستويات بنسب متوازنة في الأسئلة التقويمية؛ ليتمكن الطالب من ممارسة مختلف الممارسات العقلية التي تحقق له التنمية المعرفية المناسبة والمطلوبة.

وبالنظر إلى مدى التوازن في توزيع المستويات المعرفية على مستوى الفصلين الدراسيين لكل كتاب دراسي على حدة، يتضح أن كتاب التجويد للصف الخامس الابتدائي جاء أكثر توازنًا من حيث عدد التكرارات والنسب المئوية للمستويات المعرفية وتوزيعها بشكل متقارب على الفصلين الدراسيين. فجاء مستوى التذكر في الفصل الدراسي الأول ب (17) تكرارًا، وبنسبة مئوية بلغت (50%)، وجاء في الفصل الدراسي الثاني ب(13) تكرارًا، وبنسبة مئوية بلغت (40.6%)، وجاء مستوى الفهم في الفصل الدراسي الأول ب (6) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (17.6%)، في حين جاء في الفصل الدراسي الثاني ب(7) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (21.9%)، كما جاء مستوى التطبيق في الفصل الدراسي الأول ب (4) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (11.8%)، وجاء في الفصل الدراسي الثاني ب(5) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (15.6%)، وجاء مستوى التحليل في الفصل الدراسي الأول ب (6) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (17.6%)، وجاء في الفصل الدراسي الثاني ب(7) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (21.9%)، وجاء مستوى التركيب في الفصل الدراسي الأول بتكرار واحد، وبنسبة مئوية بلغت (3%)، ولم يحظ بأي توافر في الفصل الدراسي الثاني، كما اتفق الفصلان الدراسيان على عدم شمول الأسئلة التقويمية لمستوى التقويم.

بالمقابل جاء توزيع المستويات المعرفية على مستوى الفصلين الدراسيين لكتاب التجويد للصف السادس الابتدائي بعيدًا إلى حد كبير في التوازن من حيث إيراد وتقارب التكرارات والنسب المئوية في كل فصل دراسي. فجاء مستوى التذكر في الفصل الدراسي الأول ب (19) تكرارًا، وبنسبة مئوية بلغت (63.3%)، وجاء في الفصل الدراسي الثاني ب(11) تكرارًا، وبنسبة مئوية بلغت (35.5%)، وجاء مستوى الفهم في الفصل الدراسي الأول بتكرار واحد، وبنسبة مئوية بلغت (3.3%)، وجاء في الفصل الدراسي الثاني ب(7) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (22.6%)، ويتضح هنا الفارق الكبير بين النسبة المئوية لمستوى الفهم في الفصلين الدراسيين، كما جاء مستوى التطبيق في الفصل الدراسي الأول ب (8) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (26.7%)، وجاء في الفصل الدراسي الثاني ب(5) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (16.1%)، وجاء مستوى التحليل في الفصل الدراسي الأول بتكرارين، وبنسبة مئوية بلغت (6.7%)، أما في الفصل الدراسي الثاني فجاء ب(8) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (25.8%)، وهنا يتضح كذلك الفرق الكبير في النسبة المئوية لهذا

المستوى من حيث توزيعه على الفصلين الدراسيين، في حين لم يحظ مستوى التركيب ومستوى التقويم بأي توافر في الفصلين الدراسيين. وهذه النتيجة تشير إلى وجود خلل في توزيع المستويات المعرفية على الفصلين الدراسيين لكتاب التجويد للصف السادس الابتدائي، وعدم مراعاتها لمبدأ التوزان، على الرغم من أن الموضوعات الواردة في الكتاب والموزعة على وحداته الدراسية على درجة متقاربة جدًا من الأهمية، ومن حيث طبيعتها المعرفية. ويدعو الباحث في هذا الصدد مؤلفي هذا الكتاب المدرسي إلى ضرورة الاعتناء بتبني آلية واضحة المعايير لتوزيع المستويات المعرفية على الأسئلة التقويمية الواردة في الكتاب، وعلى فصليه الدراسيين، بما يتفق مع طبيعة الأهداف، والمحتوى الدراسي. وتتفق هذه النتيجة بوجه عام مع دراسة الطويسي (2013م)، ودراسة القرالة (2016م).

أما بالنظر إلى مدى التوازن في توزيع المستويات المعرفية على مستوى الفصول الدراسية المتقابلة من كل كتاب دراسي، -أي كل فصل دراسي بما يقابله في الكتاب الآخر-، فيتضح من الجدول رقم (4) أن المستويات المعرفية في كتابي التجويد جاءت بشكل أكثر توازنًا على مستوى الفصول الدراسية في الفصل الدراسي الثاني من كل كتاب، فجاء مستوى التذكر في كتاب التجويد للصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني ب (13) تكرارًا، وبنسبة مئوية بلغت (40.6%)، وجاء في كتاب التجويد للصف السادس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني ب (11) تكرارًا، وبنسبة مئوية بلغت (35.5%)، وجاء مستوى الفهم في كتاب التجويد للصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني ب (7) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (21.9%)، وجاء في كتاب التجويد للصف السادس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني ب (7) تكرارات، أي نفس عدد التكرارات التي وردت في كتاب الصف الخامس الابتدائي لذات الفصل، وبنسبة مئوية بلغت (22.6%)، وجاء مستوى التطبيق في كتاب التجويد للصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني ب (5) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (15.6%)، وجاء في كتاب التجويد للصف السادس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني ب (8) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (16.1%)، كما جاء مستوى التحليل في كتاب التجويد للصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني ب (7) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (21.9%)، وجاء في كتاب التجويد للصف السادس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني ب (8) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (25.8%)، في حين خلا إيراد مستويي التركيب والتقويم في الفصل الدراسي الثاني من كل كتاب مدرسي. ويتضح من خلال هذا العرض التوازن الكبير في إيراد التكرارات والنسب المئوية لكل مستوى من المستويات المعرفية في الفصل الدراسي الثاني من كل كتاب مدرسي، ويدعو الباحث هنا إلى ضرورة العناية بمستويي التركيب والتقويم، وإيرادهما بنسب مناسبة، وألا تستأثر مستويات على أخرى، وهو ما أوصى به كل من كاظم (2002م)، والعياصرة (2004م)، والطويسي (2013م).

وعلى نقيض ذلك جاء توزيع المستويات المعرفية على مستوى الفصل الدراسي الأول من كل كتاب، حيث جاءت التكرارات والنسب المئوية للمستويات المعرفية متباعدة إلى حد كبير باستثناء مستوى التذكر الذي تميز بوجود نوع من التوازن في كل فصل دراسي، فجاء في الفصل الدراسي الأول من كتاب التجويد للصف الخامس الابتدائي ب(17) تكرارًا، وبنسبة مئوية بلغت (50%)، وفي الفصل الدراسي الأول من كتاب التجويد للصف السادس الابتدائي ب (19) تكرارًا، وبنسبة مئوية بلغت (40.6%)، أما باقي المستويات المعرفية

فجاءت على النحو الآتي: ورد مستوى الفهم في الفصل الدراسي الأول من كتاب التجويد للصف الخامس الابتدائي ب(6) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (17.6%)، وفي الفصل الدراسي الأول من كتاب التجويد للصف السادس الابتدائي بتكرار واحد، وبنسبة مئوية بلغت (3.3%)، وجاء مستوى التطبيق في الفصل الدراسي الأول من كتاب التجويد للصف الخامس الابتدائي ب (4) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (11.8%)، وفي الفصل الدراسي الأول من كتاب التجويد للصف السادس الابتدائي ب (8) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (26.7%)، كما جاء مستوى التحليل في الفصل الدراسي الأول من كتاب التجويد للصف الخامس الابتدائي ب (6) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (17.6%)، وفي الفصل الدراسي الأول من كتاب التجويد للصف السادس الابتدائي بتكرارين، وبنسبة مئوية بلغت (6.7%)، وورد مستوى التركيب في الفصل الدراسي الأول من كتاب التجويد للصف الخامس الابتدائي بتكرار واحد، وبنسبة مئوية بلغت (3%)، في حين لم يظهر هذا المستوى بأي تكرار في الفصل الدراسي الأول من كتاب التجويد للصف السادس الابتدائي، أما مستوى التقويم فلم يحظ الفصلين الدراسيين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العياصرة (2004م).

وبناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية في هذا السؤال فإن الباحث يدعو لجنة تأليف الكتابين إلى ضرورة إعادة النظر في آلية توزيع المستويات المعرفية على الأسئلة التقويمية في الكتابين وعلى فصولهما الدراسية، وزيادة الاهتمام بالمستويات المعرفية التي حظيت بحظ بسيط من التوافر، وإيراد المستويات المعرفية التي لم تحظ بأي من التوافر سواء كان ذلك على مستوى الفصل الدراسي أو على مستوى الكتاب المدرسي بوجه عام.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على ما يأتي: «ما الخصائص الفنية للأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟».

للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب التكرارات والنسب المئوية للخصائص الفنية للأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للمرحلة الابتدائية، كما يبين ذلك جدول رقم 5 الآتي:

جدول رقم (5): يوضح التكرارات والنسب المئوية للخصائص الفنية للأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للمرحلة الابتدائية.

الخصائص الفنية		الصف الخامس الابتدائي		الصف السادس الابتدائي		المجموع الكلي	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
شكل السؤال	مقالي مفتوح	1	%1,5	1	%1.6	2	%1.6
	مقالي مقيد	44	%66,7	36	%59.1	80	%63
	موضوعي الاختيار من متعدد	7	%10,6	12	%19.7	19	%15
	موضوعي الصواب والخطأ	7	%10,6	6	%9.8	13	%10.2
	موضوعي المزاوجة	5	%7,6	5	%8.2	10	%7.9
	موضوعي التكملة	2	%3	1	%1.6	3	%2.3

الخصائص الفنية		الصف الخامس الابتدائي		الصف السادس الابتدائي		المجموع الكلي	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
طبيعة انجاز السؤال	فردي	66	%100	61	%100	127	%100
	جماعي	0	-	0	-	-	-
الصياغة اللغوية للسؤال	واضحة	60	%90,9	57	%93.4	117	%92.1
	غير واضحة	6	%9,1	4	%6.6	10	%7.9
درجة تعقيد السؤال	بسيط	53	%80,3	42	%68.9	95	%74.8
	مركب	13	%19,7	19	%31.1	32	%25.2
ملاءمة السؤال لمستوى الصف الدراسي	ملائم	66	%100	61	%100	127	%100
	غير ملائم	0	-	0	-	-	-
الإجمالي						127	%100

يُلاحظ من الجدول رقم (5) الخصائص الفنية التي تميزت بها الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للصفين الخامس والسادس الابتدائي. فمن حيث شكل السؤال فيلاحظ أن أكثر الأشكال شيوعًا هي: الأسئلة المقالية من نوع المقالي المقيد، حيث حصلت على (80) تكرارًا من المجموع الكلي لأسئلة الكتابين، وبنسبة مئوية مثلت (63%)، وهذه النتيجة تتفق تمامًا مع دراسة بديوي (2018م) والتي أظهرت نتائجها تفوق الأسئلة المقالية المقيدة على باقي أشكال الأسئلة بنسبة بلغت (70.1%)، كما اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الطويسي (2013م)، ودراسة السلخي (2013م) ودراسة حمادي (2019م) والتي أظهرت نتائجها تفوق الأسئلة المقالية بوجه عام على الأسئلة الموضوعية، بنسبة مئوية بلغت (86.8%) للأسئلة المقالية في الدراسة الأولى، و(64.3%) للأسئلة المقالية في الدراسة الثانية، و(78%) للأسئلة المقالية في الدراسة الثالثة. في حين اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أبو عواد وعمرو (2012م)، والتي أظهرت نتائجها أن أكثر الأشكال شيوعًا في عينة الدراسة هي الأسئلة الموضوعية من نوع اختيار من متعدد، بنسبة مئوية بلغت (32.8%)، ومع دراسة الآغا (2004م)، والتي أظهرت نتائجها أن أكثر الأشكال شيوعًا هي الأسئلة الموضوعية من نوع التكملة والصح والخطأ، بنسبة مئوية بلغت (38.6%) لكل منهما، ومع دراسة الموسوي (2014م) والتي أظهرت نتائجها أن أكثر الأشكال شيوعًا هي الأسئلة الموضوعية من نوع التكملة، حيث وردت بنسبة (82.3%). ويتضح من العرض السابق عدم وجود توازن بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية في الدراسة الحالية، حيث كان التركيز يطغى على نوع دون الآخر. ويعزو الباحث سبب ارتفاع النسبة المئوية التي حصلت عليها الأسئلة المقالية بوجه عام إلى سهولة إعدادها مقارنة بالأسئلة الموضوعية. ونظرًا للنتيجة التي تم التوصل إليها

يدعو الباحث المختصين الذين يقومون على تأليف هذين الكتابين إلى ضرورة التنويع بين أشكال الأسئلة التقويمية بشكل متوازن.

أما المرتبة الثانية من حيث شكل السؤال فجاءت من نصيب الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد ب (19) تكرارًا، وبنسبة إجمالية بلغت (15%)، وجاءت في المرتبة الثالثة الأسئلة الموضوعية من نوع الصواب والخطأ ب(13) تكرارًا، وبنسبة مئوية بلغت (10.2%)، أما المرتبة الرابعة فكانت من نصيب الأسئلة الموضوعية من نوع المزاوجة ب (10) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (7.9%)، وجاءت الأسئلة الموضوعية من نوع التكملة في المرتبة الخامسة ب (3) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (2.3%)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الجعافرة (2009م) والتي أثبتت نتائجها تفوق الأسئلة من نوع التكملة على باقي أنواع الأسئلة الموضوعية الواردة في الكتب الدراسية عينة الدراسة بنسبة مئوية بلغت (70.3%)، أما في المرتبة الأخيرة فجاءت الأسئلة المقالية المفتوحة بتكرارين، وبنسبة مئوية بلغت (1.6%). وإذا تم النظر إلى مجمل النتيجة من حيث تفوق شكل الأسئلة المقالية على الأسئلة الموضوعية فإن هذه النتيجة تتفق مع ما أوصت به العديد من الدراسات من ضرورة سيادة الأسئلة المقالية على الأسئلة الموضوعية كدراسة الجعافرة (2009م)، والطويسي (2013م)؛ لقدرة تلك الأسئلة على قياس مستويات عليا من العمليات العقلية لدى الطالب، ومساعدته على التفكير الابتكاري، وإيجاد حلول جديدة للمشكلات، وتنمية مهارات التعبير والكتابة لديه.

وعند النظر إلى شكل الأسئلة في كل كتاب دراسي على حدة، فيتضح تفوق الأسئلة المقالية المقيدة في كلا الكتابين، حيث بلغت (44) تكرارًا في الصف الخامس الابتدائي، وبنسبة مئوية بلغت (66.7)، في حين بلغت (36) تكرارًا في الصف السادس الابتدائي، وبنسبة مئوية بلغت (59.1%). ويمكن القول أن هذه النتيجة تبين مدى حرص واهتمام مؤلفي كتابي التجويد للصفين الخامس والسادس الابتدائي على هذا النوع من الأسئلة، وربما يعود ذلك إلى نظرة مؤلفي الكتابين إلى طبيعة المرحلة الدراسية، حيث أرادوا إحداث نوع من التوازن بين طبيعة المرحلة الدراسية وبين التركيز على الشكل الأسهل من الأسئلة المقالية، والتي تتناسب بشكل أكبر مع الطلاب، وحصيلتهم اللغوية.

أما في المرتبة الثانية في كتاب التجويد للصف الخامس الابتدائي فجاءت الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد ومن نوع الصواب والخطأ بالتساوي، ب (7) تكرارات لكل منهما، وبنسبة مئوية بلغت (10.6%) لكل منهما، واتفقت المرتبة الثانية في كتاب التجويد للصف السادس الابتدائي مع كتاب التجويد للصف الخامس الابتدائي في ظهور الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد في نفس المرتبة ب (12) تكرارًا، وبنسبة مئوية بلغت (19.7%)، أما المرتبة الأخيرة لكتاب التجويد للصف الخامس الابتدائي فكانت من نصيب الأسئلة من نوع المقالي المفتوح، حيث وردت بتكرار واحد، وبنسبة مئوية بلغت (1.5%)، وتكرر ذات الأمر في كتاب التجويد للصف السادس الابتدائي، حيث جاء هذا النوع في المرتبة الأخيرة بنفس التكرار وبنسبة مئوية متقاربة بلغت (1.6%) بالتزامن مع أسئلة التكملة. وهذه النتيجة تظهر وجود تقارب عام بين أشكال الأسئلة التي وردت في كلا الكتابين، والأهمية التي أعطي كل نوع منها، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى وجود فريق واحد لتأليف الكتابين، مما جعل الشكل العام للأشكال التي ظهرت عليها الأسئلة تبدو متقاربة إلى حد كبير. ويدعو الباحث تجاه هذه النتيجة إلى ضرورة العناية بالأشكال التي لم تلق اهتمامًا كافيًا في الكتابين، وتحقيق التوازن العادل بينها.

