ISSN:2707-5788
EISSN:2708-5775

# الآداب

## للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة تعنى بالدراسات النفسية والتربوية

تصدر عن كلية الآداب - جامعة ذمار

الخصائص السيكومترية لاختبار كولج Coolidge لاضطرابات الشخصية (SCATI) في السياق السوسيو-ثقافي المغربي

واقع إدارة الموهوبين من وجهة نظر مشرفي ومعلمي الموهوبين بالمدارس الابتدائية بمنطقة عسير

المهارات التدريسية للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميها

تصور مقترح لترسيخ قيم المواطنة الرقمية لدى القيادات التربوية الإدارية والإشرافية في اليمن

توظيف نموذج سلم التقدير في تقنين مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية في بريدة

المجلد 5 - العدد 2

للدراسات النفسية والتربوية

## المجلة مفهرسة في المواقع الآتية:

موقع المجلة

موقع الجامعة

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

# الآداب
# للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة - تعنى بالدراسات النفسية والتربوية - تصدر عن كلية الآداب

**الإشراف العام:**

أ.د. طالب طاهر النهاري

**رئيس التحرير:**

أ.د. عبدالكريم مصلح أحمد البحلة

**نائب رئيس التحرير:**

أ.م.د. عصام واصل

**مدير التحرير:**

أ.م.د. فؤاد عبد الغني محمد الشميري

**المحررون:**

| | | |
|---|---|---|
| أ.د. أحمد علي المعمري (السعودية) | أ.د. حنان عبدالله أحمد رزق (السعودية) | أ.د. محمد إبراهيم الصانع (اليمن) |
| أ.م.د. أمل صالح سليمان الشريدة(السعودية) | أ.د. ربيع عبده أحمد رشوان (مصر) | أ.م.د. مها عبد المجيد العاني (سلطنة عمان) |
| أ.د. ألطاف ياسين خضر الراوي (العراق) | أ.م.د. عبده سعيد الصنعاني (اليمن) | أ.د. نبيل صالح سفيان (السعودية) |
| أ.م.د. إنشراح أحمد إسماعيل (اليمن) | أ.د. عبده فرحان الحميري (اليمن) | أ.م.د. لطف محمد حريش (اليمن) |

**التصحيح اللغوي:**

| القسم العربي | القسم الإنجليزي |
|---|---|
| أ.م.د. عبدالله علي الغُبَسي | أ.م.د. عبدالحميد عبدالواحد الشجاع |

## الهيئة العلمية والاستشارية:


| | |
|---|---|
| أ.د. أحمد غالب الهبوب (اليمن) | أ.د. عبدالله محمد الصلاحي (اليمن) |
| أ.د. أحمد علي الأكوع (اليمن) | أ.د. علاء الدين سعد متولي (مصر) |
| أ.د. أحمد علي الأميري (اليمن) | أ.د. علي سعيد الطارق (اليمن) |
| أ.د. أحمد محمد بن رقعان (اليمن) | أ.د. محمد سعيد صباريني (الأردن) |
| Prof. Panajotis Cakirpaloglu (Czech Republic) | أ.د. محمد عبده خالد المخلافي (اليمن) |
| أ.د. بنعيسى زغبوش (قطر) | أ.د. محمود فتحي عكاشة (مصر) |
| أ.د. سلطان سعيد عبده المخلافي (السعودية) | أ.د. محمد يحيى حسين المعافا (اليمن) |
| أ.د. سندس عبد القادر عزيز الخالدي (العرق) | أ.د. نجاة محمد صائم خليل (تركيا) |
| أ.د. شرف أحمد الشهاري (اليمن) | أ.د. نصر محمد الحجيلي (اليمن) |
| أ.د. صادق حسن غالب الشميري (اليمن) | أ.د. نعمان سعيد الأسودي (اليمن) |
| أ.د. طارق ناشر مكرد (اليمن) | أ.د. وحيد محمد سليمان (اليمن) |
| أ.د. عادل عبدالغني العنسي (اليمن) | أ.د. وهيب عبدالله سعد (اليمن) |
| أ.د. عبد الكريم إسماعيل زبيبة (اليمن) | أ.د. يحيى محمد أبو جحجوح (فلسطين) |
| أ.د. عبدالواحد عبدالرحمن أحمد أحمد (اليمن) | أ.د. يحيى منصور بشر (اليمن) |
| أ.د. عبدالله عزام الجراح (الأردن) | |

| المسؤول المالي | الإخراج الفني |
|---|---|
| علي أحمد البخراني | محمد محمد علي سبيع |

**الآداب**

للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

تصدر عن كلية الآداب

جامعة ذمار، ذمار، الجمهورية اليمنية.

**المجلد (5)**

**العدد(2)**

**يونيو 2023م**

ISSN: 2707-5788

EISSN: 2708-5775

**الترقيم المحلي:**

(2020 - 1630)

هذه الدورية هي إحدى دوريات الوصول الحر، تتاح محتوياتها جميعًا مجانًا بدون أي مقابل للمستفيد أو الجهة المنتمي إليها، ويسمح للمستفيد بالقراءة والتحميل والنسخ والتوزيع والطباعة والبحث ومشاركة النص الكامل للمقالات، واستعمالها لأي غرض آخر قانوني دون الحاجة إلى تصريح مسبق من الناشر أو المؤلف. بموجب ترخيص: Commons Attribution 4.0 International License .

# قواعد النشر

**تصدر مجلة "الآداب للدراسات النفسية والتربوية "** المحكَّمة، عن كلية الآداب، جامعة ذمار، الجمهورية اليمنية، وتقبل نشر البحوث بالعربية والإنجليزية والفرنسية، وفقًا للقواعد الآتية:

**أولًا: القواعد العامة لقبول البحث للتحكيم.**

- أن تتسم الأبحاث بالأصالة والمنهجية العلمية السليمة.
- أن لا تكون البحوث قد سبق نشرها أو تقديمها للنشر إلى جهة أخرى، ويقدم الباحث إقرارًا خطيًّا بذلك.
- تكتب البحوث بلغة سليمة بصيغة (Word)، وتراعى فيها قواعد الضبط ودقة الأشكال -إن وجدت- .
- تكتب البحوث بخط (Sakkal Majalla) وبحجم (15)، بالنسبة إلى الأبحاث باللغة العربية، وبخط (Sakkal Majalla) وبحجم (13) بالنسبة إلى الأبحاث باللغتين الإنجليزية والفرنسية، وتكون العناوين الرئيسة بخط غامق (**Bold**)، وبحجم (16). على أن تكون المسافة بين الأسطر (1,5 سم)، ومسافة الهوامش (2,5 سم) من كل جانب.
- لا يتجاوز البحث (7000) كلمة، ولا يقل عن (5000) كلمة، بما فيها الأشكال والجداول والملاحق، ويمكن تجاوز الزيادة حتى (9000) كلمة.
- على الباحث أن يتجنب الانتحال أو اقتباس عبارات الآخرين أو أفكارهم، دون الإشارة إلى المصادر الأصلية.

**ثانيًا: إجراءات التقديم للنشر**

يلتزم الباحث بترتيب البحث وفق الخطوات الآتية:

- تحتوي الصفحة الأولى على العنوان بالعربية واسم الباحث ووصفه الوظيفي، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وبريده الإليكتروني، ومن ثم الملخص بالعربية.
- تحتوي الصفحة الثانية على ترجمة إلى اللغة الإنجليزية لمحتويات الصفحة الأولى.
- يحتوي الملخصان بالعربية والإنجليزية على العناصر الآتية: (هدف البحث، المنهجية، الأدوات والنتائج)، على ألا يتعدى كل منهما 170 كلمة، ولا يقل عن 120 كلمة، في فقرة واحدة، ويرفق معهما كلمات مفتاحية بحيث تتراوح بين 4-5 كلمات باللغتين.

- **المقدمة**: يحتوي البحث على مقدمة يستعرض فيها الباحث: نبذة عن الموضوع، إشكالية البحث، أهداف البحث، أهميته، التعريفات المفاهيمية، محددات البحث، إجراءاته، أدواته، منهجه، الدراسات السابقة، الجديد الذي سيضيفه البحث في مجاله.
- **العرض**: يتم عرض البحث وفقًا للمعايير والأصول العلمية المتبعة، والمباحث والمطالب المشار إليها، وبشكل مترابط ومتسلسل.
- **النتائج**: يتم عرض النتائج بشكل واضح ومتسلسل ودقيق.
- **الهوامش والمراجع**

- توثق الهوامش والمراجع في الأبحاث على وفق نظام APA الإصدار السابع.
- ومن ثم يتم ترتيب المراجع ألفبائيًا (هجائيًا)، على أن لا يدخل في الترتيب (أل، وأبو، وابن)، فابن منظور مثلا يرتب في حرف الميم.
- يقوم الباحث برومنة المراجع بعد اعتمادها وتدقيقها بشكلها النهائي من قبل هيئة تحرير المجلة.

- ترسل الأبحاث بصيغتي Word وPDF باسم رئيس التحرير على البريد الإلكتروني للمجلة: artsjep@tu.edu.ye
- يتولى رئيس التحرير إبلاغ الباحث باستلام بحثه، وإجازته للتحكيم أو التعديل عليه قبل إجازته للتحكيم.