أما من حيث طبيعة السؤال، فجات جميع الأسئلة على هيئة أسئلة فردية بنسبة بلغت (100%) في مجمل الكتابين، وهذا يدل على أن مؤلفي الكتابين لم يلقوا اهتمامًا بوضع أسئلة جماعية على الرغم من أهمية الأسئلة الجماعية في تنمية روح العمل الجماعي لدى الطلاب، وأن البنية المعرفية لكتابي التجويد تسمح بدرجة كبيرة على تفعيل العمل الجماعي، وذلك باشتراك الطلاب في أسئلة تقويمية تتطلب العمل ضمن فريق واحد، كالأسئلة التقويمية التي تستهدف اكتشاف الأحكام التجويدية، أو استخراج الأخطاء الواردة في النطق والتلاوة، وتبادل الآراء والأفكار حولها مما يساعد على ترسيخ المعلومة في ذهن الطالب لمدة أطول. والجدير بالذكر أنه لم يقع بين يدي الباحث أي دراسة علمية سابقة استهدفت الأسئلة التقويمية في الكتب الدراسية وتطرقت لدرجة تعقيد السؤال، مما لا يمكن مقارنة هذه النتيجة مع أي نتيجة أخرى في ذات المجال.

أما فيما يتعلق بالصياغة اللغوية للسؤال، فقد كانت الأسئلة الواردة في كتابي التجويد واضحة بنسبة (92.1%)، بتكرار إجمالي بلغ (117) تكرارًا. في حين توزعت (10) أسئلة غير واضحة على الكتابين، فكان نصيب كتاب الصف الخامس الابتدائي (6) أسئلة، احتلت ما نسبته (9.1%)، وجاء نصيب كتاب السادس الابتدائي (4) أسئلة، احتلت ما نسبته (6.6%). وهذه النتيجة تتفق إلى حد كبير مع دراسة أبو عواد وعمرو (2012م)، ويدعو الباحث مؤلفي الكتابين إلى ضرورة مراجعة الأسئلة التقويمية، والتأكد من وضوح جميع الأسئلة لدى الطلاب من خلال عرضها على مجموعة من المختصين، وتحكيمها، حيث أن السؤال غير الواضح يفقد الهدف الذي وضع من أجله، وهو ما يتفق مع ما أوصى به القرالة (2016م) في دراسته.

أما من حيث درجة تعقيد السؤال، فتفوقت الأسئلة البسيطة على الأسئلة المركبة في مجمل أسئلة الكتابين، وكذلك في أسئلة كل كتاب على حده. حيث تكررت الأسئلة البسيطة في الكتابين (95) مرة، بنسبة إجمالية بلغت (74.8%). أما على مستوى كل كتاب، فجاءت الأسئلة البسيطة في كتاب الصف الخامس الابتدائي ب (53) تكرارًا، وبنسبة مئوية بلغت (80.3%)، في حين تكررت في كتاب الصف السادس الابتدائي (42) مرة، بنسبة إجمالية بلغت (68.9%)، وكانت التكرارات والنسب المئوية المتبقية لصالح الأسئلة المركبة. ويتبين من خلال النتائج السابقة أن أكثر من ثُلثي الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد جاءت من النوع الذي يعتمد على مطلب واحد من الطالب، والنسبة الأقل من النوع المركب الذي يتطلب من الطالب التعامل مع أكثر من متطلب في السؤال التقويمي الواحد. ويعزو الباحث تفوق الأسئلة البسيطة على الأسئلة المركبة إلى سهولة إعدادها؛ حيث لا تتطلب من مؤلفي الكتاب سوى وضع مطلب واحد فقط في السؤال التقويمي، إضافة إلى تركيزهم على جانب تعزيز الحفظ لدى الطالب، واسترجاع المعلومات التي درسها، الأمر الذي لا يستدعي معه بناء أسئلة مركبة بنسبة كبيرة، إذ أن الأسئلة البسيطة من شأنها قياس هذا المستوى بشكل أسرع، ولعل هذا التبرير يكون متوافقًا ومنسجمًا مع ما انتهت إليه نتائج هذه الدراسة تجاه المستويات المعرفية التي تقيسها الأسئلة التقويمية الواردة في الكتابين، والتي أظهرت النصيب الأكبر لمستوى التذكر بنسبة إجمالية بلغت (47.3%) من المجموع الكلي للأسئلة، أي ما يقارب نصف الأسئلة التقويمية الواردة في الكتابين. كما يجدر بالباحث الإشارة إلى أنه لم يقع بين يديه أي دراسة في ذات المجال تطرقت إلى قياس الأسئلة التقويمية من حيث درجة تعقيدها، مما لا يمكن مقارنة هذه النتيجة مع أي نتيجة أخرى في ذات المجال.

أما فيما يتعلق بملائمة السؤال لمستوى الصف الدراسي، فجات جميع الأسئلة ملائمة لخصائص وطبيعة المرحلة العمرية، بنسبة مئوية بلغت (100%) في مجمل الكتابين، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أبو عواد وعمرو (2012م)، كما تشير هذه النتيجة إلى أن مؤلفي الكتابين كانوا على درجة كبيرة من الوعي والدراية بقدرات الطلاب العقلية، وخصائصهم النمائية، وطبيعة المرحلة التي يدرسون فيها هذه الكتب المدرسية، وربما كان ذلك ناجمًا عن وجود مختصين في التربية وعلم النفس عند إعداد وتأليف المنهجين الدراسيين.

الاستنتاجات:

من خلال عرض نتائج الدراسة يمكن عرض الاستنتاجات التالية:

- وجود تباين في التوزيع النسبي لمستويات بلوم المعرفية على الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد.
- جاءت معظم الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد في مستوى التذكر بنسبة إجمالية بلغت (47.3%).
- تدني نسبة شمول الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد لمستويات: الفهم والتطبيق والتحليل، حيث تراوح نسب ورودها بين (16.5-18.1%).
- ضعف اهتمام مؤلفي الكتاب بمستوى التركيب، حيث لم يتوافر إلا مرة واحدة فقط، بنسبة إجمالية بلغت (0.8%).
- الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد لا تقيس جميع المستويات المعرفية، حيث خلت من مستوى التقويم بشكل كامل.
- سيادة المستويات العقلية الدنيا على الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد، حيث بلغت (81.1%)، وبمجموع كلي بلغ (103) سؤالًا من مجموع الأسئلة.
- وجود توازن كبير في توزيع الأسئلة التقويمية على كتابي التجويد للصفين الخامس والسادس الابتدائي، حيث حاز كتاب الصف الخامس الابتدائي على ما نسبته (52%)، في حين حاز كتاب الصف السادس الابتدائي على ما نسبته (48%) من إجمالي الأسئلة.
- تحقيق كتاب التجويد للصف الخامس والصف السادس الابتدائي للتوازن في توزيع الأسئلة التقويمية الواردة على فصليهما الدراسيين، حيث تراوحت النسبة المئوية لعدد الأسئلة التقويمية الواردة في كل فصل دراسي بين (48.5-51.5%).
- جاء كتاب التجويد للصف الخامس الابتدائي أكثر توازنًا من كتاب التجويد للصف السادس الابتدائي من حيث عدد التكرارات والنسب المئوية للمستويات المعرفية وتوزيعها بشكل متقارب على الفصلين الدراسيين.
- جاء تقابل الفصل الدراسي الثاني من كتابي التجويد أكثر توازنًا من الفصل الدراسي الأول لكل منهما من حيث عدد التكرارات والنسب المئوية للمستويات المعرفية وتوزيعها بشكل متقارب.
- عدم الاهتمام في التوازن بين أشكال الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد، حيث سادت الأسئلة المقالية المقيدة على غيرها من أشكال الأسئلة الأخرى، فوردت بما نسبته (63%) من إجمالي الأسئلة التقويمية الواردة في الكتابين.

- عدم اهتمام مؤلفي الكتاب بالأسئلة التقويمية الجماعية، حيث خلا الكتابين من أي أسئلة تقويمية من هذا النوع.
- امتازت الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد بمناسبتها وملاءمتها لمستوى الصف الدراسي بنسبة مئوية بلغت (100%)، إضافة إلى وضوح الصياغة اللغوية لها بما نسبته (92.1%).
- تركيز الأسئلة التقويمية في كتابي التجويد على الأسئلة البسيطة على حساب الأسئلة التقويمية المركبة، حيث توافرت الأسئلة التقويمية البسيطة بنسبة إجمالية بلغت (74.8%).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

- ضرورة إعادة النظر في بناء الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للمرحلة الابتدائية، وتحقيق التوازن العادل بين المستويات المعرفية في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج علمية.
- أهمية تبني آلية واضحة المعايير لتوزيع مستويات بلوم المعرفية على الأسئلة التقويمية في كتابي التجويد، وبما يتناسب مع طبيعة المنهج الدراسي والأهداف التي يسعى لتحقيقها، وخصائص الطلاب النمائية.
- العمل على إعادة توزيع الأسئلة التقويمية بحيث تشمل على الأسئلة المقالية والموضوعية بمختلف أنواعهما بشكل متوازن.
- الحرص على التنويع بين الأسئلة التقويمية الفردية والجماعية، وكذلك بين الأسئلة التقويمية البسيطة والمركبة، بحيث لا يطغى نوع على آخر.
- زيادة الاهتمام بالصياغة اللغوية للأسئلة التقويمية الواردة في الكتابين، وإخضاعها للتحكيم من قبل المختصين في التربية وعلم النفس، والمناهج وطرق التدريس، ومتخصصي اللغة العربية.
- إجراء دراسات علمية مماثلة تستهدف الوقوف على الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية الأخرى في مراحل التعليم العام المختلفة.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

- القرآن الكريم.
- إبراهيم، فوزي. والكلزة، رجب. (2000م). *المناهج المعاصرة. الإسكندرية*: منشأة المعارف للنشر والتوزيع.
- الآغا، عبدالمعطي. (2004م). تحليل أسئلة كتاب الجغرافيا للصف السادس الأساسي في فلسطين وفق تصنيف بلوم. *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، 12* (1)، 451-467.
- أبو عواد، فريال. وعمرو، أيمن. (2012م). الخصائص الفنية للأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية لصفوف الحلقة الأساسية الأولى في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13* (4)، 277-305.
- بودي، زكي. (2016م). *بناء وتطوير المناهج*. ط2. المملكة العربية السعودية: البعينو للطباعة.
- براهمة، نبيل. وبراهمة، هيثم. (2017م). تحليل أسئلة كتاب الثقافة العامة للصف الثاني عشر في الأردن في ضوء تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 16* (9)، 170-180.
- بديوي، مساعد. (2018م). تحليل الأسئلة التقويمية المتضمنة كتاب الفقه لنظام المقررات وفق مستويات بلوم المعرفية. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 34*(6)، 632-653.
- الجلاد، ماجد. (2001م). تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن. *مجلة أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 17* (1)، 45-83.
- الجعافرة، خضراء. (2009م). دراسة تحليلية لأسئلة كتب اللغة العربية للصفوف الخامس والسادس والسابع في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10* (4)، 64-86.
- الجهيمي، أحمد. (2010م). تقويم كتاب الفقه المطور المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي شرعي في ضوء المعايير المعاصرة للكتاب المدرسي. *مجلة رسالة الخليج العربي، 31*(116)، 211-278.
- الجهني، عوض. (2015م). تقويم كتب الفقه في المرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 10* (2)، 329 -348.
- حمادي، إياد. (2019م). تقويم أسئلة كتاب الاجتماعيات للصف الأول المتوسط في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (42)، 1173-1193.

- الخوالدة، محمد. (2007م). *أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي*. ط2. عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الدليمي، عصام. وصالح، علي. (2014م). *البحث العلمي أسسه ومناهجه*. عمَّان: درا الرضوان للنشر والتوزيع.
- الربيع، محمد. (2007م). *دراسة تحليلية للخصائص الفنية لأسئلة امتحان الثانوية العامة في الأردن للسنوات 2000-2005*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمَّان العربية، الأردن.
- سمارة، فوزي. (2008م). *التدريس، مبادئ، مفاهيم، طرائق*. عمَّان: مؤسسة الطويق للطباعة والنشر.
- سلمان، خالد. والخوالدة، ناصر. (2009م). تحليل واقع الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 36، 251-266.
- السلخي، محمود. (2013م). تحليل الأسئلة التقويمية في كتاب التربية الإسلامية المطور للصف السابع الأساسي في ضوء تصنيف بلوم المعرفي. *المجلة التربوية بجامعة الكويت، 7* (106)، 237-281.
- الشعيلي، سليمان. (2003م). *تقويم أسئلة كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المستويات المعرفية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، عُمان.
- الشيخ، عبدالغني. (2015م). تحليل أسئلة كتاب علوم الصف التاسع الأساسي في اليمن في ضوء مستويات بلوم المعدلة. *المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية*، (3)، 23-48.
- الطويسي، أحمد. (2013م). دراسة تحليلية للأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية المهنية لصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسي في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14* (3)، 417-444.
- عمر، أحمد. (1987م). *الكتاب المدرسي*. الرياض: دار المريخ للنشر والتوزيع.
- العبادي، حامد. (2004م). دراسة تحليلية للأسئلة التعليمية الواردة في الكتب الدراسية للصفوف الأساسية الثلاثة الدنيا في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية، 31* (1)، 125-142.
- العياصرة، محمد. (2004م). تحليل الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن وسلطنة عُمان. «دراسة مقارنة». *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 17* (2)، 683-721.
- العساف، صالح. (2006م). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: العبيكان للنشر.
- العياصرة، وليد. (2010م). *التربية الإسلامية واستراتيجيات تدريسها وتطبيقاتها العملية*. ط1. عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عويس، محمود. (2010م). *تحليل أسئلة كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في دولة الإمارات العربية المتحدة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

- العليمات، عبيد. والسويلمين، منذر. (2012م). *التقييم القائم على معايير الجودة: تقييم كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي وبناء نموذج لتطويره في ضوء المعايير العالمية للكتب المدرسية*. بحث مقدم لمؤتمر التربية في عالم متغير، الأردن: جامعة الزرقاء.
- القرالة، بيان. (2016م). *دراسة تحليلية للأسئلة الواردة في كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، الأردن.
- كاظم، جؤذر. (2002م). *تقويم كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي في ضوء تصنيف بلوم لمستويات الأداء العقلي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بابل، العراق.
- الكلثم، حمد. (2011م). الأخطاء التجويدية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في مدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة عين شمس بكلية التربية*، (15)، 60-87.
- مقبل، أحمد. (2005م). تقويم أسئلة كتب التربية الإسلامية للصف الثالث الثانوي في اليمن. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس بجامعة عين شمس*، 15، 14-29.
- الموسوي، نعمان. (2014م). دراسة تحليلية للأسئلة التقويمية في كتب اللغة العربية والرياضيات للصف السادس الابتدائي في مملكة البحرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15* (4)، 13-46.
- منصور، محمد. (2014م). علم التجويد: تعريفه وأهميته وواضعه وأهم المصنفات فيه. مجلة الجامعة السلفية- *دار التأليف والترجمة، 46* (9)، 25-31.
- الهمزاني، خالد (2015م). الأسئلة التقويمية في كتب أحكام القراءات للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية، 7* (3)، 489-509.
- يوسف، ماهر. والرفاعي، محب. (2005م). *التقويم التربوي أسسه وإجراءاته*. ط4. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- يحيى، حسن. والمنوفي، سعيد. (2018م). *المدخل إلى التدريس الفعال*. ط6. الدمام: مكتبة المتنبي.

التشارك المعرفي كمتطلب لتحسين وتطوير جودة برامج الدراسات العليا بكليات التربية ببعض الجامعات السعودية بمنطقة مكة المكرمة

Knowledge sharing as a requirement to improve and develop the quality of postgraduate programs in colleges of education in some Saudi universities in Makkah District.

حياة بنت محمد بن سعد الحربي
أستاذ الإدارة والتخطيط المشارك في جامعة أم القرى

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتشارك المعرفي لتحسين وتطوير جودة برامج الدراسات العليا بكليات التربية ببعض جامعات منطقة مكة المكرمة، ودرجة توافر متطلبات تعزيز التشارك المعرفي، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في تحديد درجة ممارسة التشارك تعزى لمتغيرات (الجامعة، وسنوات الخبرة، والرتبة العلمية). وتكون مجتمع الدراسة من عضوات هيئة التدريس بكليات التربية في كل من جامعة (أم القرى، والملك عبد العزيز، وجدة، والطائف)، وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية طبقية متناسبة بلغت (140) عضوة. وأظهرت نتائجها: أن درجة ممارسة التشارك المعرفي لتحسين وتطوير جودة برامج الدراسات العليا بكليات التربية جاءت متوسطة لأربعة من المحاور المحددة في الدراسة ، في حين جاءت ممارسته بدرجة منخفضة في محور البحوث والموضوعات البحثية ، كما جاءت المتطلبات التنظيمية والإدارية والبشرية والتكنولوجية متوسطة من حيث درجة توافرها ، وجاءت المتطلبات المادية والمالية منخفضة من حيث توافرها .كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في تحديد درجة ممارسة التشارك المعرفي تعزى لمتغير الجامعة ، ولم تظهر لمتغيري (سنوات الخبرة) و(الرتبة العلمية).