**ثالثا: إجراءات التحكيم والنشر**

- بعد إجازة البحث للتحكيم من قبل رئيس التحرير أو نائبه أو مدير التحرير تتم إحالته إلى المحكمين.
- تخضع الأبحاث المقدمة للنشر في المجلة لعملية مراجعة المحكّمين المزدوجة المجهولة.
- يصدر قرار قبول البحث للنشر من عدمه بناء على التقارير المقدمة من المحكّمين، وتكون مبنية على أساس قيمة البحث العلمية، ومدى استيفاء شروط النشر المعتمدة والسياسة المعلنة للمجلة. وعلى مبادئ الأمانة العلمية وأصالة البحث وجدته.

- يتولى رئيس التحرير إبلاغ الباحث بقرار المحكّمين حول صلاحيته للنشر من عدمه، أو إجراء التعديلات الموصى بها.
- يلتزم الباحث بالتعديلات التي يوصي بها المحكّمون في البحث وفقًا للتقارير المرسلة إليه، خلال مدة لا تتجاوز 15 يومًا.
- يعاد البحث إلى المحكمين عندما تكون التوصيات جوهرية؛ لمعرفة مدى التزام الباحث بما طُلب منه. وتتولى رئاسة/إدارة التحرير متابعة التقييم عندما تكون التوصية بإجراء تعديلات طفيفة، ومن ثم يتم التحقّق النهائيّ، ويُمنح الباحث خطاب قبول بالنشر، متضمنا رقم العدد الذي سوف ينشر فيه وتاريخه.
- بعد التأكد من جاهزية المخطوطة بصورتها النهائية، يتمّ إرسالها إلى التدقيق اللغوي والمراجعة الفنية، ثم تحال إلى الإنتاج النهائي.
- يعاد البحث بصورته النهائية إلى الباحث قبل النشر للمراجعة النهائية وإبداء الملاحظات إن وجدت، وفق النموذج المعدّ لذلك.
- يتم نشر الأعداد إلكترونيًّا في موقع المجلة وفق الخطة الزمنية المحددة للنشر، ويُتاح تحميلها مجانًا ودون شروط فور نشرها.

**رابعًا: أجور النشر**

يدفع الباحثون الأجور المقررة على النحو الآتي:

- يدفع أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار مبلغًا وقدره (15000) ريال يمني.
- في حين يدفع الباحثون من داخل اليمن (25000) ريال يمني.
- ويدفع الباحثون من خارج اليمن (150) دولارًا أمريكيًّا أو ما يعادلها.
- كما يدفع الباحثون أجور إرسال النسخ الورقية من العدد.
- لا يعاد المبلغ إذا رُفض البحث من قبل المحكمين.

للاطلاع على الأعداد السابقة يرجى زيارة موقع المجلة عبر الرابط الآتي:
https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/artsep

**عنوان المجلة: كلية الآداب - جامعة ذمار، هاتف (00967-509584).**

**العنوان البريدي: ص.ب (87246)، كلية الآداب - جامعة ذمار. ذمار، الجمهورية اليمنية.**

# المحتويات


- الخصائص السيكومترية لاختبار كولج Coolidge لاضطرابات الشخصية (SCATI) في السياق السوسيو-ثقافي المغربي
**د. حسبية الطايفي البرنوصي، د. أكرم عبدالله الأدور، د. إسماعيل علوي، د. بنعيسى زغبو....** 9
- واقع إدارة الموهوبين من وجهة نظر مشرفي ومعلمي الموهوبين بالمدارس الابتدائية بمنطقة عسير
**قبلة بنت يحيى بن عبدالله الشهري.....** 36
- المهارات التدريسية للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميها
**د. إدريس محمود ربابعة .....** 77
- تأثير جائحة كورونا على الموهوبين - دراسة حالة
**عبد الإله الدريويش .....** 107
- دراسة تحليلية للأسئلة التقويمية في كتب الفقه في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية وفق المستويات المعرفية لبلوم
**د. أحمد ناجي صريم .....** 133
- تصور مقترح لترسيخ قيم المواطنة الرقمية لدى القيادات التربوية الإدارية والإشرافية في اليمن
**د. فؤاد محمد قايد البعداني،د. مجيب علي الجماعي .....** 160
- توظيف نموذج سلم التقدير في تقنين مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية في بريدة
**جيهان عزيزعبد الله الخريف، د. صبرين صلاح تعلب .....** 202
- درجة تضمين أهداف التعليم الاستراتيجية في كتاب التربية المهنية للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية - نظام المسارات
**أشواق عوض مهدي آل كرعان، حسين سالم سعيد بن غفره .....** 245
- مستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بأخلاقيات المهنة وأثره في انتماء الطلبة للجامعة
**د. وليد قاسم يحيى اليافعي، د. أمين عبده سعيد اليفرسي .....** 270

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 11/ 02/ 2023م
تاريخ القبـول: 04/ 05/ 2023م

# الخصائص السيكومترية لاختبار كولج Coolidge لاضطرابات الشخصية (SCATI) في السياق السوسيو-ثقافي المغربي

د. حسبية الطايفي البرنوصي [*] h.taifi@um5r.ac.ma
د. أكرم عبدالله الأدور [**] akram_aladwir@tu.edu.ye
د. إسماعيل علوي [***] moulay-smail.alaoui@usmba.ac.ma
د. بنعيسى زغبوش [****] b.zarhbouch@usmba.ac.ma

## ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار كولج Coolidge (2001) لاضطرابات الشخصية (SCATI) في السياق السوسيو-ثقافي المغربي. ولتحقيق ذلك تم تطبيق الاختبار بعد تعريبه من أصله الإنجليزي وتحكيمه، على عينة من الراشدين المغاربة حجمها (303 فردا) موزعين بحسب الجنس إلى 57.1% إناثا، 42.4 % ذكورا، أظهرت النتائج أن اختبار SCATI يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات في السياق الثقافي المغربي. تم حساب صدق الاختبار بطريقتين، الأولى: الاتساق الداخلي، إذ كانت كل الارتباطات فيه موجبة ودالة إحصائيا؛ والثانية: الصدق التمييزي، واتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين الدنيا والعليا في الدرجة الكلية للاختبار، وجميع فقراته. أما الثبات، فتم حساب معامله بطريقتين. الأولى: طريقة ألفا كرونباخ، حيث كانت معاملات ثبات جميع أبعاد الاختبار مقبولة، ومعامل ثبات مجموع فقراته ككل مرتفعا؛ والثانية: طريقة التجزئة النصفية، وجاءت معاملات ثبات جميع محاور الاختبار مقبولة، كما أن معامل ثبات نصفي الاختبار ككل مرتفع. لم تؤكد الدراسة فروقا وفق متغير الجنس في الدرجة الكلية للاختبار وأغلب أبعاده، باستثناء فروق دالة إحصائيا عند (0.05) في بعدي: اضطراب الشخصية الفصامانية واضطراب الشخصية النرجسية، لصالح الإناث.

**الكلمات المفتاحية:** اضطرابات الشخصية، اختبار SCATI، الخصائص السيكومترية، السياق المغربي، الصدق، الثبات

[*] أستاذ اللسانيات التطبيقية المشارك، قسم منهجية تدريس اللغات، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب.
[**] أستاذ علم النفس التربوي المساعد، قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة ذمار، الجمهورية اليمنية.
[***] أستاذ علم النفس الإكلينيكي، مختبر السوسيولوجيا والسيكولوجيا، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب
[****] أستاذ علم النفس المعرفي، مختبر السوسيولوجيا والسيكولوجيا، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.

**للاقتباس:** البرنوصي، حسبية الطايفي، والأدور، أكرم عبدالله، وعلوي، إسماعيل، وزغبوش، بنعيسى (2023). الخصائص السيكومترية لاختبار كولج Coolidge لاضطرابات الشخصية (SCATI) في السياق السوسيو-ثقافي المغربي، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(2)، 9-35.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.


(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i2.1473

OPEN ACCESS
Received: 11-02-2023
Accepted: 04-05-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

# Psychometric properties of the Coolidge test for personality disorders (SCATI) in the Moroccan sociocultural context

**Dr. Hasbiya Taifi Bernoussi** [*] h.taifi@um5r.ac.ma
**Dr. Akram Abdullah Al-Adwir** [**] akram_aladwir@tu.edu.ye
**Dr. Smail Alaoui** [***] moulay-smail.alaoui@usmba.ac.ma
**Dr. Benaiss Zarhbouch** [****] b.zarhbouch@usmba.ac.ma

## Abstract:

This study aimed to investigate the psychometric properties of the Coolidge Test (2001) of Personality Disorders (SCATI) in the Moroccan socio-cultural context. To achieve this objective, the test was translated into Arabic and applied to a sample of 303 Moroccan adults، distributed according to gender to 57.1% females, 42.4% males. The findings revealed the high degree of validity and reliability of the SCATI test. The validity was determined using: (i) Internal consistency: all correlations were statistically significant and positive; (ii) discriminatory validity: The test overall score and all of its items' differences between the means of the two groups at the lower and upper ends were statistically significant. The reliability was determined using the following methods: (i) Cronbach's Alpha coefficient: the coefficients for all test dimensions were acceptable, and the coefficient for the test total score was high; (ii) Split-half reliability: the coefficients for all test dimensions were acceptable, and the coefficient for the test two halves as a whole was high. The study found no gender-related differences, except for two aspects in favor of women: schizoid personality disorder and narcissistic personality disorder.

**Keywords**: Personality disorders, SCATI test, Psychometric characteristics, Moroccan context, Validity, Reliability

[*] Associate Professor of Applied Linguistics, Department of Language Teaching Methods, Faculty of Education Sciences, Mohammed V University, Rabat- Morocco
[**] Assistant Professor of Educational Psychology, Department of Educational and Psychological Sciences, Faculty of Education, Thamar University, Yemen
[***] Professor of Clinical Psychology, Sociology and Psychology Laboratory (LSP), Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fes. Morocco.
[****] Professor of Cognitive Psychology, Sociology and Psychology Laboratory (LSP), Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fes, Morocco.

**Cite this article as**: Bernoussi, Hasbiya Taifi, & Al-Adwir, Akram Abdullah, & Alaoui, Smail , & Zarhbouch, Benaiss. (2023). Psychometric properties of the Coolidge test for personality disorders (SCATI) in the Moroccan sociocultural context, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5* (2). 9-35.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

## 1. مقدمة

يشير التحديد الاجتماعي لاضطرابات الشخصية إلى كل خروج عن المألوف في ثقافة الفرد، مع درجة متقدمة من التصلب وعدم المرونة. وقد تمّ الانتباه إلى ضرورة بناء مقاييس خاصة بها سلالم تقييم واختبارات، مع ظهور الدليل التشخيصي والإحصائي DSM-III، إذ صنفت ضمن المحور الثاني منه مباشرة بعد متلازمات المحور الأول. وغالبا ما اعتمدت معايير الفئات الواردة فيه، وفيما جاء بعده من نسخ، لبناء مقاييس تشخيصية وتحديد خصائصها السيكومترية في أوساط سوسيوثقافية مختلفة.

وفي هذا السياق تتم بَنينَة الاختبارات والمقاييس أو تكييفها أو العمل على معيرتها أو تبيئتها، لتكون مناسبة للاستعمال في سياقات جديدة، وذلك من طريق تحديد خصائصها السيكومترية المرتبطة بمؤشري الصدق والثبات، التي تسِم ما يترتب عن استخدامها من معطيات بالموضوعية، وتكون مَدعاة للوثوق بها. وبالمثل، تزايد الإقبال في الأوساط الإكلينيكية على استعمال اختبارات ومقاييس التقييم، ومن بينها تلك الموجهة لرصد اضطرابات الشخصية، لقدرتها على الرصد الأولي لعدد أكبر من الاضطرابات وفي وقت وجيز، مقارنة بوسائل أخرى للتقييم من مثل المقابلة الإكلينيكية.

وعلى هذا الأساس، تكمن أهمية هذه الدراسة في تبيئ اختبار كولج Coolidge لاضطرابات الشخصية (SCATI) وتكييفه وفق خصوصيات السياق السوسيو-ثقافي المغربي، واستخلاص خصائصه السيكومترية. ويتمثل هدفها العام في توفير أداة فعالة وملائمة للكشف السريع عن الاضطرابات، لتفادي تأثيراتها السلبية على الفرد والمجتمع.

إن الحاجة إلى تقنين مثل هذا الاختبار وتكييفه مع البيئة المغربية، استدعاه الخصاص الكبير في مثل هذه الأدوات التشخيصية في السياق المغربي، ومن ثم، فإن نتائج الدراسة تتحدد بحدود هذا السياق، وبحدود العينة التي طبقت عليها الأداة (أي عينة غير إكلينيكية، ومن 15 سنة فما فوق).

وعلى هذا الأساس، تسعى دراستنا إلى الجواب عن صنفين من الأسئلة:

أسئلة نظرية تتمثل في: ما اضطراب الشخصية؟ وما خصائص الصيغة الموجزة لاختبار كولج لتقييم اضطرابات الشخصية؟

وأسئلة منهجية تتمثل في: هل يمكن تأهيل اختبار SCATI لتشخيص اضطرابات الشخصية لدى المغاربة؟ وما خصائصه السيكومترية في السياق المغربي؟ وهل توجد اختلافات في تشخيص اضطرابات الشخصية تعزى لمتغير الجنس؟

## 2. تحديدات مفهومية

بغرض تحديد معايير تفصل بين الشخصية السوية والمضطربة، يكون من اللازم تحديد مفهوم اضطراب الشخصية، ثم النظر في سبل تقييم اضطراباتها على ضوء تطور البراديغمات، والخلفيات النظرية المؤطرة، وما راكمه البحث العلمي من نتائج.

### 1.2. اضطراب الشخصية

يشير كوليدج وسيجال Coolidge & Segal (1998, p. 585-586) إلى أن بريتشارد (1835) Pritchard هو أول من وصف بإسهاب ما يعرف حديثا باضطراب الشخصية المعادية للمجتمع، وهو عنده حالة من "الجنون الأخلاقي" المتميز بانحراف المشاعر، والعادات، والأخلاق، والاندفاعات، بدون اضطراب التفكير وغياب الهلاوس. فكانت البداية الأولى للنظر في هذا النمط من الاضطرابات، واستجلاء خصوصياتها، ثم تصنيفها ومعالجتها. وقد حصر Coolidge & Segal، (من استقرائهما للتطورات التي عرفها توصيف اضطرابات الشخصية وتصنيفها، وذلك انطلاقا من الدليل التشخيصي والإحصائي الأول DSM-I إلى غاية النسخة الرابعة منه DSM-IV)، مجموعة من الخصائص الثابتة لها؛ إذ يمكن التعرف عليها إبان مرحلة المراهقة أو قبل ذلك، كما أنها اضطرابات مزمنة تستمر امتدادَ الحياة، لكنها تتراجع منتصفَ العمر وعند كبار السن، إذ يغلب أن يصبحوا انطوائيين شبه فصاميين.

وقد حدّد كل من هاردي وسبتيير Hardy & Septier (2013, p. 50) ثلاثة مؤشرات يمكن الاحتكام إليها لتحديد الشخصية المضطربة من غير المضطربة، وذلك في سياق مقارنتهما بين الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع DSM-IV والمراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للاضطرابات النفسية والسلوكية CIM-10، إذ يتفقان على كون الشخصية المضطربة تظهر انحرافا عن المقبول في ثقافة الفرد، كما تتسم بالتصلب وعدم المرونة. يزيد DSM-IV المؤشر الوظيفي على المؤشرين السابقين. في حين، لا ترتبط اضطرابات الشخصية دائما باختلال الوظيفة والأداء الاجتماعيين بحسب ما هو وارد في CIM-10 (World Health Organization, 1992). وعليه، فالمعيار الوظيفي قد يعتد به لتمييز

الشخصية المضطربة من غير المضطربة، ولكنه غير ضروري في كل الحالات، بينما يبقى عدم توافق الفرد مع معطيات ثقافته وعدم المرونة، سمتين أساسيتين من سمات الشخصية المضطربة.

أمّا عن اضطرابات الشخصية في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس DSM-V (الجمعية الأمريكية للطب النفسي، 2013، ص. 242) بناء على مجموعة من المعايير التي تكتسي صبغة عامة، إذ تنطبق على جلّ اضطرابات الشخصية؛ فهي: "نمط دائم من الخبرة الداخلية والسلوك، ينحرف عن توقعات ثقافة الفرد بشكل ملحوظ، ويؤدي إلى الشعور بمعاناة شديدة أو ضعف في اثنين على الأقل من المجالات التالية: الإدراك؛ أي سبل إدراك الذات، والآخرين، والأحداث، وتفسيرها. الوجدان؛ أي نطاق الاستجابة الوجدانية، وشدتها، وتواترها، ومدى ملاءمتها. الأداء في سياق العلاقات البينشخصية. السيطرة على الاندفاعات. هذا النمط الدائم غير مرن، ويمتد إلى مجموعة واسعة من العلاقات الشخصية والمواقف الاجتماعية. كما أن هذا النمط الدائم يؤدي إلى إحباط أو ضعف مهم، من الناحية الإكلينيكية، في المجالات الاجتماعية والمهنية أو غيرها من مجالات الأداء المهمة. كما يكون النمط ثابتا ومستمرا لمدة طويلة، يمكن معاينته منذ مرحلة المراهقة أو بداية سن الرشد على أقل تقدير. لا يفسر النمط الدائم بشكل أفضل باعتباره مظهرا لاضطراب نفسي آخر أو نتيجة له، ولا يعزى إلى التأثيرات الفيزيولوجية لمادة أو حالة طبية أخرى".