الكلمات المفتاحية:

التشارك المعرفي، تحسين وتطوير جودة برامج الدراسات العليا، إدارة المعرفة، كليات التربية، التعليم العالي.

Abstract:

The study aimed at determining the degree of knowledge sharing practice among faculty members to improve and develop the quality of postgraduate programs in colleges of education in some universities in Makkah Al-Mukarramah District, and the degree of availability of requirements to enhance knowledge sharing. A descriptive approach was used, and a questionnaire was applied to an

equivalent, stratified and randomized sample of (140) members of the faculty in the colleges. The results showed: that the degree of knowledge sharing practice to improve and develop the quality of postgraduate programs in colleges of education was medium, while it was low in the research and research topics. The degree of availability of the organizational, administrative, human and technological requirements came medium, while the physical and financial requirements are low in availability. The study recommends: Establishing a specialized unit in the college to develop knowledge sharing among faculty members in cooperation with academic departments; In addition to engaging all faculty members with students in the activities to improve and develop the quality of postgraduate programs through surveying their opinions and holding meetings.

Keywords:

Knowledge sharing, improving and developing the quality of graduate programs, colleges of education.

المقدمة:

تعد المعرفة المورد الاستراتيجي لمنظمات القرن الواحد والعشرين التي تكافح من أجل استمرارية نموها وتطورها في ظل التحديات التي تواجهها، ولمقابلة متطلبات الاقتصاد المعرفي المهيمن على العالم اليوم، والذي يفرض عليها الاهتمام بإدارة المعرفة ومواردها وعملياتها من اكتساب وتشارك معرفي يزيد من فرص توليدها لمعارف وابتكارات جديدة تُحسن كما ذكر دراكر (Drucker,1999) من إنتاجيتها، وتحقق ميزتها التنافسية. وينطبق هذا بالتأكيد على الجامعات التي تمثل الموارد المعرفية كما أشار الكردي، الحداد، والدابي (Al-Kurdi,El-Haddadeh, & Elda-bi,2018) مدخلاتها ونواتجها، فالتعليم الجامعي كما أكد صائغ (2015) مصدر حيوي لتفعيل اقتصاد المعرفة؛ لتركيزه على بناء رأس المال البشري، واهتمامه بالبحث العلمي، وتوظيفه لتكنولوجيا المعلومات؛ لذا فإن أي محاولة جادة لتطوير الأداء الأكاديمي بالجامعات السعودية يجب أن تأخذ بالاعتبار تضمين برامجها -ولاسيما برامج الدراسات العليا- وأنشطتها عناصر ومكونات امتلاك مهارة إدارة المعرفة وممارساتها لكل منسوبيها من أعضاء هيئة التدريس والطلبة والموظفين؛ لتكوين مجتمعات المعرفة، ودعم الاقتصاد القائم على المعرفة؛ لتحقيق غاية الرؤية الوطنية (2030) في بناء اقتصاد وطني مزدهر.

إن أهم العمليات الرئيسية في الإدارة الفعالة للمعرفة كما بين سوبار (Supar,2012) تلك المتعلقة بالتشارك المعرفي بين الأفراد والأقسام المختلفة في الجامعة؛ فالجامعات منظمات كثيفة المعرفة تؤدي كما أكد فولوود ورولي (Fullwood &Rowley,2017) دوراً حاسماً في إنشاء المعرفة من خلال التعليم والتعلم، والبحث العلمي والنشر، بالإضافة للمعرفة الضمنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس والموظفون في عقولهم نتيجة خبراتهم التراكمية، مما يتوجب على الجامعات العمل على تحويلها إلى معرفة صريحة يتم تبادلها من خلال التشارك المعرفي (Knowledge Sharing)، وتخزينها في مستودعات معرفية، قبل أن يتقاعد أعضاء هيئة التدريس والموظفون، أو يتركوا العمل إلى جهات أخرى، وفي هذا فقد كبير في الأصول المعرفية

التي تملكها الجامعة.

لذا فإن ترسيخ سلوك التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس لتبادل معارفهم وأفكارهم وتجاربهم وخبراتهم؛ أمر حيوي يتطلب كما أوضح ريج (Riege,2005) تأسيس ثقافة وبيئة مناسبة بالجامعة؛ لزيادة قيمة المعرفة، وبناء منظمة التعلم المنتجة، وتحقيق التميز والجودة في مخرجاتها ونواتجها البحثية؛ لتعزيز سمعتها الأكاديمية، ودعم ميزتها التنافسية.

وبرغم ضرورة وأهمية التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس؛ إلا أن العديد من الباحثين لاحظوا وفقاً لتشنغ ويين هو ولاو (Cheng,Yin Ho,&Lau,2009) أن اكتناز المعرفة هي ممارسة شائعة بين الأكاديميين، كما لوحظ محدودية ممارستهم لسلوك التشارك المعرفي وفقاً لدراسة: (Nordin,Daud,& Sohail&Daud,2009)، (Lawal,et al,2014)،(Osman,2012 عبد الحافظ، والمهدي (٢٠١٥)، (Fullwood &Rowley,2017)، والزهراني (٢٠١٩)؛ ويرجع ذلك إلى أسباب متعددة تمثل تحدياً يواجه الجامعات سيتم التعريف بها في سياق الحديث عن ماهية التشارك المعرفي، وأنواعه، ومكوناته، والعوامل المؤثرة فيه، ومتطلباته على النحو التالي:

وقد أورد الكثير من العلماء والباحثين؛ تعاريف عدة للتشارك المعرفي وفقاً لخلفياتهم المهنية، وأهدافهم البحثية؛ من أبرزها: تعريف عبدالله وأبو هاشم وشيك Chik,2009& Abdul-lah,Abu Hassim, فيرى أنها: عملية يتبادل فيها الفرد معرفته وأفكاره من خلال المناقشات أو أشكال أخرى من التفاعل الاجتماعي؛ من أجل إنشاء معارف وأفكار جديدة. أما بولان وسنسوز (Bulan &Sensuse,2012) فقد عرفاه بأنه: عملية يتم من خلالها نقل المعرفة الضمنية أو الصريحة لأفراد آخرين .كما أنه تفاعل ثقافي اجتماعي يتضمن تبادل معارف الموظفين وخبراتهم ومهاراتهم من خلال إدارة أو منظمة بأكملها. ويري ستوفير (Stuffer) المشار إليه في سانتوش وباندا (Santosh &Pan-da,2016) أنه من الصعب إجبار الناس على تبادل المعرفة ؛ وخاصة الأكاديميين الذين يميلون إلى أن يكونوا مستقلين، مع الحفاظ على مسافة موضوعية بينهم وبين أقرانهم. حيث ينصب تركيزهم على الأهداف الأكاديمية أكثر من التنظيمية.

ويمكن استخلاص العناصر التالية مما سبق:

- يتم التشارك بين شخصين أو أكثر باستخدام وسائل متعددة في السياق الجماعي أو المنظمي.
- تمثل المعرفة الضمنية جوهر التشارك؛ لأنها المعرفة الموجودة في أذهان الناس وعقولهم.
- كون التشارك فعلاً طوعياً من قبل الفرد المقدم للمعرفة بدون إكراه، وهذا الأمر يتضمن بعدين مهمين: الأول: أن العوامل الفردية (الذاتية) تؤثر بشكل كبير في حدوث التشارك سلباً أو إيجاباً. الثاني: يصبح التحدي الذي يواجه الجامعات هو ما الاستراتيجيات والآليات التي ستتبعها من أجل ضمان ممارسة التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس بكل يسر وسهولة لزيادة الفعالية التنظيمية.

وتُعرف الدراسة الحالية التشارك المعرفي إجرائياً بأنه: عملية تبادل المعرفة الصريحة والضمنية تحديداً بين أعضاء هيئة التدريس وبين غيرهم في مجال التدريس، والبحث، والإشراف على الرسائل العلمية من داخل الجامعة وخارجها؛ بهدف تحسين وتطوير برامج الدراسات العليا، ويتم تحديدها بالدرجة التي يعطيها المستجيب لفقرات أداة الدراسة.

تتم ممارسة التشارك المعرفي بين الأكاديميين وفقاً لتشنغ ويين هو ولاو (Cheng,Yin Ho,&Lau,2009) بطريقتين:

- طريقة الشبكة المغلقة: وهي المشاركة الشخصية التي يمتلك فيها عضو هيئة التدريس حرية اختيار طريقة مشاركته للمعرفة، واختيار من سيشارك معرفته معهم. وهذه الطريقة تتأثر بالعوامل الذاتية (الثقة، الاستمتاع بمساعدة الآخرين، الكفاءة الذاتية...وغيرها).
- طريقة الشبكة المفتوحة: (المشاركة من خلال مستودعات المعرفة المفتوحة) ويعد التشارك في هذه الطريقة للأصول المعرفية ذا خصائص عامة لجميع الأفراد من خلال نظام إدارة المعرفة (KMS)، وهذه الشبكات تعتمد على دور المنظمة في بناء شبكات تكنولوجيا المعلومات والاتصال؛ لذا يخضع نجاحها للعوامل التنظيمية، والبنية التكنولوجية، والنماذج المستخدمة لتدفق المعلومات بالمنظمة.

وتتخذ عملية التشارك المعرفي كما أوضحت البراشدية والصقري (2014) صوراً متعددة يمكن تحقيقها بدون استخدام التكنولوجيا؛ مثل: الاتصال المباشر، والاجتماعات، والندوات، وورش التدريب، وجلسات الحوار، وتبادل الآراء؛ غير أن التكنولوجيا لها دور فعال في تسهيل وتسريع عملية التشارك من خلال: الإنترنت، والنقاشات والمؤتمرات الإلكترونية ...وغيرها داخل الجامعة وخارجها.

إن جودة الجامعات تتحدد كما أورد المنيع (2011) بقدرتها على إنتاج المعرفة واستخدامها بفعالية، وهذا الإنتاج للمعرفة الجديدة وتوظيفها لخدمة الجامعة والمجتمع يعد كما يؤكد خيمي وآخرون(2013) جوهر البحث العلمي الذي يستلزم التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس في جميع أنشطته وإجراءاته بكل الكليات؛وبخاصة في برامج الدراسات العليا بكليات التربية، والتي تُعرفها الدراسة إجرائياً بأنها: البرامج العلمية التي تلي مرحلة الدراسة الجامعية الأولية (البكالوريوس)،وتُعد للدبلوم العالي ومرحلة الماجستير والدكتوراه في التخصصات التربوية المختلفة. لذا سيتم عرض أهمية التشارك المعرفي في هذه البرامج مستنبطة من الدراسات التالية: Nassuora,2011)، (Alsaleh&Haryani,2013)،(Njiraine,2019 ،(Lee , 2018))، محمود وفاضل (2019):

- تحديث وتطوير المعرفة التخصصية لأعضاء هيئة التدريس، فبرامج الدراسات العليا تتطلب مواكبة المستجدات المعرفية؛ لرفع مستوى أدائهم المهني.
- المساهمة في تقديم النصح والتوجيه من أعضاء هيئة التدريس القدامى للأعضاء الجدد؛ لرفع كفاءتهم التدريسية والبحثية، وبناء ثقتهم ومهاراتهم الذاتية، وزيادة فرصهم للارتقاء.
- تحسين وتطوير جودة برامج الدراسات العليا والتي يقصد بها في الدراسة الحالية: رصد أخطائها وتصحيحها، وحل مشكلاتها، ووضع المشروعات التطويرية، وتجديد المسارات الدراسية؛ لزيادة استجابة هذه البرامج لاحتياجات التنمية ومتطلبات سوق العمل، ورفع مستوى جودة مخرجاتها.
- زيادة الإنتاجية البحثية، ورفع مستوى التأليف والنشر، والارتقاء بمستوى الجامعة في التصنيفات العالمية.
- توفير الوقت؛ حيث يتعلم المتخصصون من أخطائهم وأخطاء غيرهم بما يسهم في الحد من الفاقد وخفض التكلفة.
- تعزيز الروابط بين المتخصصين، والحد من

الفردية؛ لتنمية الثقافة الداعمة للتعاون، والمعززة للولاء والانتماء والمواطنة التنظيمية الإيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس.

- تنمية الأفكار الإبداعية، ودعم قدرة الجامعة التنافسية وزيادة فعاليتها التنظيمية.
- تأسيس قاعدة معرفية بحثية مشتركة بين أعضاء هيئة التدريس تدعم إشرافهم العلمي، وتحكيمهم للرسائل العلمية، وتقضي على التناقضات في معلوماتهم البحثية.
- تشجيع الشراكات البحثية التعاونية بين أعضاء هيئة التدريس بعضهم البعض، وكذلك بينهم وبين الجهات المجتمعية.
- ترسيخ الشفافية، وتنمية الثقة التنظيمية، والحفاظ على أمن الملكية الفكرية، وتسهيل تدفق المعلومات، وإعادة استخدامها من قبل منسوبي برامج الدراسات العليا.
- المساهمة في زيادة الاستثمارات، وتنويع مصادر التمويل الذاتي للجامعة من خلال الشراكات، والبحوث المدعومة، وزيادة التعاون البحثي الدولي.
- رفع مستوى مهارات التفكير فيما وراء المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا؛ مما يزيد في رأس المال الفكري لبرامج الدراسات العليا.

وقد أجمعت الدراسات على أن سلوك التشارك المعرفي في الجامعات يتأثر بعوامل عدة؛ هي:

◈ العوامل الفردية: يعد الفرد نواة عملية التشارك المعرفي الديناميكية العكسية؛ ذلك أنه المقدم للمعرفة، وهو المتلقي لها؛ لذا فهو يؤثر فيها ويتأثر بها إما سلباً أو إيجاباً ؛ فمن ضمن العوامل الفردية كما ذكر((Riege,2005 Tan):، (Goh&Sandhu,2013)، (Lin,2007)،، 2016) الثقة ،والنية الداخلية للمشاركة، والفرق في العمر ، والجنس، واللغة والاختلاف الديني والثقافي والقيم والمعتقدات، والفروق في المعرفة، والشعور بالدونية لقلة الخبرة ، والكفاءة الذاتية ، والشعور بالمتعة لمساعدة الآخرين ،وقوة العلاقات بين الأكاديميين ، والتوقعات الشخصية ،والمعاملة بالمثل ،والتعاون ، والالتزام العاطفي، والشعور بالولاء والانتماء للجامعة ،وقلة الوعي بأهمية المشاركة، وضعف مهارة التواصل والاتصال ،والخوف من المشاركة كونها تهدد الأمن الوظيفي، والمعايير الذاتية، والخوف من السرقة الفكرية، والاستعداد النفسي للتشارك .وأضاف أريككوزهيل (Areekkuzhiyil,2016) نظرة الفرد للمعرفة كقوة ومصدر لتقدمه، وتحقيقه لمنفعة شخصية وتنافسية ،مما يجعله يلجأ إلى الاكتناز والاحتكار للمعرفة.

◈ العوامل التنظيمية: هي مجموعة العوامل الموجودة داخل تنظيم وإدارة الجامعة والتي تؤثر في ممارسة التشارك المعرفي؛ منها: ما ذكره بولان وسنسوز (Bulan &Sen-suse,2012 من وجود نظم لإدارة المعرفة ، وطبيعة الهياكل التنظيمية ، وشبكات العلاقات بين أعضاء هيئة التدريس. وأضاف إلى ما سبق كل من أنانسيغ وآخرون (Annansingh,et al,2017) ونادسون وسعد وأهمي (Nada-son,Saad, &Ahmi,2017) الثقافة التنظيمية الداعمة للتشارك، وتسلسل السلطة الهرمي ،والتعقيد والبيروقراطية ،وغياب التكامل بين غايات التشارك والأهداف التنظيمية ، وضعف البنية التحتية للجامعة، ونقص الموارد، والقيادة ، والدعم الإداري للأنشطة الرسمية وغير الرسمية للتشارك ، ونظم متابعة الأداء والتغذية العكسية. أما سايد وآخرون (Saide,et al,2017) فيرى أهمية تأثير نظم الحوافز

والمكافآت التي قسمها إلى : المكافآت الصلبة (المالية والمادية) ، والمكافآت الناعمة (الإشادة، والاعتراف، وجميع أشكال التحفيز المعنوي).

- العوامل التكنولوجية: تؤدي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات دوراً رئيسياً في تسهيل التشارك المعرفي، فقد حدد هندريك (Hendrik,1999:93-94) ذلك في الآتي: «(1) فعاليتها في إزالة العوائق التي تواجه التشارك؛ مثل: التباعد الزمني، والمكاني، والاجتماعي، وغيرها. (2) تُسهل الوصول للبيانات والمعلومات وتخزينها، واسترجاعها. (3) تُسهم في تحسين العمليات المتضمنة في التشارك المعرفي. (4) تقوم بتحديد العناصر الخاصة بما وراء المعرفة». لذا أكد (Alotaibi,Crowder ,&Wills,2014)، (Lee,2018 ,Supar,2012) أن نقص البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات من شبكة الإنترنت، وشبكات التواصل الاجتماعي وقلة الأجهزة والبرامج والتطبيقات الحاسوبية التي تتيح للهيئة التدريسية تدوين تجاربهم وخبراتهم، ونقص التدريب اللازم لاستخدام هذه البرامج، وتفعيل التكنولوجيا التعاونية، ومحدودية توفير قواعد المعلومات، والمستودعات الرقمية تؤثر بشدة في التشارك المعرفي.