وحسب منظمة الصحة العالمية (2021، ص. 990)، يتسم اضطراب الشخصية بمشاكل في الأداء الذاتي (من مثل الهوية، وتقدير الذات، ودقة النظرة الذاتية، والتوجيه الذاتي)، و/ أو الخلل الوظيفي مع الآخرين (مثل: القدرة على تطوير علاقة وثيقة والحفاظ عليها بشكل يرضي الطرفين، والقدرة على فهم وجهات نظر الآخرين، وإدارة الخلاف في العلاقات) والذي يستمر لفترة طويلة من الزمن (سنتين أو أكثر على سبيل المثال). يظهر الاضطراب في أنماط المعرفة، والتجربة العاطفية، والتعبير العاطفي، والسلوك غير المتكيف (على سبيل المثال، غير المرن أو غير المنظم بشكل سيء) ويتجلى في مجموعة من المواقف الشخصية والاجتماعية (أي لا يقتصر على علاقات وأدوار اجتماعية محددة). أنماط السلوك التي تميز الاضطراب لا تتناسب مع الناحية النمائية، ولا يمكن تفسيرها في المقام الأول من خلال عوامل اجتماعية أو ثقافية، بما في ذلك الصراع الاجتماعي والسياسي. يرتبط الاضطراب بضائقة كبيرة أو ضعف كبير في المجالات الشخصية، أو الأسرية، أو الاجتماعية، أو التعليمية، أو المهنية، أو غيرها من مجالات الأداء المهمة.

يلاحظ، من مقارنة كلا التعريفين، أنهما يركزان على طابع الديمومة والاستمرارية في سمات الشخصية المضطربة، بحيث تجعله منظمة الصحة العالمية في حدود السنتين أو أكثر. كما يقدّر تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي البدايات الأولى للاضطراب، وذلك عند مرحلة المراهقة وبداية الرشد، ولم يرد مثل هذا التحديد في التعريف الثاني. أيضا، تتمظهر اضطرابات الشخصية عند مستوى الأداء الذاتي والأداء الوظيفي، وتسم بالضعف واللاتوافق جوانب مختلفة من الشخصية: المعرفي منها، والوجداني، والسلوكي، والعلائقي، كما الأداء الوظيفي. تشير الشخصية إلى كلٍّ متعدد الأبعاد، سمته الاستقرار والثبات والتفاعل المستمر، ما يسمح للفرد بالتكيف مع بيئته والتوافق معها. وذلك بشكل دائم ومستمر، فكيف استطاع اختبار كولج قياس اضطرابات الشخصية؟

### 2.2. الصيغة الموجزة لاختبار كولج المحور الثاني

ظهر، تحت ضغط الحاجة الملحة لمقاييس تقييم اضطرابات الشخصية، نوعان من الاختبارات: اختبارات الأبعاد واختبارات الشخصية من النمط الفئوي. تمّ بناء اختبارات الشخصية الفئوية، وفق معايير نوعية لتوصيف اضطرابات الشخصية، وردت ضمن الصيغة الثالثة من الدليل التشخيصي والإحصائي DSM وضمن النسخ المتوالية منه، ما وطّن منها المحور الثاني أو كان ضمن ملحقاتها.

يستند SCATI إلى التصنيفات المعمول بها في DSM، وعليه؛ فهو يصنف ضمن الاختبارات الفئوية. وفي هذا السياق، طور كولج (2001) Coolidge صيغة موجزة لاختبار كولج المحور الثاني Short Coolidge Axis-II Inventory (أو SCATI اختصارا فيما سيأتي من المتن)، تضم الصيغة المستحدثة سبعين (70) فقرة من مائتين وخمس وعشرين (225) فقرة وردت في الاختبار الأصل، أو ما يعرف بـ CATI اختصارا (راجع أيضا: Coolidge, 1993).

تمّ تصميم SCATI لتشخيص اضطرابات الشخصية وفق معايير الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع DSM-IV، من طريق تحويل المعايير الخمسة الأولى لكل اضطراب إلى فقرات للمقاييس المكونة للاختبار ككل، باستثناء مقياس اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية الذي ضمّ ست فقرات، ومقياس اضطراب الشخصية النرجسية بأربع فقرات. وعلى هذا الأساس، تمّ بناء مقاييس اضطرابات الشخصية الأولى، أو ما يسمى باختبارات الشخصية الفئوية، بما فيها اختبار SCATI

الذي نتولى استخلاص خصائصه السيكومترية، إذ يمثل كل بُعد فيه اضطرابا واحدا من اضطرابات الشخصية، وتحيل كل فقرة من البعد على معيار من معايير التشخيص النوعية. يتوسل الاختبار بسلم من نوع ليكرت Likert Scale، من أربعة بدائل: تنطبق تماما، وتنطبق نسبيا، ولا تنطبق نسبيا، ولا تنطبق إطلاقا.

يوجَّه SCATI لفئة الراشدين من 15 سنة فما فوق بالخصوص، ويشير دربان وآخرون Darban et al. (2020, 54772) إلى أنه لا توجد مقاييس خاصة باضطرابات الشخصية بنفس أهمية SCATI، فبإمكانه أن يقيس اضطرابات الشخصية الأربعة عشر كلّها برغم كونه موجزا.

### 3. الخصائص السيكومترية لاختبار SCATI في سياق الدراسات السابقة

تناولت عدد من الدراسات تحديد الخصائص السيكومترية لاختبار SCATI في سياقات سوسيو-ثقافية متباينة، متوسلة بمجموعة من المعايير الإحصائية المتباينة لتأكيد صدق الاختبار وثباته.

#### 1.3. الخصائص السيكومترية لاختبار SCATI في دراسة Watson& Sinha (2007)

أجرى كل من واطسون وسينها Watson& Sinha (2007) دراسة معيارية لتطوير الصيغة الموجزة لاختبار كولج المحور الثاني والتحقق من صدقها، من خلال العمل على حصر الخصائص السيكومترية لـ SCATI مع عينة كبيرة من الكنديين بلغت (840) فردا من طلبة علم النفس، 561 منهم إناثا و267 ذكورا، ولم يصرح 12 فردا بالنوع الذي ينتمون إليه، معتمدين لذلك الصيغة التي طورها Coolidge (2001) عن الاختبار الأصل. إذ تراوحت قيمة ألفا كرونباخ بين 0.46-0.72=α، بمتوسط بلغ 0.61=α. أما عن صدق الاختبار، فقد أظهر تحليل المكونات الرئيسة PCA مع تدوير Varimax وجود ثلاثة مكونات، مشابهة لما تمّ استخلاصه من مكونات انطلاقا من الاختبار الأصل CATI، كما هي مثبتة في دراسة كل من Coolidge & Merwin (1992) و(1996) Watson & Sinha. ويخص المكون الأول السلوكَ التجنبي وسوء التوافق العام وسمات القلق، أما الثاني فيتعلق بالمعادي للمجتمع/السادي مع موضوعات شبه فصامية وتشككية، ويمثل المكون الثالث سلسلة مرضية من الانطواء والانبساط.

خلصت الدراسة إلى أن SCATI يحتفظ بعديد من الخصائص السيكومترية للاختبار الكامل CATI؛ إذ يتمتع بثبات داخلي جيد برغم تقليص عدد بنوده، كما أن بنيته المُكوّنية مشابهة لـ CATI الاختبار الكامل. الأمر الذي يجعله مفيدا وصالحا لإجراء مزيد من الأبحاث.

### 2.3. الخصائص السيكومترية لاختبار SCATI في دراسة Coolidge et al. (2010)

عرض Coolidge et al. (2010) الخصائص السيكومترية للصيغة المنقحة لاختبار SCATI، المأخوذة عن الصيغة التي استعملها كل من Watson& Sinha (2007) في دراستهما. بخصوص ثبات الاختبار، تراوحت قيمة معاملات ألفا كرونباخ الخاصة بمقاييس اضطرابات الشخصية الأربعة عشر (14) ما بين $\alpha$=0.74-0.58، بوسيط بلغ $\alpha$=0.66. في حين وصل متوسط الاختبار-إعادة الاختبار على مدى أسبوع r=0.83، وبذلك حصل على درجة عالية من الثبات.

وفيما يتعلق بصدق الاختبار، اعتمدت الدراسة صدق البناء بالأساس: الصدق التقاربي الأولي لـ SCATI من خلال رصد التشابه في بنية المكونات بين SCATI النسخة المنقحة وSCATI النسخة الأولية وCATI الاختبار الأصل، والصدق التقاربي بين مقياس علم النفس المرضي العام DPT5 وSCATI، ثم الصدق التقاربي بين مقاييس اضطرابات الشخصية SCATI والمقاييس المقابلة لها من CATI.

أكدت الدراسة وجود صدق تقاربي أولي لـ SCATI من خلال ما رصدته من تشابه في بنية المكونات بين SCATI النسخة المنقحة وSCATI النسخة الأولية وCATI الاختبار الأصل؛ حيث أظهر تحليل المكونات الرئيسة PCA مع تدوير Varimax الخاص بالنسخة المنقحة لـ SCATI تشابها كبيرا بين: نتائج PCA في دراسة Watson & Sinha (2007)، حيث استعملت نسخة أولية من SCATI، ثم بينه وبين المكونات المستخلصة انطلاقا من CATI الواردة في دراسة كل من Merwin (1992) Coolidge & وWatson & Sinha (1996). يتعلق المكون الأول بالدونية ويمثل 13% من التباين الكلي (القيمة الذاتية = 8.8)، ويمثل المكوّن الثاني المعادي للمجتمع/ السادي 10% من التباين (القيمة الذاتية = 6.7)، أما عن المكون الثالث المرتبط بالصرامة، فيمثل 7% من التباين (القيمة الذاتية = 4.7)، وأما المكون الرابع الخاص بالانبساط - الانطواء المرضي مع السمات النرجسية، فيمثل 6 % من التباين (القيمة الذاتية = 4.3).

كما أكدت نتائج الدراسة وجود صدق تقاربي بين مقياس علم النفس المرضي العام DPT5 وSCATI، على إثر حساب الارتباطات بين المقاييس الأربعة عشر (14) الخاصة بـ SCATI والأبعاد الخمسة (5) لـ DPT5؛ فمن جهة، وجدت لمقياس الانبساط في DPT5 علاقة ارتباطية متوسطة وموجبة مع مقياس اضطراب الشخصية شبه الهستيرية، كما يرتبط مع كل من مقياس اضطراب

الشخصية التجنبية ومقياس اضطراب الشخصية شبه الفصامية بعلاقة ارتباطية متوسطة وسالبة.

بدوره، يرتبط مقياس الميل العصابي بعلاقة ارتباطية موجبة (r>0.30) مع سبعة (7) مقاييس من بين المقاييس الأربعة عشر (14) لاضطراب الشخصية. كما كان لمقياس الامتصاص ارتباط إيجابي واحد فقط بمقياس اضطراب الشخصية فصامية النمط. وجد لمقياس عدم الحساسية، أيضا، ارتباطات موجبة قوية (r>0.30) مع عشرة (10) مقاييس لاضطراب الشخصية. كما كان لمقياس المحافظة على النظام ارتباطان فقط مهمان: ارتباط قوي وموجب بمقياس الوسواس القهري وارتباط متوسط وسالب بمقياس اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع. من جهة أخرى، كان لجميع مقاييس اضطرابات الشخصية SCATI ارتباط واحد على الأقل بمقاييس DPT5، وسبعة مقاييس من SCATI لها ارتباطان مهمان، وخمسة مقاييس لها ثلاثة ارتباطات مهمة، ومقياس واحد له أربعة ارتباطات مهمة.

في السياق نفسه، أكدت الدراسة وجود صدق تقاربي بين مقاييس اضطرابات الشخصية SCATI والمقاييس المقابلة لها من CATI باستعمال معامل ارتباط بيرسون، حيث بلغ معامل الارتباط بين SCATI وCATI r=0.77، مع العلم أن CATI هي النسخة الأصل التي أخذ عنها SCATI بغية الحصول على نسخة موجزة ومنقحة، عن طريق انتقاء سبعين (70) فقرة فقط من بين مائتين وخمسين (250) فقرة وردت ضمن الاختبار الأصل.

خلصت دراسة Coolidge et al. (2010) إلى أن الاختبار الموجز لاضطرابات الشخصية SCATI مفيد في القياس النفسي، كون اضطرابات الشخصية تؤثر بعمق على مآل جميع المتلازمات الإكلينيكية وعلاجها، وأن وجود استبيان ثابت وصادق يعدّ مساعدة لا تقدر بثمن في التحديد الأولي لاضطرابات الشخصية قبيل تعميق الفحص.

### 3.3. الخصائص السيكومترية لاختبار SCATI في دراسة Darban et al. (2020)

بالنظر لكون معظم الدراسات حول SCATI قد تمت مع عينات غير إكلينيكية، فقد شملت دراسة Darban et al. (2020) عينة إكلينيكية من 472 فردا، وأخرى غير إكلينيكية من 152 فردا، بما مجموعه 630 مشاركا. تمّ اعتماد معامل الثبات ألفا كرونباخ وطريقة الاختبار-إعادة الاختبار

لتقييم ثبات SCATI في هذه الدراسة، حيث بلغ معدل الثبات الداخلي مع العينة غير الإكلينيكية α=0.69 ومع العينة الإكلينيكية α=0.82. كما كانت نتائج الاختبار-إعادة الاختبار بين r=0.701 وr=0.868 ، بمتوسط r=0.80 ، وذلك على مدى أسبوعين مع 120 فردا، تمّ انتقاؤهم من مجموع أفراد العينة، وعدّت أرقاما مقبولة لثبات الاختبار. ومن المهم الإشارة إلى أن الدراسة عدّلت مدى إعادة الاختبار تجاوزا لانتقادات سابقة، فجعلته أسبوعين عوضا من أسبوع واحد، الذي عدّ فترة قصيرة غير كافية لإعادة الاختبار (Coolidge et al.، 2010)، إذ إن مدة أسبوعين هي الفترة المناسبة لإعادة الاختبار، بالنظر إلى كون إعادة الاختبار بعد فترة طويلة جدا أو قصيرة جدا تغير من نتائجه، حسب Nunnally & Bernstein (1994).

فيما يتعلق بصدق البناء، وجدت علاقة جيدة بين المقاييس الاثني عشر للاستبيان الرابع لتشخيص اضطرابات الشخصية (PDQ4) والصيغة الموجزة لاختبار كولج المحور الثاني SCATI، وذلك من طريق فحص الصدق التقاربي بينهما. وقد خصّ أدنى معامل ارتباط بين مقاييس الاختبارين اضطراب الشخصية الاكتئابية r=0.784 ، وكان أعلى معامل ارتباط بين الأداتين في مقياس اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية r=0.889، حيث تعبر هذه القيم عن صدق تقاربي مناسب بين الأداتين.

وعليه، فالأداتان تقيسان الأمر نفسه. وقد تمّ اعتماد الصدق التمييزي، أيضا، للتأكد من صدق بناء الاختبار، بتطبيق الاختبار التائي "ت" للفروق بين مجموعتين غير مترابطتين، المجموعة الإكلينيكية والمجموعة غير الإكلينيكية، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح العينة الإكلينيكية.

عموما، يوجد إجماع بين نتائج الدراسات، التي عملت على تحديد الخصائص السيكومترية للصيغة الموجزة لاختبار كولج المحور الثاني، على مجموعة من المزايا التي تتوفر في هذا الاختبار؛ فهو اختبار ثابت وصادق، مفيد لإجراء مزيد من الأبحاث العلمية أيضا، ويمكن تطبيقه مع حالات إكلينيكية ومع أفراد أسوياء، زيادة على كونه موجزا جدا وشاملا لكل اضطرابات الشخصية.

كما أوصت بعض الدراسات بضرورة دراسته في بيئات ثقافية مختلفة لاختبار قدرته على التمييز بين اضطرابات الشخصية. لذلك، ستعمل هذه الدراسة على تحديد الخصائص السيكومترية لاختبار SCATI مع عينة من المجتمع المغربي. وتتجلى أهميتها في كونها شملت أفرادا من

مهن وتخصصات متنوعة، ومن فئات عمرية متباينة، عكس الدراسات السابقة، حيث اقتصرت دراسة(2007) Watson& Sinha ، مثلا، على طلبة جامعيين من شعبة علم النفس، أسوياء، وعدد قليل منهم فوق سن خمس وعشرين (25) سنة.

## 4. منهجية الدراسة الميدانية

### 1.4. فرضيات الدراسة

نعكف، من خلال الدراسة الميدانية، على تمحيص الفرضيات التالية:

- يتوفر اختبار SCATI على درجات معامل صدق تؤهله لتشخيص اضطرابات الشخصية لدى المغاربة.
- يتوفر اختبار SCATI على درجات معامل ثبات تجعله مناسبا لتشخيص اضطرابات الشخصية لدى المغاربة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة على اختبار اضطرابات الشخصية SCATI وجميع أبعاده تعزى لمتغير الجنس.

### 2.4. عينة الدراسة

لتحليل نتائج الدراسة الميدانية، تناولنا الخصائص الرئيسة للمستجيبين من أفراد العينة، والتي تم استخلاصها من إجاباتهم على أداة الدراسة، كما يوضحها الجدول (1):

**الجدول (1):**

***التوزيع التكراري النسبي لأفراد العينة***

| خصائص أفراد العينة | الأنماط | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| **الجنس** | ذكور | 130 | 42.9 |
| | إناث | 173 | 57.1 |
| **العمر** | من 15 إلى 20 سنة | 87 | 28.7 |
| | من 21 إلى 26 سنة | 117 | 38.6 |
| | 27 فما فوق | 99 | 32.7 |

شارك في هذه الدراسة 303 مفحوص من الراشدين المغاربة، خلال عام 2020-2021. ونلاحظ من خلال الجدول (1) أن الفئة العمرية (من 21 إلى 26 سنة) هي الفئة الأكثر تمثيلية. كما تفوق نسبة الإناث نسبة الذكور، ومع ذلك فالعينة متوازنة بشكل كبير وفق هذا المتغير.