يعد تأسيس ثقافة وبيئة مناسبة لتطبيق التشارك بين أعضاء هيئة التدريس كما أوضح رحيم (Rahman ,et al,2016) أمراً حاسماً لنجاح الجامعات؛ حيث تحتاج وفقاً لما ذكره عبد الحافظ والمهدي(2015) و (Fullwood&Rowley,2017) إلى جعل التشارك المعرفي محور تركيز بخططها واستراتيجياتها على المدى الطويل، فتعمل على توفير المتطلبات اللازمة لتعزيزه؛ لتحويل المعرفة من معرفة فردية إلى مؤسسية وهذه المتطلبات وفقاً لقرمش(2018)، والمهدي(2019)، و الزهراني (2019): (1) الثقافة التنظيمية التي تعمل على تعزيز التعلم، وقيم الولاء والانتماء للجامعة، والثقة بين الأكاديميين، وتوفير بيئة مشجعة للتشارك المعرفي. (2) الهيكل التنظيمي الذي يدعم المرونة، وآليات التنسيق، والتمكين وييسر تدفق المعلومات، وتحقيق اللامركزية. (3) القيادة الواعية لأهمية التشارك، والداعمة له بكل الوسائل الممكنة. (4) نظم الحوافز والمكافآت. (5) تشجيع الشراكات الاستراتيجية مع المؤسسات المجتمعية. (6) رصد التمويل الكافي لدعم جهود التشارك التعليمي والبحثي. (7) توفير فرص التوجيه والإرشاد، والتدريب، والتعلم. (8) تقييم مستويات الأداء وفق نظم التشارك المعرفي. (9) تكوين فرق العمل. (10) تطوير البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات، وتوفير مخازن للمعرفة، وقواعد للمعلومات. (11) القناعة والرؤية المشتركة بين الأكاديميين التي تشجع التعلم والتوجه نحو التشارك المعرفي.

وقد تناولت العديد من البحوث التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات:

فقد أجرت نورالدين وداود وعثمان دراسة (Nordin,Daud,&Osman,2012) هدفت إلى تحديد مستوى التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي بماليزيا في ضوء نظرية (TPB)، وتحديد عوامله المؤثرة. وطُبق استبيان على عينة بلغت (187) عضواً. وكان من نتائجها: أن مستوى التشارك جاء متوسطاً بين أعضاء هيئة التدريس، وكانت العوامل المؤثرة: الموقف من التشارك، والامتثال للرؤساء، والمعيار الذاتي، والتحكم السلوكي المدرك لعضو هيئة التدريس. وهدفت دراسة أغاروال وكيران وفيرما (Agarwal, Kiran, &Verma,2012) إلى معرفة العوامل المؤثرة في التشارك المعرفي ،مستخدمة استبياناً على عينة بلغت (141) عضواً من (30) مؤسسة أكاديمية تقنية في الهند .وقد أظهرت

النتائج: أن التشارك يرتبط ارتباطاً إيجابياً مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ،وأن من أهم العوامل المؤثرة في التشارك المعرفي: تحديث قواعد البيانات بانتظام لممارسات العمل الجيدة والدروس المستفادة ،وتعليم المهارات التكنولوجية ،وإنشاء الشراكات لاكتساب المعرفة، وتخصيص الموارد للوصول للمعرفة الخارجية، والثقافة التنظيمية والبنية التحتية للتكنولوجيا، والعمل مع الخبراء الخارجيين .

أما دراسة الحسني والبلتاجي (Al-Hasseni& Elbeltagi,2015) فقد هدفت إلى معرفة أثر التشارك على ابتكار المنتجات في مؤسسات التعليم العالي بالعراق. طُبق فيها الاستبيان على عينة بلغت (240) عضو هيئة تدريس من (8) كليات وتوصلت الدراسة إلى: أن التشارك المعرفي أساس لابتكار المنتجات في بيئة التعليم العالي، وأكدت على ضرورة تشجيع أنشطته. وهدفت دراسة ذوابي (2015) إلى التعرف على أثر التشارك في تحقيق الأهداف الاستراتيجية في الجامعات الخاصة بعمان؛ حيث تم تطبيق استبيان على عينة بلغت (53) عميداً وأظهرت النتائج: وجود تأثير ذي دلالة إحصائية للتشارك على تحقيق الأهداف الاستراتيجية. أما عبد الحافظ والمهدي (2015) فركزت دراستهما على معرفة واقع التشارك المعرفي والعوامل المؤثرة فيه لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في بعض الجامعات العربية. واستخدمت المنهج الوصفي والاستبيان على عينة بلغت (144) عضو. وأظهرت النتائج: أن ممارسة التشارك المعرفي كانت متوسطة، وأن العامل التنظيمي والشخصي كان مؤثراً في التشارك.

أما دراسة سانتوش وباندا (Santosh &Panda,2016) فسعت للتعرف على درجة ممارسة سلوك التشارك بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الوطنية المفتوحة بالهند ومعوقاته. وطُبق استبيان على عينة بلغت (62) عضواً. وتوصلت إلى: أن نسبة عالية من أعضاء هيئة التدريس يشاركون معرفتهم طواعية مع زملائهم من داخل وخارج الجامعة، وأن أهم المعوقات: قلة التقدير والمكافآت، والثقافة المؤسسية، ونقص الوعي بقضايا الملكية الفكرية. أما دراسة البقور (2016) فركزت على تحديد العلاقة بين تكنولوجيا المعلومات والتشارك المعرفي وأثرهما على ضمان جودة التعليم العالي في جامعة الطائف؛ حيث اُستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطُبق استبيان على عينة بلغت (110) من أعضاء هيئة التدريس بالكليات الإنسانية والعلمية. وأظهرت نتائجها: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تكنولوجيا المعلومات والتشارك المعرفي، كما أن كلاً منهما يؤثر في ضمان جودة التعليم العالي. وسعت دراسة الهواري وأبو رمان والشميلة (Alhawary,A-bu-Ruman,&Alshamaileh,2017) إلى تحديد العوامل الحاسمة في التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية؛ حيث طُبق استبيان على عينة عشوائية بلغت (90) عضواً. وظهر أن الاستمتاع بمساعدة الآخرين، والكفاءة الذاتية، وتكنولوجيا المعلومات؛ كان لها أثر كبير في التشارك؛ غير أن دعم الإدارة العليا كان الأعلى في التأثير.

وركزت دراسة الحضرمي (2017) على تحديد معوقات التشارك المعرفي بين هيئة التدريس بجامعة تبوك. و تم استخدام الاستبيان على عينة قوامها (300) عضو. وجاءت النتائج مظهرة وجود معوقات للتشارك بدرجة كبيرة مرتبة على النحو التالي: المعوقات المادية، ثم التنظيمية، وأخيراً الشخصية. أما جيجق وجيجق (2017) فهدفت دراستهما إلى معرفة أثر التشارك المعرفي على كفاءات أساتذة التعليم العالي؛ لذا طُبق استبيان على عينة بلغت (60) عضواً بجامعة محمد بشير الإبراهيمي بالجزائر. وأظهرت نتائجها: وجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية للتشارك على كفاءات أعضاء هيئة التدريس.

وقام فولوود ورولي (Fullwood & Rowley,2017) بفحص تأثير العوامل التنظيمية والفردية على التشارك بين الأكاديميين في الجامعات البريطانية، واستخدما فيها المسح الوثائقي، والاستبيان على عينة بلغت (367) عضو. وكان من نتائجها: وجود علاقة ايجابية بين القيادة والثقافة التنظيمية والتشارك المعرفي، كما أن البنية التحتية للتكنولوجيا، والمعايير الذاتية، والهياكل التنظيمية، والمعتقدات الشخصية؛ عوامل مؤثرة في التشارك. وأجرى فوزي وآخرون (Fauzi et al,2018) دراسة للتعرف على تأثير سلوك التشارك المعرفي لأعضاء هيئة التدريس في الإنتاجية البحثية وتحديد العوامل المؤثرة في التشارك .وقد تم إجراؤها على عينة بلغت (525) عضو من الجامعات الماليزية العامة والخاصة. وأظهرت نتائجها: أن سلوك التشارك له تأثير إيجابي على الإنتاجية البحثية، وأن من العوامل الفردية المؤثرة في التشارك: (الثقة ، العلاقات بين الأعضاء) ، ومن التنظيمية (دعم الإدارة ، والبيئة المحفزة ،والموارد) .كما هدفت دراسة الزهراني (2019) إلى قياس مستوى التشارك ومعرفة طبيعة العلاقة بين القيادة التحويلية وسلوك التشارك بين أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم والآداب في جامعة القصيم .وتم استخدام استبيان على عينة بلغت (214) عضواً ،و(12) قيادياً. وتوصلت نتائجها إلى: أن مستوى التشارك جاء متوسطاً بين الأكاديميين، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة التحويلية والتشارك المعرفي.

كما قام الزهراني (2019) بإجراء دراسة أخرى هدفت إلى التعرف على مدى توافر متطلبات تعزيز التشارك المعرفي بجامعة القصيم. وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة قوامها (276) عضواً. وأظهرت نتائجها: توافر متطلبات تعزيز التشارك المعرفي بدرجة متوسطة، وجاءت (الحوافز والمكافآت) بدرجة ضعيفة من حيث التوافر. أما جافيد وصيرة وخالد فقد هدفت (Ja-vaid,Saira,&Khalid,2020) دراستهم إلى التعرف على موقف أعضاء هيئة التدريس تجاه التشارك بجامعة التربية بلاهور الباكستانية، وتحليل تأثير العوامل الشخصية والتنظيمية التي قد تسهم في المشاركة الفعالة للمعرفة. وتم تطبيق استبيان على عينة بلغت (246) عضواً. وقد أظهر أعضاء هيئة التدريس موقفاً إيجابياً نحو التشارك، إضافة إلى اعتقادهم أهميته لنمو أدائهم المهني، كما أنه يفتح أفاقاً جديدة لبحوث مستقبلية ، ويرون أن المكافآت غير النقدية مهمة؛ لأنها تشعرهم بالقيمة الذاتية .كما أظهرت النتائج أن الثقة والثقافة التنظيمية لها تأثير إيجابي في التشارك المعرفي .

يتبين من استعراض الدراسات السابقة أنها ركزت على ممارسة التشارك المعرفي وعوامله المؤثرة في كل كليات الجامعة وبرامجها عموماً، في حين اختلفت الدراسة الحالية عنها في تركيزها على ممارسة التشارك المعرفي لتحسين وتطوير جودة برامج الدراسات العليا بكليات التربية تحديداً، إضافة إلى اختلافها في تصنيف متطلبات تعزيز التشارك المعرفي عن الدراسات السابقة، وقد استفادت الدراسة من الدراسات السابقة في وضع إطارها النظري، وأداتها البحثية، وتفسير نتائجها.

وأكدت جميع الدراسات والبحوث على أهمية وضرورة التشارك المعرفي بين المتخصصين بالجامعات؛ لحاجتها المتزايدة إلى المعرفة وإنتاجها في برامجها الأكاديمية، وتنظيماتها الإدارية، واستراتيجياتها المؤسسية؛ للاستجابة لبيئتها المتغيرة، ومواجهة مشكلاتها الداخلية، كما أوصت الجامعات بضرورة استقصاء وضع التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس بها؛ لذا تسعى الدراسة الحالية للكشف عن درجة ممارسة التشارك المعرفي في برامج الدراسات العليا، ودرجة توافر متطلباته بكليات التربية ببعض جامعات منطقة مكة المكرمة.

مشكلة الدراسة:

تتميز كليات التربية في الجامعات بدورها الرئيسي في إعداد معلمي مؤسسات التعليم العام ،إضافة إلى إعدادها للمتخصصين التربويين من خلال برامجها للدراسات العليا، والتي تعد كما يذكر الرمثي (2019) ذات تأثير كبير في ميزتها التنافسية، وإبداعها المعرفي ؛ لما لها من دور حيوي في مجال إنتاج البحث العلمي، وإمداد الدولة بالكوادر البشرية عالية المستوى ، مما يتطلب تحسين وتطوير جودة أداء جميع العناصر المكونة لمنظومتها؛ لاسيما في الوقت الراهن الذي تواجه فيه هذه البرامج تغييرات متسارعة لتحقيق رؤية (2030)،واستيعاب سياسات النظام الجديد للجامعات السعودية ؛إضافة إلى معالجة مشكلاتها، وقضاياها الداخلية ، فقد أظهرت العديد من البحوث وجود بعض القصور والخلل في برامج الدراسات العليا ولاسيما بالكليات الإنسانية ومنها كليات التربية بالجامعات السعودية مثل دراسة :آل سفران (2015) ، وعون وآخرون (2015)، والسيد (2016) ،وأبو نعير وآخرون (2016) ، وجان(2017)، والعبيد والمطرودي (2017) التي أشارت إلى جملة من المعوقات الإدارية بهذه البرامج ،إضافة للمعوقات الخاصة بمقرراتها الدراسية، ومعوقات الإشراف العلمي والتفاعل بين الطلبة والمشرفين ، وتلك الخاصة بالبحوث والموضوعات البحثية ، كما أكد بعضها على أن تحقيق معايير الجودة بهذه البرامج كان بدرجة لا ترقى إلى مستوى الآمال والطموحات المعقودة عليها.

وحيث أن التشارك المعرفي للخبرات والتجارب وللمعرفة الضمنية تحديداً بين الأكاديميين يعد في غاية الأهمية لتوليد المعرفة، وإحداث التعلم، وتحقيق جودة التعليم الجامعي الذي يعتمد أساساً كما أكد أريككوزهيل 2016) (Areekkuzihil, على جودة وكفاءة أعضاء هيئة التدريس؛ فهم العنصر الرئيسي في نجاح برامج الجامعة، وتحقيق غاياتها، وتجويد مخرجاتها؛ خاصة ببرامج الدراسات العليا؛ غير أن تحقيق التشارك المعرفي يتأثر بعوامل كثيرة، ويستلزم من الجامعة متطلبات متعددة لتعزيز تحقيقه بين أعضاء هيئة التدريس؛ وارتكازاً على كل الحيثيات السابقة سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- ما واقع ممارسة التشارك المعرفي لتحسين وتطوير برامج الدراسات العليا بكليات التربية في (جامعة أم القرى، الملك عبد العزيز، الطائف، جدة) ومتطلبات تعزيزه من وجهة نظر عينة من عضوات هيئة التدريس بهذه الجامعات؟

أسئلة الدراسة:

- ما درجة ممارسة التشارك المعرفي لتحسين وتطوير: جودة إدارة البرامج، جودة المحتوى التعليمي، جودة نظام ضمان الجودة الداخلي، جودة نظام الإشراف العلمي، جودة البحوث والموضوعات البحثية ببرامج الدراسات العليا ببعض الجامعات السعودية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر عينة الدراسة؟
- ما درجة توافر متطلبات تعزيز التشارك المعرفي (التنظيمية والإدارية، والبشرية، والتكنولوجية، والمادية والمالية) ببرامج الدراسات العليا ببعض الجامعات السعودية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر عينة الدراسة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لتحديد درجة ممارسة التشارك المعرفي ببرامج الدراسات العليا تعزى لمتغير: (الجامعة، وسنوات الخبرة، والرتبة العلمية)؟

أهداف الدراسة:

- تحديد درجة ممارسة التشارك المعرفي لتحسين وتطوير جودة برامج الدراسات العليا بكليات التربية ببعض الجامعات السعودية بمنطقة مكة المكرمة.
- التعرف على درجة توافر متطلبات تعزيز التشارك المعرفي لتحسين وتطوير جودة برامج الدراسات العليا بكليات التربية ببعض الجامعات السعودية بمنطقة مكة المكرمة.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات تحديد عينة الدراسة لدرجة ممارسة التشارك المعرفي لتحسين وتطوير جودة برامج الدراسات العليا بكليات التربية ببعض الجامعات السعودية بمنطقة مكة المكرمة تعزى لمتغير (الجامعة، سنوات الخبرة، الرتبة العلمية).

أهمية الدراسة:

وتبرز في الجوانب التالية:

- في موضوعها: حيث يعتبر التشارك المعرفي عامل تمكين مهم لتعظيم المعرفة، وتوليد معارف وابداعات جديدة بين المتخصصين؛ غير أنه لم يحظ بالاهتمام والبحث في برامج الدراسات العليا؛ ولاسيما في مجال تحسين وتطوير جودة هذه البرامج – سواء في الدراسات العربية أو الأجنبية في حدود علم الباحثة -؛ لذا يؤمل أن تكون هذه الدراسة نواة للمزيد من البحوث بهذه البرامج وفي تفرعاتها المختلفة.
- من المأمول: أن تسهم في تزويد الإدارة العليا بجامعات منطقة مكة بمؤشرات عن واقع التشارك ومتطلباته ببرامج الدراسات العليا؛ لاتخاذ الإجراءات التطويرية لتعزيز هذه العملية الحيوية لإدارة المعرفة المؤسسية، وتحقيق الجودة النوعية.
- من المتوقع: أن تعطي نتائج الدراسة صورة واضحة عن جوانب الضعف والقصور في ممارسة سلوك التشارك المعرفي ببرامج الدراسات العليا لقيادات كليات التربية؛ لوضع الخطط التحسينية، والتدابير العلاجية؛ لإنجاح التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس؛ لرفع مهاراتهم وكفاءاتهم التدريسية والبحثية؛ للارتقاء بمخرجات هذه البرامج.