### 3.4. أداة الدراسة

استخدمنا في هذه الدراسة صيغة موجزة لاختبار كولج المحور الثاني Short Coolidge Axis-II Inventory، أو SCATI لتشخيص اضطرابات الشخصية لدى الراشدين من 15 سنة فما فوق بعد تعريبه من أصله الإنجليزي وتحكيمه. يتكون SCATI من 70 فقرة أخذت من بين مائتين وخمسة وعشرين (225) فقرة وردت في الاختبار الأصل، بمقدار خمس فقرات لكل اضطراب/ أو بُعد، والأبعاد على النحو الآتي: اضطراب الشخصية البارنويدية، اضطراب الشخصية الفصامانية، اضطراب الشخصية فصامية النمط، اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع، اضطراب الشخصية الحدّية، اضطراب الشخصية الهيستريونية، اضطراب الشخصية النرجسية، اضطراب الشخصية التجنبية، اضطراب الشخصية الاعتمادية، اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية، اضطراب الشخصية العدوانية السلبية، اضطراب الشخصية الاكتئابية، اضطراب الشخصية السادية، اضطراب الشخصية الانهزامية.

يتوسل الاختبار بسلم من نوع ليكرت Likert Scale من أربع بدائل، تشمل: "تنطبق تماما"، و"تنطبق نسبيا"، و"لا تنطبق نسبيا"، و"لا تنطبق إطلاقا".

## 5. نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

نعرض فيما يلي معطيات حول البيانات المستخلصة، وذلك للتحقق من الفرضيات التي تمّ تسطيرها، تدعيما أو دحضا.

### 1.5. تحليل بيانات الفرضية الأولى ومناقشتها وتفسيرها

الفرضية الأولى: يتوفر اختبار SCATI على درجات معامل صدق يؤهله لتشخيص اضطرابات الشخصية لدى المغاربة. وللتحقق من صدق اختبار اضطرابات الشخصية، قمنا بتطبيقه على عينة قوامها (303) فرد، وقد تمّ حساب الصدق بطريقتين هما:

- **صدق البناء (الاتساق الداخلي):** تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وكذلك معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الفرعي الذي تنتمي إليه، وكذلك درجة ارتباط كل بعد من أبعاد الاختبار بعضها مع بعض ومع الدرجة الكلية للاختبار كما يلي:

- معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات اختبار اضطرابات الشخصية والدرجة الكلية للاختبار:

الجدول (2):

*معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لاختبار اضطرابات الشخصية*

| الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.38** | 19 | 0.50** | 37 | 0.45** | 55 | 0.49** |
| 2 | 0.37** | 20 | 0.43** | 38 | 0.30** | 56 | 0.52** |
| 3 | 0.36** | 21 | 0.31** | 39 | 0.43** | 57 | 0.44** |
| 4 | 0.41** | 22 | 0.37** | 40 | 0.54** | 58 | 0.51** |
| 5 | 0.37** | 23 | 0.38** | 41 | 0.52** | 59 | 0.53** |
| 6 | 0.40** | 24 | 0.43** | 42 | 0.40** | 60 | 0.50** |
| 7 | 0.44** | 25 | 0.44** | 43 | 0.31** | 61 | 0.51** |
| 8 | 0.24** | 26 | 0.52** | 44 | 0.44** | 62 | 0.44** |
| 9 | 0.43** | 27 | 0.51** | 45 | 0.35** | 63 | 0.41** |
| 10 | 0.41** | 28 | 0.32** | 46 | 0.42** | 64 | 0.41** |
| 11 | 0.42** | 29 | 0.50** | 47 | 0.36** | 65 | 0.52** |
| 12 | 0.32** | 30 | 0.51** | 48 | 0.49** | 67 | 0.55** |
| 13 | 0.37** | 31 | 0.52** | 49 | 0.40** | 68 | 0.53** |
| 14 | 0.44** | 32 | 0.52** | 50 | 0.29** | 69 | 0.43** |
| 15 | 0.46** | 33 | 0.41** | 51 | 0.51** | 70 | 0.59** |
| 16 | 0.51** | 34 | 0.47** | 52 | 0.42** | | |
| 17 | 0.41** | 35 | 0.41** | 53 | 0.43** | | |
| 18 | 0.48** | 36 | 0.27** | 54 | 0.53** | | |

** دالة عند مستوى دلالة (0.05) فأقل.

يتضح من الجدول (2) أن معظم فقرات اختبار اضطرابات الشخصية تتمتع بمعاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للاختبار وذلك عند مستوى دلالة (0.05) فأقل، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.30 - 0.59)، باستثناء الفقرات: 8، 36 ،50، حيث تراوحت معاملاتها بين (0.24 - 0.29)، وسنتأكد من هذا الأمر من خلال التحليلات الموالية. وعليه، يتمتع الاختبار، عموما، بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، رغم أنه يحتاج إلى مزيد من الدراسات لتطويره أكثر. وهي عموما صفة من صفات هذا الاختبار الذي عرفت نسخته الأصل ثلاث مراجعات.

- معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه:

**الجدول (3):**

***معامل الارتباط بين درجات فقرات اختبار اضطرابات الشخصية ودرجة البعد الذي تنتمي إليه***

| البعد | الفقرة | معامل الارتباط | البعد | الفقرة | معامل الارتباط | البعد | الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.اضطراب الشخصية البارنويدية | 23 | 0.55** | 6.اضطراب الشخصية الهيستريونية | 6 | 0.68** | 11.اضطراب الشخصية العدوانية السلبية | 10 | 0.60 ** |
| | 37 | 0.62** | | 20 | 0.71** | | 24 | 0.56** |
| | 51 | 0.62** | | 34 | 0.53** | | 38 | 0.51** |
| | 65 | 0.65** | | 48 | 0.65** | | 52 | 0.59** |
| | 69 | 0.67** | | 62 | 0.71** | | 66 | 0.63** |
| 2.اضطراب الشخصية الفصامانية | 14 | 0.60** | 7.اضطراب الشخصية النرجسية | 7 | 0.64** | 12.اضطراب الشخصية الاكتئابية | 5 | 0.56** |
| | 28 | 0.56** | | 21 | 0.63** | | 19 | 0.65** |
| | 42 | 0.60** | | 35 | 0.64** | | 32 | 0.68** |
| | 56 | 0.56** | | 49 | 0.61** | | 33 | 0.67** |
| | 70 | 0.63** | | 63 | 0.62** | | 61 | 0.55** |
| 3.اضطراب الشخصية فصامية النمط | 9 | 0.59** | 8.اضطراب الشخصية التجنبية | 2 | 0.56** | 13.اضطراب الشخصية السادية | 11 | 0.58** |
| | 13 | 0.59** | | 16 | 0.68** | | 25 | 0.69** |
| | 27 | 0.63** | | 30 | 0.68** | | 39 | 0.64** |
| | 41 | 0.65** | | 44 | 0.56** | | 53 | 0.65** |
| | 55 | 0.68** | | 58 | 0.62** | | 67 | 0.68** |
| 4.اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع | 1 | 0.67** | 9.اضطراب الشخصية الاعتمادية | 4 | 0.61** | 14.اضطراب الشخصية الانهزامية | 12 | 0.40 ** |
| | 15 | 0.68** | | 18 | 0.70** | | 26 | 0.63** |
| | 29 | 0.59** | | 46 | 0.56** | | 40 | 0.68** |
| | 43 | 0.38** | | 47 | 0.60** | | 54 | 0.62** |
| | 57 | 0.69** | | 60 | 0.57** | | 68 | 0.62** |
| 5.اضطراب الشخصية الحدّية | 3 | 0.50** | 10.اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية | 8 | 0.51** | | | |
| | 17 | 0.60 ** | | 22 | 0.67** | | | |
| | 31 | 0.67** | | 36 | 0.58** | | | |
| | 45 | 0.57** | | 50 | 0.56** | | | |
| | 59 | 0.60** | | 64 | 0.63** | | | |

** دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) فأقل

يتضح من الجدول (3) أن جميع فقرات اختبار اضطرابات الشخصية تتمتع بمعاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) فأقل. مع درجة البعد الذي تنتمي إليه، حيث

تراوحت معاملات الارتباط بين (0.38 - 0.71)، مما يشير إلى تمتع جميع فقرات أبعاد الاختبار، عموما، بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

- معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد فرعي بعضها مع بعض ومع الدرجة الكلية لاختبار اضطرابات الشخصية:

**الجدول (4):**

***معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية مع بعضها ومع الدرجة الكلية لاختبار اضطرابات الشخصية***

| الأبعاد | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| اضطراب الشخصية البارنويدية | 1 | 0.52** | 0.58** | 0.47** | 0.52** | 0.50** | 0.51** | 0.57** | 0.48** | 0.46** | 0.59** | 0.54** | 0.51** | 0.52** |
| اضطراب الشخصية الفصامانية | 0.52** | 1 | 0.51** | 0.45** | 0.49** | 0.31** | 0.32** | 0.58** | 0.43** | 0.38** | 0.48** | 0.56** | 0.41** | 0.58** |
| اضطراب الشخصية فصامية النمط | 0.58** | 0.51** | 1 | 0.45** | 0.53** | 0.37** | 0.49** | 0.50** | 0.44** | 0.46** | 0.50** | 0.49** | 0.44** | 0.58** |
| اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع | 0.47** | 0.45** | 0.45** | 1 | 0.54** | 0.41** | 0.26** | 0.47** | 0.49** | 0.19** | 0.49** | 0.48** | 0.62** | 0.52** |
| اضطراب الشخصية الحدّية | 0.52** | 0.49** | 0.53** | 0.54** | 1 | 0.47** | 0.45** | 0.48** | 0.51** | 0.25** | 0.49** | 0.52** | 0.46** | 0.56** |
| اضطراب الشخصية الهيستريونية | 0.50** | 0.31** | 0.37** | 0.41** | 0.47** | 1 | 0.59** | 0.46** | 0.48** | 0.26** | 0.48** | 0.42** | 0.47** | 0.48** |
| اضطراب الشخصية النرجسية | 0.51** | 0.32** | 0.49** | 0.26** | 0.45** | 0.59** | 1 | 0.38** | 0.30** | 0.41** | 0.42** | 0.33** | 0.35** | 0.39** |
| اضطراب الشخصية التجنبية | 0.57** | 0.58** | 0.50** | 0.47** | 0.48** | 0.46** | 0.38** | 1 | 0.65** | 0.36** | 0.46** | 0.61** | 0.46** | 0.54** |

| الأبعاد | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| اضطراب الشخصية الاعتمادية | 0.48** | 0.43** | 0.44** | 0.49** | 0.51** | 0.48** | 0.30** | 0.65** | 1 | 0.24** | 0.44** | 0.60** | 0.45** | 0.57** |
| اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية | 0.46** | 0.38** | 0.46** | 0.19** | 0.25** | 0.26** | 0.41** | 0.36** | 0.24** | 1 | 0.41** | 0.33** | 0.19** | 0.44** |
| اضطراب الشخصية العدوانية السلبية | 0.59** | 0.48** | 0.50** | 0.49** | 0.49** | 0.48** | 0.42** | 0.46** | 0.44** | 0.41** | 1 | 0.48** | 0.52** | 0.56** |
| اضطراب الشخصية الاكتئابية | 0.54** | 0.56** | 0.49** | 0.48** | 0.52** | 0.42** | 0.33** | 0.61** | 0.60** | 0.33** | 0.48** | 1 | 0.47** | 0.61** |
| اضطراب الشخصية السادية | 0.51** | 0.41** | 0.44** | 0.62** | 0.46** | 0.47** | 0.35** | 0.46** | 0.45** | 0.19** | 0.52** | 0.47** | 1 | 0.52** |
| اضطراب الشخصية الانهزامية | 0.52** | 0.58** | 0.58** | 0.52** | 0.56** | 0.48** | 0.39** | 0.54** | 0.57** | 0.44** | 0.56** | 0.61** | 0.52** | 1 |
| الدرجة الكلية للمقياس | 0.78** | 0.71** | 0.74** | 0.69** | 0.73** | 0.68** | 0.63** | 0.76** | 0.71** | 0.54** | 0.73** | 0.75** | 0.69** | 0.79** |

يتضح من خلال الجدول (4) أن معظم الأبعاد الفرعية لاختبار اضطرابات الشخصية تتمتع بمعاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً مع بعضها ومع الدرجة الكلية للاختبار، وذلك عند مستوى دلالة (0.05) فأقل، حيث تراوحت معظم معاملات الارتباط بين (0.30 - 0.79)، باستثناء 6 قيم تراوحت ارتباطاتها بين (0.19 - 0.26) وتمركزت غالبيتها في بعد "اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية" في علاقته باضطرابات أخرى، لكنها تبدو معقولة إذا استحضرنا طبيعة هذه الاضطرابات، وسنتأكد من هذا الأمر من خلال التحليلات الموالية. وعليه، تتمتع الأبعاد، عموما، بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، رغم أن المقياس يحتاج إلى مزيد من الدراسات لتطويره أكثر. وهي عموما صفة من صفات هذا الاختبار الذي عرفت نسخته الأصل ثلاث مراجعات.

- **صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):** تم ترتيب أفراد العينة تنازليا من أدناهم درجة على اختبار اضطرابات الشخصية إلى أعلاهم درجة، وتم اختيار (27 %) من أفراد العينة الذين حصلوا على الدرجات الدنيا في اختبار اضطرابات الشخصية بواقع (82) فردا، و(27 %) من أفراد العينة الذين حصلوا على الدرجات العليا بواقع (82) فردا أيضا. واستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين المجموعتين الطرفيتين الدنيا والعليا في الدرجة الكلية لاختبار اضطرابات الشخصية، وجميع فقراته، والجدول (5) يوضح ذلك:

**الجدول (5):**

***نتائج اختبار(ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين الدنيا والعليا في الدرجة الكلية لاختبار اضطرابات الشخصية وجميع فقراته***

| الفقرة | الفئة الدنيا | | الفئة العليا | | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | | |
| 1 | 1.48 | 0.82 | 2.65 | 1.27 | -7.01 | 0.000 | دال |
| 2 | 1.78 | 0.88 | 2.66 | 0.80 | -6.69 | 0.000 | دال |
| 3 | 1.89 | 0.98 | 2.90 | 0.99 | -6.58 | 0.000 | دال |
| 4 | 1.82 | 0.86 | 2.89 | 0.89 | -7.85 | 0.000 | دال |
| 5 | 1.95 | 0.86 | 2.77 | 0.96 | -5.74 | 0.000 | دال |
| 6 | 1.67 | 0.83 | 2.78 | 0.93 | -8.05 | 0.000 | دال |
| 7 | 1.44 | 0.79 | 2.65 | 1.12 | -8.01 | 0.000 | دال |
| 8 | 2.24 | 0.94 | 2.89 | 0.97 | -4.34 | 0.000 | دال |
| 9 | 1.60 | 0.93 | 2.70 | 0.99 | -7.33 | 0.000 | دال |
| 10 | 1.62 | 0.80 | 2.65 | 0.95 | -7.50 | 0.000 | دال |
| 11 | 1.49 | 0.84 | 2.56 | 1.00 | -7.48 | 0.000 | دال |
| 12 | 2.17 | 1.08 | 2.94 | 0.89 | -4.98 | 0.000 | دال |
| 13 | 1.83 | 0.95 | 2.83 | 0.98 | -6.63 | 0.000 | دال |
| 14 | 1.41 | 0.70 | 2.56 | 1.03 | -8.32 | 0.000 | دال |
| 15 | 1.24 | 0.58 | 2.43 | 1.07 | -8.83 | 0.000 | دال |
| 16 | 1.65 | 0.87 | 3.00 | 0.92 | -9.72 | 0.000 | دال |
| 17 | 1.54 | 0.76 | 2.60 | 1.13 | -7.06 | 0.000 | دال |
| 18 | 1.37 | 0.69 | 2.70 | 1.06 | -9.49 | 0.000 | دال |
| 19 | 1.23 | 0.55 | 2.61 | 1.04 | -10.61 | 0.000 | دال |

| الفقرة | الفئة الدنيا | | الفئة العليا | | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | | |
| 20 | 1.80 | 0.96 | 3.00 | 0.93 | -8.09 | 0.000 | دال |
| 21 | 2.30 | 1.09 | 2.94 | 1.01 | -3.87 | 0.000 | دال |
| 22 | 2.17 | 1.02 | 3.06 | 0.88 | -6.00 | 0.000 | دال |
| 23 | 2.34 | 1.02 | 3.24 | 0.79 | -6.32 | 0.000 | دال |
| 24 | 2.05 | 0.91 | 3.06 | 0.96 | -6.91 | 0.000 | دال |
| 25 | 1.49 | 0.82 | 2.72 | 1.01 | -8.58 | 0.000 | دال |
| 26 | 1.48 | 0.80 | 2.78 | 0.92 | -9.69 | 0.000 | دال |
| 27 | 1.70 | 0.94 | 2.99 | 0.85 | -9.23 | 0.000 | دال |
| 28 | 1.99 | 1.02 | 2.73 | 1.01 | -4.69 | 0.000 | دال |
| 29 | 1.50 | 0.65 | 2.85 | 0.94 | -10.68 | 0.000 | دال |
| 30 | 1.60 | 0.87 | 3.00 | 0.86 | -10.36 | 0.000 | دال |
| 31 | 1.60 | 0.86 | 2.93 | 0.95 | -9.38 | 0.000 | دال |
| 32 | 1.63 | 0.78 | 3.04 | 0.81 | -11.32 | 0.000 | دال |
| 33 | 1.93 | 0.94 | 2.98 | 0.92 | -7.24 | 0.000 | دال |
| 34 | 2.65 | 1.06 | 3.67 | 0.59 | -7.66 | 0.000 | دال |
| 35 | 1.90 | 0.98 | 2.89 | 0.90 | -6.73 | 0.000 | دال |
| 36 | 2.33 | 1.09 | 2.93 | 0.81 | -3.98 | 0.000 | دال |
| 37 | 1.68 | 0.89 | 2.88 | 0.84 | -8.87 | 0.000 | دال |
| 38 | 1.88 | 0.99 | 2.82 | 0.94 | -6.23 | 0.000 | دال |
| 39 | 1.56 | 0.90 | 2.68 | 0.95 | -7.73 | 0.000 | دال |
| 40 | 1.45 | 0.76 | 2.94 | 0.93 | -11.21 | 0.000 | دال |
| 41 | 1.49 | 0.84 | 3.00 | 0.99 | -10.55 | 0.000 | دال |
| 42 | 1.45 | 0.72 | 2.38 | 1.00 | -6.80 | 0.000 | دال |
| 43 | 2.05 | 0.97 | 2.76 | 1.07 | -4.44 | 0.000 | دال |
| 44 | 1.67 | 0.75 | 2.82 | 0.96 | -8.52 | 0.000 | دال |
| 45 | 1.79 | 0.98 | 2.78 | 1.12 | -6.01 | 0.000 | دال |
| 46 | 1.63 | 0.76 | 2.63 | 0.99 | -7.26 | 0.000 | دال |
| 47 | 1.95 | 1.03 | 2.78 | 0.93 | -5.41 | 0.000 | دال |
| 48 | 1.37 | 0.75 | 2.77 | 0.97 | -10.36 | 0.000 | دال |
| 49 | 1.80 | 0.95 | 2.80 | 0.99 | -6.62 | 0.000 | دال |