حدود الدراسة:

- الحد الموضوعي: اقتصر على ممارسة التشارك المعرفي لتحسين وتطوير برامج الدراسات العليا في الأبعاد (إدارة البرنامج، المحتوى التعليمي، النظام الداخلي لضمان الجودة، نظام الإشراف العلمي، البحوث وموضوعاتها) ومتطلبات تعزيزها (الإدارية والتنظيمية، والبشرية، والتكنولوجية، والمالية والمادية).
- الحد البشري: عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن.
- الحد المكاني: كلية التربية بجامعة أم القرى، والملك عبد العزيز، والطائف، وجدة، بمقار الجامعة الرئيسية.
- الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1439هـ/1440هـ.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الذي يعد كما ذكر عبيدات وعبد الحق وعدس (86:2007)» أسلوب في البحث يتم من خلاله جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما أو واقع ما، بقصد التعرف على الظاهرة وتحديد وضعها الحالي، ومعرفة جوانب القوة والضعف فيها المعرفة مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه».

مجتمع الدراسة:

تكون من جميع عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن (معيدة/ محاضرة) القائمات على رأس العمل بكليات التربية في العام الدراسي (1439هـ/1440هـ)، وإجمالي عددهن (424) وفق الإحصائية المتحصل عليها من جامعاتهن.

عينة الدراسة:

تم أخذ عينة عشوائية طبقية متناسبة من المجتمع الأصلي، والجدول (1) يوضح خصائص العينة وفق متغيرات الدراسة.

جدول (1) وصف أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

المتغير	البيانات	العدد	النسبة المئوية
الجامعة	أم القرى	58	41,4
	الملك عبد العزيز	15	10,7
	الطائف	21	15
	جدة	46	32,9
سنوات الخبرة	من سنة - إلى أقل من 5 سنوات	21	15
	من 5سنوات - إلى أقل من 10 سنوات	42	30
	من 10 سنوات - إلى أقل من 15 سنة	32	22,9
	من 15 سنة فأكثر	45	32,1
الرتبة العلمية	أستاذ	8	5,7
	أستاذ مشارك	32	22,9
	أستاذ مساعد	71	50,7
	معيد /محاضر	29	20,7
المجموع		140	100

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد استبيان الدراسة في ضوء مراجعتها لأدبيات جودة برامج الدراسات العليا والتشارك المعرفي ومتطلباته والعوامل المؤثرة فيه، وتكونت الاستبانة من ثلاثة أجزاء: الأول: للبيانات العامة للمستجيب، وشملت (الجامعة، سنوات الخبرة، الرتبة العلمية). الثاني: وتكون من عبارات الممارسة للتشارك المعرفي، وعددها (48). والثالث: لعبارات متطلبات تعزيز التشارك المعرفي، وتكون من (26) عبارة. وتم استخدام مقياس (ليكرت الخماسي) لقياس درجة الممارسة ومتطلبات التشارك على النحو التالي: عالية جداً (5)، عالية (4)، متوسطة (3) ، منخفضة(2) ،منخفضة جداً(1).

صدق أداة الدراسة:

- الصدق الظاهري (المحكمين): تم عرض الاستبيان على مجموعة من المتخصصين في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية؛ لتحكيمه، والتأكد من مناسبة صياغة عباراته، ووضوحها، ومدى انتمائها للمحاور الرئيسية للأداة، وبعد مراجعة ملحوظاتهم أعيدت صياغة العبارات. ليصبح الاستبيان في صورته النهائية مكون من (46) عبارة للتشارك المعرفي، و (25) عبارة للمتطلبات.
- صدق الاتساق الداخلي: وتم تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (30) عضوة، وحساب صدق الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، كما في جدول (2).

جدول (2) معاملات ارتباط (بيرسون) بين العبارة والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه لممارسة التشارك المعرفي

ممارسة التشارك المعرفي									
المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
م.	معامل الارتباط	م.	معامل الارتباط	م.	معامل الارتباط	م.	معامل الارتباط	م.	معامل الارتباط
1	**0,751	10	**0,759	20	**0,811	28	**0,579	38	**0,703
2	**0,789	11	**0,801	21	**0,809	29	**0,685	39	**0,890
3	**0,817	12	**0,769	22	**0,772	30	**0,703	40	**0,887
4	**0,780	13	**0,750	23	**0,860	31	**0,692	41	**0,795
5	**0,832	14	**0,826	24	**0,844	32	**0,764	42	**0,840
6	**0,821	15	**0,831	25	**0,855	33	**0,788	43	**0,812
7	**0,590	16	**0,798	26	**0,867	34	**0,768	44	**0,878
8	**0,675	17	**0,829	27	**0,862	35	**0,649	45	**0,786
9	**0,758	18	**0,771			36	**0,756	46	**0,692
		19	**0,741			37	**0,782		

يبين الجدول (2) أن معاملات الارتباط جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0,01) وتوافر التجانس، وصدق الاتساق الداخلي فيها؛ مما يؤكد صلاحية أداة الدراسة للتطبيق وقياس ما وضعت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لقياس ثبات الأداة ككل وعلى مستوى المحاور، كما هو موضح بالجدول(3).

جدول (3) معاملات ارتباط (بيرسون) بين العبارة والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه لمتطلبات التشارك المعرفي

ممارسة التشارك المعرفي									
المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
م.	معامل الارتباط	م.	معامل الارتباط	م.	معامل الارتباط	م.	معامل الارتباط	م.	معامل الارتباط
1	**0,814	10	**0,754	16	**0,865	22	**0,859		
2	**0,600	11	**0,893	17	**0,857	23	**0,820		
3	**0,781	12	**0,889	18	**0,855	24	**0,904		
4	**0,862	13	**0,873	19	**0,879	25	**0,887		
5	**0,800	14	**0,844	20	**0,794				

ممارسة التشارك المعرفي									
المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
م.	معامل الارتباط	م.	معامل الارتباط	م.	معامل الارتباط	م.	معامل الارتباط	م.	معامل الارتباط
6	0,851**	15	0,810**	21	0,891**				
7	0,833**								
8	0,754**								
9	0,865**								

جدول (3) معاملات (ألفا كرونباخ) لمحاور وأداة الدراسة

م.	محاور ممارسة التشارك المعرفي	معامل ألفا كرونباخ	م	محاور متطلبات تعزيز التشارك المعرفي	معامل ألفا كرونباخ
1	جودة إدارة برامج الدراسات العليا.	0,91	1	المتطلبات التنظيمية والإدارية	0,87
2	جودة المحتوى التعليمي.	0,93	2	المتطلبات البشرية	0,92
3	نظام ضمان الجودة الداخلي.	0,94	3	المتطلبات التكنولوجية	0,93
4	نظام الإشراف العلمي لبرامج الدراسات العليا.	0,81	4	المتطلبات المادية والمالية	0,89
5	جودة البحوث والموضوعات البحثية.	0,93		الدرجة الكلية لمحاور المتطلبات	0,96
	الدرجة الكلية لمحاور ممارسة التشارك	97 .0			

يتضح من الجدول (3) أن معامل (ألفا كرونباخ) لمحاور ممارسة التشارك المعرفي والمتطلبات جميعها ولأداة الدراسة ككل؛ هي قيم مرتفعة وتعطي مؤشراً بأن أداة الدراسة مناسبة ويمكن تطبيقها بثقة.

ثبات أداة الدراسة:

تم وضع الاستبيان في صورته النهائية في نسخة إلكترونية وورقية، وتم تطبيقه على عينة الدراسة وجمعه بعد ذلك؛ لإجراء المعالجة الإحصائية على بياناته باستخدام (SPSS)، وقد تم تحديد المعيار الموضح بالجدول (4) للحكم على نتائج الدراسة وتفسيرها:

جدول (4) معيار الحكم على درجة ممارسة التشارك المعرفي ودرجة توافر متطلبات تعزيز التشارك المعرفي

المتوسط الحسابي للاستجابات	درجة ممارسة التشارك المعرفي	درجة توافر متطلبات تعزيز التشارك المعرفي
1,8 أقل من-1	منخفضة جدًّا	منخفضة جدًّا
1,8-أقل من 2,6	منخفضة	منخفضة
2,6-أقل من 3,4	متوسطة	متوسطة
3,4-أقل من 4,2	عالية	عالية
5 -4,2	عالية جدًّا	عالية جدًّا

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

◈ إجابة السؤال الأول: ما درجة ممارسة التشارك المعرفي لتحسين وتطوير: (1) جودة إدارة البرامج. (2) جودة المحتوى التعليمي. (3) جودة نظام ضمان الجودة الداخلي. (4) جودة نظام الإشراف العلمي. (5) جودة البحوث والموضوعات البحثية ببرامج الدراسات العليا ببعض الجامعات السعودية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر عينة الدراسة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لدرجة ممارسة التشارك، وترتيبها تنازلياً وفق متوسطاتها ، وفي حالة تساوي المتوسطات تم ترتيبها وفق الانحراف المعياري الأقل، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (5) للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة محاور التشارك المعرفي مرتبة تنازلياً.

محاور ممارسة التشارك المعرفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
المحور الأول: تحسين وتطوير جودة إدارة برامج الدراسات العليا.	3,02	0,82	متوسطة	1
المحور الثاني: تحسين وتطوير جودة المحتوى التعليمي لبرامج الدراسات العليا.	2,81	0,84	متوسطة	4
المحور الثالث: تحسين وتطوير نظام ضمان الجودة الداخلي لبرامج الدراسات العليا.	2,91	0,87	متوسطة	2
المحور الرابع: تحسين وتطوير جودة نظام الإشراف العلمي لبرامج الدراسات العليا.	2,86	0,93	متوسطة	3
المحور الخامس: تحسين وتطوير جودة البحوث والموضوعات البحثية لبرامج الدراسات العليا.	2,59	0,88	منخفضة	5
الدرجة الكلية لمحاور ممارسة التشارك المعرفي	2,84	0,80	متوسطة	

يظهر الجدول (5) أن الدرجة الكلية لممارسة التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا جاءت متوسطة؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي (2,84)، وانحرافها المعياري (0,80)،وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (2012,Nordin,Daud,&Osman) ،وعبد الحافظ والمهدي(2015) ،وجيجق وجيجق(2017)،والزهراني (2019) ،واختلفت مع دراسة ذوابي (2015) ، والحضرمي (2017). وتعد هذه النتيجة المتوسطة دون مستوى الطموح المتعلق بسلوك التشارك المعرفي بهذه البرامج؛ وربما يرجع هذا إلى ضعف ثقافة التشارك بين أعضاء هيئة التدريس، ولأسباب فردية أخرى؛ ولذا شدد الحسين (2013) على أهمية دور الجامعة في بناء ثقافة عضو هيئة التدريس المؤثرة في التشارك المعرفي.

وبالنظر إلى ترتيب محاور التشارك المعرفي نجد أن محور (إدارة برامج الدراسات العليا) قد حصل على المرتبة الأولى بمتوسط بلغ(3,02) ، وانحراف معياري (0,82) وبدرجة متوسطة؛ وربما يرجع ذلك إلى كون إدارة البرامج تقوم على مجالس الأقسام التي تعد منصات تشارك رسمية مدعومة من قيادة القسم، وتشارك الأعضاء فيها ضروري لاتخاذ القرارات الخاصة بالبرنامج. أما محور(نظام الجودة الداخلي) فقد جاء في المرتبة الثانية بدرجة متوسطة، وبمتوسط بلغ (2,91)، وانحراف معياري (0,87)؛ وربما يعود سبب ذلك أن جميع الجامعات الأربعة تعمل على تحقيق الجودة في برامجها لرفع مستوى مخرجاتها التعليمية والبحثية. وأما محور (نظام الإشراف العلمي) فقد حصل على المرتبة الثالثة وبدرجة متوسطة وبمتوسط (2,86)، وانحراف معياري (0,93) ويرجع ذلك إلى كون الإشراف العلمي نظاماً يُتابع ويراجع من قبل عمادة الدراسات العليا.

في حين حصل محور (المحتوى التعليمي) على درجة متوسطة من حيث الممارسة بمتوسط بلغ (2,81) وانحراف معياري (0,84) وربما يرجع سبب ذلك أن المحتوى التعليمي هو من صميم عمل أعضاء هيئة التدريس؛ لذا فعدم الرغبة في تشاركه يرجع إلى أسباب فردية، وهذا ما يؤكده (2005,Bock et al) بأن معرفة الأفراد لا تتحول بسهولة إلى معرفة مؤسسية مشتركة حتى مع وجود شبكات للمعرفة؛ لأنهم يميلون إلى اكتناز المعرفة لأسباب مختلفة. أما محور)البحوث والموضوعات البحثية(فجاء في المرتبة الأخيرة بدرجة منخفضة بلغ متوسطها (2,59) ،وانحراف معياري (0,88)؛ وربما يرجع لأسباب متعددة؛ منها: ضعف الآليات التي يقدمها القسم لأعضاء هيئة التدريس لتعزيز جهود التشارك المعرفي مجال جودة البحوث و الموضوعات البحثية.

وفيما يلي استعراض للممارسات الخاصة بالتشارك المعرفي لكل محور من المحاور المحددة بالدراسة والذي تبينه الجداول التالية:

◈ أولاً: محور تحسين وتطوير جودة إدارة برامج الدراسات العليا: يبين الجدول (6) أن جميع ممارسات هذا المحور جاءت بدرجة متوسطة ، تراوح قيم متوسطاتها ما بين (3.18-2.81) ويعطي هذا مؤشراً على وجود تفاوت وخلل في البيئة التنظيمية السائدة بالأقسام الأكاديمية بكليات التربية والتي تدعم ممارسة التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس؛ذلك أن (Fauzi et al,2018) يرى أن للإدارة دوراً كبيراً في إيجاد البيئة المحفزة لأعضاء هيئة التدريس لمشاركة خبراتهم ومعارفهم ،ومن المؤشرات التي تدل على ذلك: حصول الممارسة (3) على درجة متوسطة وبمتوسط بلغ (3.18) برغم أهمية دعم تشارك الأعضاء في مبادرات التحسين والتطوير، والممارسة (4) على المرتبة الأخيرة وبمتوسط قوامه(2.81) دالاًّ على قلة وجود برامج النصح والإرشاد بين العضوات القديمات والجديدات.

يبين الجدول (6) أن جميع ممارسات هذا المحور جاءت بدرجة متوسطة ، تراوح قيم متوسطاتها ما بين (2,81-3,18) ويعطي هذا مؤشراً على وجود تفاوت وخلل في البيئة التنظيمية السائدة بالأقسام الأكاديمية بكليات التربية والتي تدعم ممارسة التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس؛ذلك أن (Fauzi et al ,2018) يرى أن للإدارة دوراً كبيراً في إيجاد البيئة المحفزة لأعضاء هيئة التدريس لمشاركة خبراتهم ومعارفهم ،ومن المؤشرات التي تدل على ذلك: حصول الممارسة (3) على درجة متوسطة وبمتوسط بلغ (3,18) برغم أهمية دعم تشارك الأعضاء في مبادرات التحسين والتطوير، والممارسة (4) على المرتبة الأخيرة وبمتوسط قوامه(2,81) دالاًّ على قلة وجود برامج النصح والإرشاد بين العضوات القديمات والجديدات.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة التشارك لتحسين وتطوير إدارة برامج الدراسات العليا مرتبة تنازلياً

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب حسب المتوسط
1	يحرص القسم على أن يشارك جميع أعضاء هيئة التدريس مع ذوي العلاقة (الطلبة / أرباب العمل) لتتحديد رسالة القسم و أهدافه	3.05	1.07	متوسطة	5
2	يشارك جميع أعضاء هيئة التدريس في مراجعة رسالة البرنامج بصفة دورية لتعديلها وفق ما لديهم من معرفة متجددة بالتطورات الحديثة.	2.95	1.10	متوسطة	7
3	تدعم إدارة القسم مبادرات أعضاء هيئة التدريس للتحسين و التطوير في ضوء المعرفة المتاحة لديهم.	3.18	1.03	متوسطة	1
4	توفر إدارة القسم برامج النصح و الارشاد المقدمة من أعضاء هيئة التدريس القدامى للجدد منهم لتطوير أدائهم المهني و الشخصي.	2.81	1.13	متوسطة	9
5	تحرص إدارة القسم على أن يشارك جميع أعضاء هيئة التدريس في وضع خطط العمل الخاصة به.	3.06	1.07	متوسطة	4
6	يحرص القسم على أن يشارك جميع أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات الصحيحة الخاصة بخطط البرنامج.	3,02	1,04	متوسطة	6
7	يحرص القسم على أن يشارك جميع عضوات هيئة التدريس مع الشطر الرجالي في اللجان و المجلس العلمية بشكل متناسب	3,09	1,20	متوسطة	3
8	يركز القسم على وجود الوثائق و التقارير الخاصة بالجودة ، و تسهيل حصول أعضاء هيئة التدريس عليها عند الحاجة.	3,16	1,03	متوسطة	2
9	يتم توثيق التقارير الدورية لمتابعة و مراقبة تنفيذ الخطط بالبرنامج، و تزويد أعضاء هيئة التدريس بها لاستخدامها كمرجع	2,88	1,06	متوسطة	8
	المتوسط العام	3,02	0,82	متوسطة	

◈ ثانياً: تحسين وتطوير جودة المحتوى التعليمي لبرامج الدراسات العليا: يتبين من الجدول (7) أن الممارسات (19، 12، 11،16، 14، 15، 18)جاءت جميعها بدرجة متوسطة، وتراوحت متوسطاتها ما بين (2.69-3.39)؛ حيث كانت الممارسة (19) في المرتبة الأولى بمتوسط بلغ (3.39) ؛وتعود هذه النتيجة كما أشارت إليه دراسة السليحات والعدوان (2019) إلى عدم تواصل بعض الطلبة مع أساتذتهم، وربما لانشغال الأساتذة بأعباء أكاديمية وإدارية أخرى، أما الممارسة (12) فقد اتفقت في نتيجتها مع دراسة (Javaid,et al,2020)؛ حيث أظهر أعضاء هيئة التدريس موقفاً إيجابياً للتشارك مع زملائهم؛ ولكن أقل من المستوى المطلوب. وأما الممارسات (10، 13، 17) فقد جاءت جميعها بدرجة منخفضة تراوح قيم متوسطاتها ما بين (2.31-2.56)، وبالنظر إليها نجد أنها تضمنت آليات التشارك المعرفي الخارجي مع أرباب العمل، وفرق استشارية، والنظراء المتخصصين من جامعات أخرى، مما يدل على محدودية تطبيق هذا التشارك في كليات التربية.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة التشارك لتحسين وتطوير جودة المحتوى التعليمي مرتبة تنازلياً

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب حسب المتوسط
10	يتشارك أعضاء هيئة التدريس مع أرباب العمل و ذوي العلاقة في تحديد مخرجات التعليم (Outcomes) للبرنامج.	2.56	0.98	منخفضة	8
11	يوفر القسم الفرص و الظروف المناسبة ليتشارك جميع أعضاء هيئة التدريس في أنشطة أكاديمية تضمن معرفتهم بأحدث التطورات في مجالهم التخصصي.	2.82	1.06	متوسطة	5
12	يحرص أعضاء هيئة التدريس على إمداد زملائهم بالمعرفة و المعلومات الجديدة حول المقررات الدراسية.	3.16	1.10	متوسطة	2
13	يحرص القسم على الاستعانة بفرق استشارية دائمة لتقديم المشورة حول محتوى البرنامج و جودته.	2.46	1.11	منخفضة	9
14	يتشارك جميع أعضاء هيئة التدريس بالقسم من خلال فرق عمل بمناقشة المقترحات لبرامج جديدة أو التعديلات الضرورية على البرامج القائمة.	2.99	1.04	متوسطة	3
15	يخصص أعضاء هيئة التدريس جزءاً من وقتهم لتبادل خبراتهم مع زملائهم حتى و لو لم يعاملوهم بالمثل.	2.75	1.13	متوسطة	6
16	يحرص القسم على استخدام التقنيات الحديثة لتبادل المعارف و الخبرات بين أعضاء هيئة التدريس.	2.92	0.98	متوسطة	4
17	يتم الاستعانة بأعضاء هيئة تدريس ذوي خبرة من جامعات أخرى في مراجعة و تطوير جودة البرنامج.	2.31	1.13	منخفضة	10
18	توفر الكلية التدريب اللازم لأعضاء هيئة التدريس لتزويدهم بالمعرفة الجديدة في استراتيجيات و طرائق التدريس و التقويم.	2.69	1.15	متوسطة	7
19	يحرص جميع أعضاء هيئة التدريس على تقديم النصح و الارشاد و المشورة العلمية لطلبة القسم بصفة مستمرة	3.39	1.02	متوسطة	1
	المتوسط العام	2.81	0.84	متوسطة	

◈ ثالثاً: تحسين وتطوير نظام ضمان الجودة الداخلي لبرامج الدراسات العليا: يُظهر الجدول (8) أن جميع ممارسات التشارك لتحسين وتطوير نظام ضمان الجودة الداخلي لبرامج الدراسات العليا جاءت بدرجة متوسطة، وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (2.79-3.16). حيث حصلت الممارسة (20) على المرتبة الأولى بمتوسط (3.16)،وهي نتيجة منطقية؛ ذلك أن الجودة تقتضي مشاركة جميع أعضاء هيئة التدريس في تحقيقها، غير أنها مع ذلك دون الحد المرغوب؛ وربما يرجع ذلك إلى قلة انخراط جميع أعضاء هيئة التدريس في هذه الأنشطة كما أثبته بعض الدراسات؛ كدراسة الزهراني (2018) ،والحربي (2019) كما أن الممارسة (27) جاءت بالمرتبة الثانية بمتوسط (3.05) ،وهذا يدل على وجود تشارك في المعرفة والخبرة في إعداد وكتابة التقارير ولكن بدرجة متوسطة ربما لا ترقى إلى مستوى وضع خطط التحسين والتطوير لهذه البرامج. أما الممارسة (21) فحصلت على درجة متوسطة بلغ متوسطها (2.80)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السليحات والعدوان (2019).

و الممارسة (26) هي الأخيرة في الترتيب بمتوسط بلغ (2.79)، ويعد هذا مؤشراً قوياً على وجود قصور في استخدام مؤشرات الأداء والمقارنة المرجعية؛ من أجل رفع مستويات الجودة النوعية في مخرجات برامج الدراسة العليا يستدعي الاهتمام بها كما أكدته دراسة الحربي(2019).

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة التشارك لتحسين وتطوير نظام الجودة الداخلي مرتبة تنازليا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب حسب المتوسط
20	يتخذ القسم جميع الإجراءات لضمان مشاركة جميع أعضاء هيئة التدريس في أنشطة ضمان الجودة الداخلية.	3.16	0.98	متوسطة	1
21	يتشارك أعضاء هيئة التدريس مع موظفي القسم و طلبته المعرفة و الخبرة لإيجاد حلول ابداعية لمشكلات القسم.	2.80	1.03	متوسطة	7
22	يحرص القسم على وجود تعاون و تنسيق بين شطر الطالبات و الطلاب فيما يخص عمليات الجودة الداخلية.	2.86	1.08	متوسطة	5
23	تركز الكلية على الإفادة من أعضاء هيئة التدريس ذوي المعرفة والخبرة بالجودة؛ للتدريب, و تقديم الاستشارات.	2.91	1.06	متوسطة	3
24	توفر الكلية أدلة إرشادية موثقة لنظامالجودة الداخلي و إجراءاته المتعددة, و يتم تزويد أعضاء هيئة التدريس و الموظفين بها.	2.87	1.05	متوسطة	4
25	يدعم مسؤولو الجودة بالأقسام وجود حلقات للنقاش العلمي بينهم و بين أعضاء هيئة التدريس؛ لتبادل المعرفة و الخبرات معاً.	2.81	0.97	متوسطة	6
26	يتشارك أعضاء هيئة التدريس مع مسؤولي نظم الجودة الداخلية تحديد مؤشرات الأداء و المقارنة المرجعية الخاصة بدرجة تحقق مستويات الجودة بالبرنامج	2.79	1.06	متوسطة	8
27	يتشارك أعضاء هيئة التدريس المعرفة و الخبرة في كيفية إعداد التقارير الخاصة بالبرنامج و المقررات؛ لوضع خطط التحسين و التطوير.	3.05	1.11	متوسطة	2
	المتوسط العام	2.91	0.87	متوسطة	

◈ رابعاً: تحسين وتطوير جودة نظام الإشراف العلمي لبرامج الدراسات العليا: يوضح الجدول (9) أن جميع ممارسات هذا المحور جاءت بدرجة متوسطة تراوحت متوسطاتها ما بين (3.27-2.65) ما عدا الممارسة (32، 31). فحصلت الممارسة (29) على المرتبة الأولى بمتوسط (3.27)، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة حورية (2017)، والعبيد والمطرودي (2017)؛ من حيث قصور المشرفين في تخصيص الوقت الكافي لمتابعة وتحسين جودة الرسائل العلمية؛ وربما يرجع ذلك إلى انشغالهم بأعباء أكاديمية وإدارية داخل الجامعة وخارجها. أما الممارسة (30) فقد جاءت بالمرتبة الثانية بمتوسط بلغ (3.21) ويدل هذا على أنه وبرغم وجود الوسائل التقنية؛ إلا أن هناك ضعفاً في تدفق المعلومات الخاصة بمستجدات نظام الإشراف والتغييرات الحاصلة فيه إلى المشرفين والطلبة؛ مما قد يؤثر في جودة عملية الإشراف ذاتها. والممارسة (32) حصلت على درجة منخفضة بمتوسط (2.54)؛ مما يعطي مؤشراً على قلة وجود مثل هذه الآليات التي تؤدي دوراً هاماً في تحديد قضايا الإشراف ومشكلاته، مما يقلل كما يذكر (Fauzi et al,2018) من قدرة إدارة القسم في تحقيق الجودة البحثية. وأما الممارسة (31) فقد جاءت أيضاً منخفضة بمتوسط بلغ (2.51) ، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة حمرون (2012)، وحرب (2013) من أن أهم المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية لتحقيق التميز البحثي هو قلة الآليات المتاحة للتشارك المعرفي مع نظرائهم من الجامعات الأخرى المحلية والعالمية.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة التشارك لتحسين وتطوير جودة نظام الإشراف العلمي مرتبة تنازلياً

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب حسب المتوسط
28	يتشارك المشرفون و الطلبة في السيمنارات العلمية لتبادل المعرفة و تقديم المشورة.	3.07	1.10	متوسطة	4
29	يخصص المشرفون الوقت الكافي لمتابعة و تحسين جودة الرسائل العلمية للطلبة.	3.27	0.98	متوسطة	1
30	تزويد المشرفين و الطلبة بالمعلومات الخاصة بنظام الإشراف العلمي و عملياته و بما يستجد فيه من تطورات باستخدام التقنية الالكترونية.	3.21	0.97	متوسطة	2
31	تحرص الكلية على تحسين نظام الاشراف العلمي من خلال التشارك المعرفي للمشرفين مع نظرائهم في الجامعات الأخرى محلياً و عالمياً.	2.51	1.10	منخفضة	10
32	يوفر القسم آليات و وسائل متنوعة للتغذية الراجعة من خلال استقصاء آراء المشرفين و الطلبة حول نظام الإشراف العلمي.	2.54	1.08	منخفضة	9

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب حسب المتوسط
33	يوفر القسم اللقاءات بين المشرفين و الطلبة لمناقشة قضايا و مشكلات الاشراف العلمي؛ لتحسين جودته في ضوء نتائج المراجعة و التغذية الراجعة.	2.79	1.06	متوسطة	5
34	تخصيص لجنة استشارية بالكلية تساعد الطلبة في معرفة كيفية تحديد و استخدام أدوات البحث المختلفة, و الأساليب الإحصائية اللازمة.	2.65	1.17	متوسطة	8
35	يحرص القسم و الكلية على مشاركة المشرفين من أعضاء هيئة التدريس و الطلبة في المؤتمرات و الندوات العلمية داخل الجامعة و خارجها.	3.10	3.66	متوسطة	3
36	يتشارك أعضاء القسم في وضع معايير مقننة لنظام الاشراف العلمي؛ مثل (اختيار المشرفين/ المناقشين / الموضوعات .....)	2.78	1.05	متوسطة	6
37	يوفر القسم و الكلية وسائل و آليات حديثة للتواصل بين المشرفين و الطلبة و الخريجين.	2.66	1.04	متوسطة	7
	المتوسط العام	2.86	0.93	متوسطة	

◈ خامساً: تحسين وتطوير جودة البحوث والموضوعات البحثية لبرامج الدراسات العليا:

يوضح الجدول (10) أن الممارسات) 46، 39 ، 38، 42 ، 41) جاءت متوسطة، وتراوحت قيم متوسطاتها ما بين (2.99-2.60) ؛حيث حصلت الممارسة (46) على المرتبة الأولي من حيث ممارستها، وبمتوسط (2.99)، وتعتبر هذه النتيجة مبررة ؛حيث إن على المشرفين تعريف الطلبة بالمعايير الصحيحة لاختيار موضوعاتهم البحثية ، ولكن كونها حصلت على درجة متوسطة برغم أنها من عمل المشرف أساساً ربما يرجع إلى أسباب بعضها يرجع إلى المشرف وإغفاله لهذا الأمر ، أو لرغبة بعض الطلبة في تبني موضوعات بعينها بغض النظر عن هذه المعايير ،أو إلى رغبتهم في الانتهاء من الأطروحة العلمية والحصول على الدرجة فحسب .في حين جاءت الممارسة (41)في المرتبة الثانية وبمتوسط (2.60)، وتدل هذه النتيجة على وجود ضعف في دعم القسم لمثل هذه المشروعات التي تعزز تشارك المعرفة الضمنية للمشرفين مع بعضهم البعض ومع الطلبة .في حين نجد أن الممارسات(40،44،45،43)جاءت بمتوسطات تراوح قيمها ما بين (2.59-2.22)، وتمثل جميعها آليات لتعزيز التشارك المعرفي في البحث العلمي داخل القسم وخارجه ،وكلها جاء بدرجة منخفضة مما قد يؤثر كما يشير الزهراني وعطية (2019) في جودة البحوث، ويعيق إجراءها بكفاءة وفعالية تخدم الرؤية الوطنية(2030).

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب حسب المتوسط
38	يعمل أعضاء هيئة التدريس بالقسم على انجاز بحوث مشتركة.	2.69	1.04	متوسطة	3
39	يدعم القسم لقاءات المناقشة الدورية للمشرفين لتقديم خبراتهم في تحسين و تطوير جودة الرسائل العلمية بوسائل متعددة.	2.73	1.05	متوسطة	2
40	يوفر القسم و الكلية لقاءات علمية دورية لاطلاع الهيئة التدريسية و الطلبة على أحدث المستجدات في مجال البحث العلمي.	2.59	1.14	منخفضة	6
41	يدعم القسم مشاركة الطلبة لأعضاء هيئة التدريس في إجراء البحوث و المشروعات البحثية المختلفة.	2.60	1.14	متوسطة	5
42	يقدم أعضاء هيئة التدريس الأعلى في الرتبة العلمية المعرفة و التوجيه لأعضاء هيئة التدريس الجدد لتطوير مشروعاتهم البحثية.	2.63	1.11	متوسطة	4
43	يقدم القسم الدعم و المساندة لأعضاء هيئة التدريس لإقامة الاتفاقيات البحثية مع نظرائهم في جامعات أخرى محلية أو عالمية.	2.22	0.99	منخفضة	9
44	توجد آليات بالقسم لتحديد أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة و الطلبة المتميزين؛ لاستثمار خبراتهم في تقديم بحوث تطويرية للمجتمع.	2.44	1.05	منخفضة	7
45	يوجد بالقسم لجنة متخصصة لمراجعة و تقويم الرسائل البحثية بالقسم؛ للتأكد من جودتها في ضوء معايير محددة و موثقة.	2.41	1.22	منخفضة	8
46	يزود المشرفون بالقسم الطلبة بالمعايير الصحيحة لاختيار موضوعاتهم البحثية؛ لتخدم احتياجات التنمية.	2.99	1.09	متوسطة	1
	المتوسط العام	2.59	0.88	منخفضة	

◈ إجابة السؤال الثاني: ما درجة توافر متطلبات تعزيز التشارك المعرفي (التنظيمية والإدارية، البشرية، التكنولوجية، المادية والمالية) ببرامج الدراسات العليا ببعض الجامعات السعودية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر عينة الدراسة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لدرجة توافر متطلبات تعزيز التشارك المعرفي، وترتيبها تنازلياً وفق متوسطاتها، وفي حالة تساوي المتوسطات تم ترتيبها وفق الانحراف المعياري الأقل، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (11) للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر متطلبات تعزيز التشارك المعرفي مرتبة تنازلياً.

متطلبات تعزيز التشارك المعرفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب حسب المتوسط
المحور الأول: المتطلبات التنظيمية والإدارية.	2,65	0,95	متوسطة	3
المحور الثاني: العوامل البشرية.	3,05	0,88	متوسطة	1
المحور الثالث: المتطلبات التكنولوجية.	2,74	0,92	متوسطة	2
المحور الرابع: المتطلبات المادية والمالية.	2,47	0,99	منخفضة	4
الدرجة الكلية لتوافر متطلبات التشارك المعرفي	2.73	0.84	متوسطة	

يتبين من الجدول (11) أن الدرجة الكلية لتوافر متطلبات تعزيز التشارك المعرفي ببرامج الدراسات العليا جاءت متوسطة؛ حيث جاء المتوسط الحسابي (2.74)، وتتفق هذه النتيجة في عمومها مع دراسة الزهراني (2019). كما نجد أن المتطلبات (البشرية، والتكنولوجية، والتنظيمية الإدارية) جاءت على التوالي بدرجة متوسطة من حيث التوافر، وهذا الترتيب لتوافر هذه المتطلبات يتوافق مع توصلت إليه نتائج العديد من الأبحاث من ترتيب للعوامل المؤثرة في التشارك المعرفي مثل: دراسة عبد الحافظ والمهدي (2015)، ودراسة (Fullwood&Row-ley,2017) ، (Alhawary,et al,2017). أما عن كون العوامل البشرية جاءت في مقدمة المتطلبات فيرجع وفقاً (Al-Kurdi,El-Hadda-deh,&Eldabi,2018) إلى أن العوامل الخاصة بالأفراد هي أكثر ارتباطاً وتأثيراً في التشارك المعرفي، تليها العوامل التكنولوجية، ثم التنظيمية. في حين جاءت المتطلبات المادية والمالية بدرجة منخفضة من حيث التوافر بمتوسط بلغ (2.47) ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Saide,et al,2017) التي حددتها في مقدمة العوامل المؤثرة في التشارك ؛غير أنها لا تجد حقها من الاهتمام بالجامعات. والجداول التالية تقدم عرضاً تفصيلياً لعبارات كل متطلب من متطلبات تعزيز التشارك.

◈ أولاً: المتطلبات التنظيمية والإدارية لتعزيز التشارك المعرفي ببرامج الدراسات العليا: يتبين من الجدول (12) أن درجة توافر المتطلبات التنظيمية المحددة في العبارات (2، 1 ، 8 ، 7) جاءت متوسطة ،وتراوحت متوسطاتها ما بين (2.66-3.21) ؛حيث حصلت العبارة(2) على المرتبة الأولى من حيث توافرها بمتوسط (3.21)، وبلا شك تحرص كل الجامعات على التنمية المهنية للهيئة الأكاديمية من خلال عماداتها ومراكزها للتطوير؛ غير أن التركيز على التدريب لتعزيز التشارك بينهم مازال دون المستوى المرغوب وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Al-Kurdi,et al,2018) ،والزهراني (2019) .أما العبارة (7) فجاءت متوسطة؛ حيث بلغ متوسطها (2.66) وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من (Santosh&Pa wley,2017) حيث تعد الثقافة التنظيمية عاملاً مهماً في تكوين قيم ومعتقدات مشتركة بين الأكاديميين تعزز من التشارك المعرفي بينهم .في حين حصلت العبارات (9، 3،6،4 ، 5) على درجة منخفضة من حيث التوافر، وبمتوسطات تراوحت ما بين .(2.39-2.54) . وجاءت العبارة (9) منخفضة بمتوسط (2.54)، مظهرة وجود قصور في متابعة أداء الأكاديميين والذي يسهم في تعزيز آليات التشارك المعرفي؛ لارتباطه بالأداء وفق ما أثبتته دراسة) (Supar,2012.أما العبارة (5) فقد حصلت على درجة منخفضة وبمتوسط بلغ (2.39)؛ ربما يرجع ذلك إلى أن هذه الفرق تطوعية؛ أي تعتمد على رغبة أعضاء هيئة التدريس في المشاركة؛ ولكنها تعتمد بالتأكيد على اتخاذ جميع الوسائل لتشجيعهاوتحفيزهابين الأكاديميين.

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة التشارك لتحسين وتطوير جودة المحتوى التعليمي مرتبة تنازلياً

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب حسب المتوسط
1	دعم القيادات الأكاديمية لمبادرات التشارك المعرفي الفردية و الجماعية	2.88	0.96	متوسطة	2
2	الحرص على تقديم الدورات التدريبية لتعزيز المشاركة في المعرفة.	3.21	2.71	متوسطة	1
3	تقديم الحوافز التي تدعم مشاركة المعرفة على مستوى القسم/ الكلية.	2.54	1.13	منخفضة	6
4	دعم آليات التعاون و التشارك المعرفي ما بين الهيئة التدريسية و المتميزين من نظرائهم في الجامعات الأخرى.	2.40	1.07	منخفضة	8
5	تكوين فرق العمل التطوعية لتقديم الخبرات و الاستشارات العلمية.	2.39	1.10	منخفضة	9
6	وضع آليات تسهم في تيسير تشارك المعرفة و التعلم من الدروس المستفادة بين مختلف الأقسام العلمية.	2.50	0.98	منخفضة	7
7	تعزيز الثقافة التنظيمية الداعمة للتشارك المعرفي بالقسم / الكلية.	2.66	0.97	منخفضة	4
8	وجود نظام و اجراءات محددة لضمان حقوق الملكية الفكرية لأعضاء هيئة التدريس و الطلبة.	2.76	1.08	منخفضة	3
9	وجود آليات لمتابعة الأداء تزيد من امكانية التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس.	2.54	1.11	منخفضة	5
	المتوسط العام	2.65	0.95	متوسطة	

◈ ثانياً: المتطلبات البشرية لتعزيز التشارك المعرفي ببرامج الدراسات العليا: يوضح الجدول (13)أن درجة توافر المتطلبات البشرية لتعزيز التشارك المعرفي جاءت كلها بدرجة متوسطة، وتراوحت متوسطاتها ما بين (3.14-2.89) ؛وربما يرجع السبب -في رأي الباحثة – إلى محدودية الدور الذي تقوم به إدارة القسم والكلية في إقناع أعضاء هيئة التدريس بأهمية التشارك، ورفع مستوى التفاعل والتواصل بينهم ،وتوفير بيئة تمُكن الأكاديميين من الثقة ببعضهم البعض لتشارك تجاربهم وخبراتهم الضمنية والصريحة، ويدعم هذا التفسير أن الثقة بين أعضاء هيئة التدريس كما- في العبارة (14)-جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط (3.14)، أي أن هناك مساحة من الثقة بينهم؛ لكن ما تزال الفردية موجودة؛ لذا جاءت العبارة (15) في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.89)، و قد تؤدي إلى اكتناز المعرفة وضعف التشارك، وهو ما أكدت عليه دراسة الحضرمي (2017)،و .(Njiraine,2019)

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر المتطلبات البشرية لتعزيز التشارك المعرفي مرتبة تنازلياً.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب حسب المتوسط
10	الأخذ بآراء أعضاء هيئة التدريس ذوي المعرفة و الخبرة عند اتخاذ القرارات على مستوى القسم/الكلية.	3.04	1.17	متوسطة	5
11	قناعة أعضاء هيئة التدريس بتشارك المعرفة مع زملائهم؛ للارتقاء بجودة القسم / الكلية.	3.12	1.04	متوسطة	2
12	رفع مهارات التفاعل و التواصل الاجتماعي لدى أعضاء هيئة التدريس.	3.11	0.99	متوسطة	3
13	معرفةعضو هيئة التدريس أن مشاركته للمعرفة تسجيل كنقاط ترفع من تقويم أدائه المهني.	3.04	1.04	متوسطة	4
14	درجة الثقة لدى أعضاء هيئة التدريس ببعضهم البعض.	3.14	1.02	متوسطة	1
15	البعد عن الفردية في احتكار المعرفة إلى العمل بروح الفريق الواحد.	2.89	1.04	متوسطة	6
	المتوسط العام	3.05	0.88	متوسطة	

◈ ثالثاً: المتطلبات التكنولوجية لتعزيز التشارك المعرفي ببرامج الدراسات العليا: يُظهر الجدول (14) أن درجة توافر المتطلبات التكنولوجية لتعزيز التشارك ببرامج الدراسات العليا جاءت بدرجة متوسطة ما عدا المتطلب المحدد في العبارة (21)، فقد تراوحت متوسطاتها ما بين (2.90-2.64)، وقد أكدت كثير من الدراسات كدراسة البقور (2016) ،ودراسة جيجق وجيجق (2017) ودراسة (Lee,2018)أن التكنولوجيا والبنية التحتية لها أثر في جودة التشارك المعرفي؛ غير أنها ماتزال ببرامج الدراسات العليا بكليات التربية بحاجة للمزيد من الاهتمام؛ للارتقاء بها؛ ولاسيما في المتطلب (21) ؛حيث يقتضي التشارك توفير قواعد للبيانات تحدد الخبراء والمتخصصين الذين يمكن الرجوع إليهم في حالة رغبة أعضاء هيئة التدريس في الحصول على استشارة علمية، أو الاستفادة من خبرات معينة.

جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر المتطلبات التكنولوجية لتعزيز التشارك المعرفي مرتبة تنازلياً.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب حسب المتوسط
16	وجود قواعد للبيانات والمعلومات الخاصة بالقسم تدعم التشارك المعرفي لأعضاء هيئة التدريس والطلبة.	2.81	1.12	متوسطة	3
17	توفر التقنيات المحوسبة والتكنولوجية لدعم التواصل مع الجامعات المحلية والعالمية.	2.79	1.17	متوسطة	4
18	إتاحة الأدلة والمؤشرات والتقارير والوثائق الخاصة بنظام الجودة للقسم / الكلية الكترونياً.	2.90	1.01	متوسطة	1
19	تخزين البحوث والرسائل العلمية الخاصة بالقسم /الكلية إلكترونياً وتحديثها بصفة مستمرة، وإتاحتها للهيئة التدريسية والطلبة.	2.87	1.05	متوسطة	2
20	توفير تقنيات الاتصال عن بعد لإقامة حلقات النقاش والندوات العلمية.	2.64	1.03	متوسطة	5
21	إنشاء قاعدة بيانات بالخبراء والمتخصصين واهتماماتهم بالقسم / الكلية، وإتاحتها للجميع.	2.42	1.04	منخفضة	6
المتوسط العام		2.74	0.92	متوسطة	

◈ رابعاً: المتطلبات المادية والمالية لتعزيز التشارك المعرفي ببرامج الدراسات العليا.: يتضح لنا من الجدول (14) أن درجة توافر المتطلبات المادية والمالية قد جاءت بدرجة منخفضة، في حين حصلت العبارتان (22، 23) على درجة متوسطة من حيث توافرهما بمتوسط بلغ(2.92، 2.72) على التوالي، وبرغم ذلك يعد هذا التوافر لهذه التجهيزات دون المطلوب حيث تحتاج برامج الدراسات العليا إلى توافرها بدرجة عالية تخدم أنشطتها وفعالياتها. أما العبارتان(24، 25) فقد حصلتا على درجة توافر منخفضة بمتوسط بلغ (2.16، 2.08)على التوالي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحضرمي (2017) التي أظهرت أن العوامل المادية في مقدمة المعوقات التي تواجه التشارك المعرفي.

جدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر المتطلبات المادية والمالية لتعزيز التشارك المعرفي مرتبة تنازلياً.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب حسب المتوسط
22	توفير أماكن مناسبة لالتقاء أعضاء هيئة التدريس لدعم التشارك المعرفي بينهم.	2.72	1.12	متوسطة	2
23	توفير القاعات و التجهيزات الخاصة بها لإقامة اللقاءات و السيمنارات و الأنشطة العلمية.	2.92	1.09	متوسطة	1
24	وضع الميزانية المناسبة بالقسم / الكلية لدعم ممارسة التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس.	2.08	1.18	منخفضة	4

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب حسب المتوسط
24	وضع الميزانية المناسبة بالقسم / الكلية لدعم ممارسة التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس.	2.08	1.18	منخفضة	4
25	تقديم التمويل اللازم لدعم الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس.	2.16	1.15	منخفضة	3
المتوسط العام		2.47	0.99	منخفضة	

◈ إجابة السؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لتحديد درجة ممارسة التشارك المعرفي ببرامج الدراسات العليا تعزى لمتغير: (الجامعة، وسنوات الخبرة، والرتبة العلمية)؟

وللإجابة عن السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova)؛ لبيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لتحديد درجة ممارسة التشارك المعرفي ببرامج الدراسات العليا تعزى لمتغير: الجامعة، سنوات الخبرة، والرتبة العلمية، وجاءت النتائج على النحو التالي:

◈ أولاً بالنسبة لمتغير الجامعة. : يُظهر الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في تحديد درجة ممارسة التشارك المعرفي لتحسين وتطوير جودة برامج الدراسات العليا بكليات التربية ببعض جامعات منطقة مكة تعزى لمتغير الجامعة، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عبد الحافظ والمهدي (2015)، ولمعرفة مصدر الفروق، تم إجراء اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (16) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لدرجة ممارسة التشارك المعرفي وفقاً لمتغير الجامعة.

الجامعة	أم القرى	الملك عبد العزيز	الطائف	جدة
أم القرى			* 0,729	* 0,486
الملك عبد العزيز				
الطائف				
جدة				

يتضح من الجدول (16) أن المقارنة كانت بين جامعة أم القرى والطائف، وكانت دالة لصالح جامعة الطائف، كما كانت بين أم القرى وجامعة جدة وجاءت دالة لصالح جامعة جدة، في حين كانت باقي المقارنات غير دالة، ويمكن إرجاع هذه الفروق إلى اختلاف الثقافة التنظيمية السائدة بكل جامعة، ودرجة دعمها للتشارك المعرفي.

البـــعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ممارسة التشارك المعرفي لتحسين وتطوير برامج الدراسات العليا.	بين المجموعات	10,742	3,000	3,581	6,264	0,001
	داخل المجموعات	77,741	136,000	0,572		
	المجموع	88,483	139,000			

◈ ثانياً: بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة. : يبين الجدول (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة في تحديد درجة ممارسة التشارك المعرفي لتحسين جودة برامج الدراسات العليا تعزى لسنوات الخبرة، وتتفق هذه النتيجة في مضمونها مع ما توصلت إليه دراسة. (Javaid,et al,2020)

جدول (17) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجة ممارسة التشارك المعرفي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

البـــعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ممارسة التشارك المعرفي	بين المجموعات	2,574	3,000	0,858	1,358	0,001
	داخل المجموعات	85,910	136,000	0,632		
	المجموع	88,483	139,000			

◈ ثالثاً: بالنسبة لمتغير الرتبة العلمية: يتضح من الجدول (18) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة في تحديد درجة ممارسة التشارك المعرفي ببرامج الدراسات العليا تعزى لمتغير الرتبة العلمية، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (Javaid,et al,2020)، وتتفق مع نتيجة دراسة الزهراني (2019).

جدول (18) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجة ممارسة التشارك المعرفي وفقاً لمتغير الرتبة العلمية.

البـــعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ممارسة التشارك المعرفي	بين المجموعات	4,359	3,000	1,453	2,349	0,075
	داخل المجموعات	84,124	136,000	0,619		
	المجموع	88,483	139,000			

خلاصة النتائج:

- جاءت ممارسة التشارك المعرفي لتحسين وتطوير برامج الدراسات العليا في جميع محاورها المحددة متوسطة، ما عدا محور (البحوث والموضوعات البحثية) فقد حصل على درجة ممارسة منخفضة.
- حصلت (المتطلبات التنظيمية، والبشرية، والتكنولوجية) على درجة توافر متوسطة، في حين حصلت (المتطلبات المادية والمالية) على درجة منخفضة من حيث توافرها ببرامج الدراسات العليا بكليات التربية.
- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات عينة الدراسة لتحديد درجة ممارسة التشارك تعزى لمتغير الجامعة، ولم تظهر لمتغيري سنوات الخبرة والرتبة العلمية.

توصيات الدراسة:

- إنشاء وحدة متخصصة للتشارك المعرفي بكلية التربية تعمل على تنظيم وتنسيق تنمية التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس بالتعاون مع الأقسام الأكاديمية من خلال دعم المبادرات والأنشطة التي تعزز المشاركة للخبرات والمعارف الضمنية بين المتخصصين.
- رصد التمويل المناسب على مستوى الكلية لدعم المتطلبات والتجهيزات والمكافآت التي تعزز من التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس بكل الأقسام الأكاديمية.
- دعم إدارة الأقسام الأكاديمية بالكلية لبرامج الإرشاد والتوجيه (mentorship programs) بين أعضاء هيئة التدريس القدامى والجدد؛ لتطوير أدائهم التدريسي والبحثي.
- إشراك جميع أعضاء هيئة التدريس مع الطلبة في أنشطة تحسين وتطوير جودة برامج الدراسات العليا من خلال استقصاء أرائهم، وعقد اللقاءات والنقاشات العلمية، وحل المشكلات بطرق إبداعية تشاركية.
- اتخاذ الإجراءات التنظيمية التي تكفل تشارك أعضاء هيئة التدريس مع مسؤولي نظم الجودة الداخلية بالأقسام الأكاديمية لمتابعة الأداء ببرامج الدراسات العليا، ووضع خطط التحسين والتطوير لبرامج الدراسات العليا بالاعتماد على مؤشرات الأداء والمقارنة المرجعية الداخلية والخارجية.
- بناء الثقة وثقافة التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس من خلال جملة من الأنشطة مثل: اللقاءات الدورية، والدورات التدريبية، وورش العمل، والندوات والمؤتمرات العلمية.
- العمل على دعم البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات واستخدامها لتعزيز التشارك المعرفي من خلال: إتاحة قواعد للبيانات والمعلومات لأعضاء هيئة التدريس؛ لتوثيق تجاربهم وخبراتهم، وللتواصل عن بعد مع نظرائهم في الجامعات الأخرى المحلية والعالمية.
- تشجيع إدارة القسم والكلية للشراكات البحثية التعاونية لأعضاء هيئة التدريس ودعمها.
- إنشاء لجنة متخصصة لنظام الإشراف والرسائل العلمية بكل قسم أكاديمي؛ لمتابعة جودتها من خلال استقصاء آراء المشرفين والطلبة، وتقويم جودة الرسائل المقدمة وفق المعايير القياسية، ومعالجة المشكلات، وتلبية احتياجات الطلبة والمشرفين؛ لضمان جودة البحوث العلمية.

- توفير الأدلة والوثائق والتقارير الخاصة بجودة برامج الدراسات العليا، وإتاحتها لأعضاء هيئة التدريس للإفادة منها.
- دعم العمل الجماعي، وتكوين الفرق التطوعية؛ لتقديم الاستشارات والخبرات لمن يحتاجها من أعضاء هيئة التدريس والطلبة.

المصادر والمراجع

أولاً- المراجع العربية:

- البراشدية، خولة عبدالله، والصقري، محمد ناصر (2014). التشارك في المعرفة بين المؤسسات الصناعية في سلطنة عمان. مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، *كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس. 2* (5)،105-122.

- البقور، خيرو خلف (2016). دور تكنولوجيا المعلومات والتشارك بالمعرفة وأثرهما في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي دراسة تطبيقية في جامعة الطائف. *مجلة دراسات* – العلوم الإدارية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية*43* (1)،19-41.

- جيجق، عبد المالك، وجيجق زكية (2017). تأثير التشارك المعرفي على كفاءة أساتذة التعليم العالي: دراسة ميدانية على كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير بجامعة محمد البشير الإبراهيمي-برج بوعريريج، *مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة عنابة، الجزائر، (51) ،210-230.

- حورية، علي حسين (2017). الهدر التعليمي في برامج الدراسات العليا بجامعة طيبة في المدينة المنورة. *مجلة العلوم التربوية، مصر، 25*(2)،124-172.

- الحسين، عبداللطيف بن إبراهيم (2013). جوانب من وسائل الجامعات السعودية في ثقافة التبادل المعرفي. منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي (البحث العلمي والتبادل المعرفي). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض،23-22أبريل.

- الحربي، حياة محمد (2019). مستوى المعوقات التي تواجه تطبيق نظم الجودة الداخلية بأقسام كلية التربية جامعة أم القرى. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء، *12* (41)،31-61.

- حرب، محمد خميس (2013). رؤية أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية لدور التبادل المعرفي في تحقيق التميز البحثي. منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي (البحث العلمي والتبادل المعرفي). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض،23-22أبريل.

- الحضرمي، نوف خلف (2017). معوقات التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وسبل التغلب عليه، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 6* (9) ،1-15 .

- حمرون،ضيف الله غضيان (2012) .واقع تكوين المعرفة التنظيمية بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، *دراسات- العلوم الإدارية ، 39* (2) ، 261-279.

- خيمي وآخرون (2013). التبادل المعرفي من منظور دعم البحوث بمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية. منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي (البحث العلمي والتبادل المعرفي). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض،23-22أبريل.

- ذوابي، مي نجيب (2015). أثر التشارك بالمعرفة في تحقيق الأهداف الإستراتيجية دراسة تطبيقية على الجامعات الأردنية الخاصة. *مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة*، (3)، 313-336.

- الرمثي، سعد مبارك (2019). تصور مقترح لتطوير برامج الدراسات العليا بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحقيق الميزة التنافسية لجودة مخرجاتها. المؤتمر الدولي الثاني في التربية: التربية آفاق مستقبلية، جامعة الباحة، (11-13) مارس.

- الزهراني، إبراهيم حنش (2019). متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي بجامعة القصيم (دراسة ميدانية). *مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، الرياض، 31* (3) ،475-503.

- الزهراني، إبراهيم حنش (2019). القيادة التحويلية وعلاقتها بسلوك التشارك المعرفي لدي أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية، *21* (3)، 339-416.

- الزهراني، خديجة مقبول (2018). إسهام معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في تحقيق أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في التعليم العالي. *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، جامعة عين شمس، 7* (19) ،639 - 675.

- الزهراني، عبد الواحد سعود، وعطية، محمد عبد الكريم (2019). تصور مقترح لمواجهة معيقات البحث العلمي بجامعة الباحة في ضوء الرؤية الوطنية للمملكة العربية السعودية. المؤتمر الدولي الثاني في التربية: التربية آفاق مستقبلية، جامعة الباحة، (11-13) مارس.

- السليحات، فواز نايل، والعدوان، مجدلين أحمد (2019). درجة الاتصال الأكاديمي والتشارك المعرفي بين طلبة كلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية وأعضاء هيئة التدريس فيها من وجهة نظر الطلبة. *مجلة دراسات – العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 46* (1)،175-188.

- صائغ، عبد الرحمن أحمد (2015). تطوير الأداء الأكاديمي في الجامعات السعودية في ضوء تحديات العولمة ومتطلبات اقتصاد المعرفة: أنموذج مقترح. المؤتمر التربوي الدولي الأول: تطوير الأداء الأكاديمي بكليات التربية رؤية استشرافية، بجامعة الجوف، المملكة العربية السعودية ،24-25 فبراير.

- عبد الحافظ، ثروت عبد الحميد، والمهدي، ياسر فتحي (2015). واقع ممارسة التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس: دراسة تطبيقية على كليات التربية في بعض الجامعات العربية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، 16* (4)،479-517.

- العبيد، إبراهيم بن عبدالله ، والمطرودي ، زكية علي (2017). مشكلات طالبات الدراسات العليا بجامعة القصيم من وجهة نظر الطالبات وعضوات هيئة التدريس وتصور مقترح للتغلب عليها. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 33* (1)،217-287.

- قرمش، فداء عبد الحميد (2018). *تشاركية المعرفة ودورها في تحقيق التميز المؤسسي الدور الوسيط لتكنولوجيا المعلومات: دراسة تطبيقية في الجامعات الحكومية الفلسطينية*، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
- المهدي، سوزان محمد (2019). التشارك المعرفي ودفع حركة البحوث التكاملية بالجامعات لتحقيق التنمية المستدامة. المؤتمر الدولي السنوي الثالث لقطاع الدراسات العليا والبحوث: البحوث التكاملية ...طريق التنمية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، القاهرة،27-28 فبراير.
- المنيع، محمد عبدالله (2011). إدارة المعرفة وعلاقتها بتطوير الخطط والبرامج في الجامعات السعودية: نموذج مقترح. *المجلة السعودية للتعليم العالي*، (6)، 73-94.
- محمود، ناجي عبد الستار، وفاضل، سلامة مانع (2019). إسهام التشارك المعرفي في تعزيز البراعة المنظمية دراسة استطلاعية لآراء عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعتي تكريت وسامراء. *مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية*، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة تكريت، (47)15، ج(1)، 209-222.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

- Areekkuzhiyil, S. (2016). Organizational Culture as determinant of Knowledge Sharing Practices of Teachers Working in Higher Education Sector. International Journal of *Management and Social Science Research Review, 1*(1),24-30.
- Alharbi, H, M. (2019). The level of obstacles facing the application of internal quality systems in the departments of the Faculty of Education, Umm Al-Qura University. *The Arab Journal for Quality Assurance of University Education, University of Science and Technology, Sana'a, 12* (41).31-61.
- Alsaleh, S.&Haryani, H. (2013). A case study of Academics knowledge sharing Motivations at Malaysian public Academic institutions. *Journal of education and vocational Research,4*(9),265-274.
- Al-Zahrani, I. H. (2019). Requirements for enhancing the culture of knowledge sharing in the Qaseem University (field study). *Journal of Educational Sciences*, King Saud University, Riyadh, *31*(3), 475-503.
- Al-Zahrani, I. H. (2019). Transformational leadership and its relationship to the knowledge sharing behavior of faculty members in the Faculties of Science and Arts at the Qaseem University. *Journal of Educational Sciences*, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, (21), (3), 339-416.

- Al-Zahrani, K., M. (2018) The Contribution of Quality Assurance and Academic Accreditation Standards to Achieving the Objectives of Saudi Arabia's Vision 2030 in Higher Education. *Journal of Scientific Research in Education*, Girls' College of Arts and Educational Sciences, Ain Shams University, (19) 7,675-639.
- Al-Manea, M. A. (2011). Knowledge management and its relationship to developing plans and programs in Saudi universities: a proposed model. *Saudi Journal of Higher Education.* (6), 73-94.
- Alsleihat, F. N., & Aladowan, M, A. (2019). The Degree of Academic Communication and Knowledge Sharing between Graduate Students and Faculty Academic Members at the University of Jordan, from the Point of View of College Students. *Dirasat Journal - Educational Sciences,* The University of Jordan, 46 (1),175-188.
- Alotaibi H., Crowder, R., & Wills, G. (2014) Investigating factors for E-knowledge sharing amongst academic staff. Sixth International Conference on Information, Process, and Knowledge Management, Retrieved 3May 2020https://eprints.soton.ac.uk/364113.
- Al-Kurdi, O, El-Haddadeh, R.& Eldabi. T. (2018). Knowledge sharing in higher education institutions: a systematic review. *Journal of Enterprise Information Management*;31(2). pp:226-246.
- Al-Barashidia, K. A. & Al-Saqri, M., N. (2014). Sharing knowledge between the industrial establishments in the Sultanate of Oman. *Journal of Arts and Social Sciences, College of Arts and Social Sciences,* Sultan Qaboos University. 2 (5), 105-122.
- Al-Husseini, S., & Elbeltagi, I.(2015). Knowledge Sharing Practices as a Basis of Product Innovation: A Case of Higher Education in Iraq. *International Journal of Social Science and Humanity*, 5(2), 182-185.
- Alhawary, F.A., Abu-Rumman, A.S., & Alshamaileh, M. (2017) Determinant Factors of Knowledge Sharing among Academic Staff in the Jordanian Universities. European *Journal of Social Sciences*;55(4), 415-426.
- Annansingh, F., Howell, K., E., &Liu, S. (2017). Academics' perception of knowledge sharing in higher education. *International Journal of Educational Management*; 32 (6), 1001-1015.
- Abdullah, H. S. Hassim, A. A&Chik, R. (2009) Knowledge Sharing in a Knowledge Intensive Organization: Identifying the Enablers., *International Journal of Business and Management;4*(4), pp.115- 123.

- Abdel Hafiz, T, &Al Mahdi, Y. (2015). The reality of the practice of knowledge sharing among faculty members: an applied study on colleges of education in some Arab universities. Journal of Educational and Psychological Sciences, Bahrain, 16 (4),517-479.
- Al-Baqour, K. K. (2016). The role of information technology and knowledge sharing and their effect in achieving quality assurance of higher education. An applied study at Taif University. Dirasat- *Journal Administrative Sciences, Deanship of Scientific Research, University of Jordan, 43* (1), 19-41.
- Agarwal, P., Kiran, R., & Verma, A. K. (2012). Knowledge sharing for stimulating learning environment in institutions of higher technical education. *Journal of Business Management, 6*(16), 5533-5542.
- Al-Hadrami, N. K. (2017). THE impediments of Knowledge Sharing among the academic Staff of Tabuk University and the Methods of Overcoming These Impediments. *International Journal of Specialized Education, 6* (9),1-15.
- Al-Obaid, I.A., &Al-Matroudi, Z. A. (2017). Problems of female postgraduate students at Qassim University from the point of view of female students and faculty members, and a proposal to overcome them. *Journal of the College of Education, Assiut University, 33* (1),217-287.
- Bock, G. W., Zmud, R. W., Kim, Y. G., & Lee, J. N. (2005) Behavioral intention formation in knowledge sharing: Examining the roles of extrinsic motivators, social-psychological forces, and organizational climate. MIS quarterly,*29*(1), 87-111.
- Bulan, S.J., &Sensuse, D.I. (2012). Knowledge Sharing Model among academic staff in universities. *Journal of information systems,8*(2),133-139.
- Cheng, M.Y., Ho, J.S.Y, & Lau, P.M. (2009), Knowledge sharing in academic institutions: a study of Multimedia University Malaysia. Electronic *Journal of Knowledge Management, 7* (3), pp. 313-324.
- Drucker, P. F. (1999). *Management challenges for the 21 century.* New York: Harper Collins.
- Dhibi, M. N. (2015). The impact of knowledge sharing on achieving strategic goals. An applied study on private Jordanian universities. *Baghdad College of Economic Sciences Journal,* (3), 313-336.

- Fullwood, R.&Rowley, J. (2017). An investigation of factors affecting knowledge sharing amongst uk academic, *Journal of Knowledge Management, 21*(5), 1254-1271.
- Fauzia, et al, (2018). Knowledge sharing Role of academics towards research productivity in higher learning institution. *Journal of Information and Knowledge Management Systems, 49*(1) , 136-159 .
- Goh, S. and Sandhu, M. (2013). Knowledge sharing among Malaysian academics: influence of affective commitment and trust. *The Electronic Journal of Knowledge Management, 11* (1), 38-48.
- Hendriks, P. (1999). Why share knowledge? the influence of ICT on the motivation for knowledge sharing. *Knowledge and Process Management Journal, 6*(2), 91-100.
- Houria, A.H. (2017). Educational waste in post graduate programs at Taibah University in Madinah. *Journal of Educational Sciences, Egypt, 2* (25),172-124.
- Hamroon, D.G. (2012). The Actual Composition of Organizational Knowledge at the University of Tabuk from the Stand point of the Faculty Members. *Dirasat Journal Administrative Sciences*, Deanship of Scientific Research, The University of Jordan, *39* (2),261-279.
- Jejak, A., & Jejak, Z. (2017). The impact of knowledge sharing on the competence of the university teachers: practical study in the faculty of Economics of the University of Mohamed El-Bachir El-Ibrahimi - Bordj Bou Arreridj, Journal of *Communication in Humanities and Social Sciences,* University of Annaba, Algeria, (51), 210-230.
- Javaid, et al, (2020). Impact of personal and organizational factors on knowledge sharing attitude of university teachers in Pakistan. *The Electronic Library, 38* (2), 317-336.
- Lin, H. F. (2007). Effects of extrinsic and intrinsic motivation on employee knowledge sharing intentions, *Journal of Information Science, 33*(2), 135–149.
- Lawal, W. O., Agboola, I. O., Aderibigbe N. A., Owolabi K. A., & Bakare, O. D. (2014). Knowledge Sharing among academic Staff in Nigerian University of agriculture: A Survey. *International Journal of Information Library & Society ,3*(1), 25-32.
- Lee, J. (2018). The Effects of Knowledge Sharing on Individual Creativity in Higher Education Institutions: Socio-Technical View. *administrative sciences,8*(2),1-16.

- Mahmoud, N.A., and Fadel, S. M. (2019). The contribution of knowledge sharing to the promotion of organizational ambidexterity: A Survey Study of the views of a sample of faculty members at the Universities of Tikrit and Samarra. *Journal of Administrative and Economic Sciences,* College of Management and Economics, Tikrit University, *15* (47), C (1), 209-222.
- Nassuora, A.B. (2011). Knowledge Sharing in institutions of higher learning. international *journal of economics and management sciences, 1*(3),29-36.
- Nordin, N.A, Daud, N., & Osman, W.U K. (2012). Knowledge Sharing Behaviour among Academic Staff at a Public Higher Education Institution in Malaysia. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic*, *Business and Industrial Engineering, 6* (12), 3415-3420.
- Nadason, S., Saad, R.J., &Ahmi, A. (2017) Knowledge Sharing and Barriers in Organizations: A Conceptual Paper on Knowledge Management Strategy. Indian-*Pacific Journal of Accounting and Finance* (IPJAF) *1*(4), 32-41.
- Njiraine, D, (2019). Enabling Knowledge Sharing Practices for Academic and Research in Higher Education *Institutions. Information and Knowledge Management,9*(3),82-89.
- Qarmash, F.A. (2018). *Knowledge Sharing and its Role in the Achieving Institutional Excellence the Mediating Role of Information Technology: An Applied Study in Palestinian Public Universities,* doctoral thesis (unpublished), College of postgraduate Studies, International Islamic Sciences University, Jordan.
- Rahman, M., Osmangani, M.A., Daud, N.M. & Abdel Fattah, F. (2016), Knowledge sharing behaviors among non-academic staff of higher learning institutions, *Library Review, 65*(1/2), pp. 65-83.
- Riage, A. (2005). Three-dozen knowledge-sharing barriers managers must consider. *Journal of Knowledge Management, 9*(3),pp:18-35.
- Sohail, M.S. & Daud, S. (2009). Knowledge sharing in higher education institutions: perspectives from Malaysia. Journal of information and knowledge management,39(2), pp. 125-142.
- Sujata, S., &Panda, S. (2016). Sharing of Knowledge among faculty in a Maga open university. *Open PRAXIS,8*(3),247-264.

- Supar, N. (2012). Technological Factors Affecting Knowledge Sharing among Academic Staff in Selected Malaysian Higher Educational Institutions and the Effect on Performance. *journal of Education and Vocational Research ,3*(7), 234-241.
- Saide, et al., (2017). Knowledge Sharing Behavior and Quality Among Workers of Academic Institutions in Indonesia. *International Journal of Business and Society, 18* (2), 353-368.
- Tan, C.N.L. (2016). Enhancing knowledge sharing and research collaboration among academics: the role of knowledge management, *Higher Education. 71* (4), 525-556.