| الفقرة | الفئة الدنيا | | الفئة العليا | | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | | |
| 50 | 1.88 | 0.93 | 2.57 | 1.04 | -4.50 | 0.000 | دال |
| 51 | 1.23 | 0.61 | 2.50 | 0.98 | -9.90 | 0.000 | دال |
| 52 | 1.48 | 0.74 | 2.60 | 1.14 | -7.46 | 0.000 | دال |
| 53 | 1.17 | 0.38 | 2.30 | 1.01 | -9.48 | 0.000 | دال |
| 54 | 1.33 | 0.55 | 2.77 | 1.06 | -10.95 | 0.000 | دال |
| 55 | 1.52 | 0.80 | 2.88 | 0.93 | -9.94 | 0.000 | دال |
| 56 | 1.50 | 0.76 | 2.89 | 0.93 | -10.50 | 0.000 | دال |
| 57 | 1.41 | 0.70 | 2.63 | 0.94 | -9.44 | 0.000 | دال |
| 58 | 1.24 | 0.58 | 2.61 | 1.06 | -10.22 | 0.000 | دال |
| 59 | 1.13 | 0.34 | 2.67 | 1.01 | -13.08 | 0.000 | دال |
| 60 | 1.22 | 0.52 | 2.63 | 1.07 | -10.75 | 0.000 | دال |
| 61 | 1.38 | 0.51 | 2.66 | 0.91 | -11.14 | 0.000 | دال |
| 62 | 1.65 | 0.89 | 2.87 | 1.06 | -7.95 | 0.000 | دال |
| 63 | 1.84 | 0.87 | 2.84 | 0.92 | -7.15 | 0.000 | دال |
| 64 | 1.82 | 0.85 | 2.77 | 0.96 | -6.73 | 0.000 | دال |
| 65 | 1.34 | 0.61 | 2.68 | 0.90 | -11.15 | 0.000 | دال |
| 66 | 1.20 | 0.43 | 2.73 | 0.99 | -12.85 | 0.000 | دال |
| 67 | 1.17 | 0.41 | 2.59 | 0.98 | -12.05 | 0.000 | دال |
| 68 | 1.60 | 0.77 | 2.80 | 0.89 | -9.27 | 0.000 | دال |
| 69 | 1.46 | 0.72 | 2.85 | 0.83 | -11.41 | 0.000 | دال |
| 70 | 1.56 | 0.76 | 2.72 | 1.11 | -7.79 | 0.000 | دال |
| الدرجة الكلية | 115.78 | 16.92 | 195.16 | 9.63 | -36.92 | 0.000 | دال |

يتضح من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين الدنيا والعليا في الدرجة الكلية (ت=36.92-) لاختبار اضطرابات الشخصية، وجميع فقراته، مما يشير إلى تمتع الاختبار بقدرة تمييزية عالية على مستوى الفقرات والدرجة الكلية. وتتوافق هذه النتائج ومعطيات الصدق التمييزي في دراسة Darban et al. (2020)، من طريق رصد الفروق بين مجموعتين غير مترابطتين، المجموعة الإكلينيكية والمجموعة غير الإكلينيكية، حيث أظهرت النتائج

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح العينة الإكلينيكية. كما أثبتت دراسات أخرى صدقه، متوسلة بطرق أخرى من قبيل الصدق التقاربي كما في دراسة Coolidge et al. (2010)، وتحليل المكونات في دراسة Watson & Sinha (2007).

### 2.5. تحليل بيانات الفرضية الثانية ومناقشتها وتفسيرها

الفرضية الثانية: يتوفر اختبار SCATI على درجات معامل ثبات تجعله مناسبا لتشخيص اضطرابات الشخصية لدى المغاربة. وللتحقق من ثبات استبيان اضطرابات الشخصية، قمنا بتطبيقه على العينة المشار إليها سابقا، وتم حساب معامل الثبات بطريقتين هما:

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:** تم حساب معاملات الثبات لمجموع فقرات كل بعد من أبعاد اختبار اضطرابات الشخصية على حدة، كما تم حساب المعامل لمجموع فقرات الاختبار ككل، كما هو موضح في الجدول (6):

**الجدول (6):**

***معاملات ثبات ألفا كرونباخ لاختبار اضطرابات الشخصية وجميع أبعاده***

| الأبعاد | عدد الفقرات | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| اضطراب الشخصية البارنويدية | 5 | 0.77 |
| اضطراب الشخصية الفصامانية | 5 | 0.68 |
| اضطراب الشخصية فصامية النمط | 5 | 0.75 |
| اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع | 5 | 0.67 |
| اضطراب الشخصية الحدّية | 5 | 0.68 |
| اضطراب الشخصية الهيستريونية | 5 | 0.78 |
| اضطراب الشخصية النرجسية | 5 | 0.72 |
| اضطراب الشخصية التجنبية | 5 | 0.73 |
| اضطراب الشخصية الاعتمادية | 5 | 0.71 |
| اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية | 5 | 0.75 |
| اضطراب الشخصية العدوانية السلبية | 5 | 0.71 |
| اضطراب الشخصية الاكتئابية | 5 | 0.76 |
| اضطراب الشخصية السادية | 5 | 0.78 |
| اضطراب الشخصية الانهزامية | 5 | 0.73 |
| مجموع فقرات الاختبار ككل | 70 | 0.94 |

يتضح من خلال الجدول (6) أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لجميع أبعاد الاستبيان تراوحت بين (0.67) و(0.78) وهي قيم مقبولة إحصائيا. كما أن معامل ثبات ألفا كرونباخ لمجموع فقرات الاختبار ككل يساوي (0.94) وهو معامل مرتفع، وهذا يؤكد على أن اختبار اضطرابات الشخصية ككل يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية:** تمّت تجزئة الاختبار البالغ عدد فقراته (70) فقرة إلى نصفين، فقرات زوجية وفقرات فردية، كما تم تجزئة كل بعد من أبعاد الاختبار إلى نصفين، وتم حساب معامل الارتباط بين نصفي الأبعاد ونصفي الاختبار ككل، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بين النصفين بواسطة معادلة جتمان، والجدول (7) يوضح ذلك:

**الجدول (7):**

***الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاختبار اضطرابات الشخصية وجميع أبعاده***

| الأبعاد | عدد الفقرات | معامل الارتباط | معامل الثبات |
|---|---|---|---|
| اضطراب الشخصية البارنويدية | 5 | 0.64 | 0.78 |
| اضطراب الشخصية الفصامانية | 5 | 0.52 | 0.68 |
| اضطراب الشخصية فصامية النمط | 5 | 0.65 | 0.78 |
| اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع | 5 | 0.48 | 0.64 |
| اضطراب الشخصية الحدّية | 5 | 0.50 | 0.67 |
| اضطراب الشخصية الهيستريونية | 5 | 0.58 | 0.73 |
| اضطراب الشخصية النرجسية | 5 | 0.52 | 0.68 |
| اضطراب الشخصية التجنبية | 5 | 0.53 | 0.69 |
| اضطراب الشخصية الاعتمادية | 5 | 0.55 | 0.71 |
| اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية | 5 | 0.53 | 0.70 |
| اضطراب الشخصية العدوانية السلبية | 5 | 0.51 | 0.67 |
| اضطراب الشخصية الاكتئابية | 5 | 0.64 | 0.77 |
| اضطراب الشخصية السادية | 5 | 0.58 | 0.73 |
| اضطراب الشخصية الانهزامية | 5 | 0.59 | 0.74 |
| مجموع فقرات الاختبار ككل | 70 | 0.85 | 0.92 |

يتضح من الجدول (7) أن معاملات الثبات بين النصفين بعد تصحيح معامل الارتباط بمعادلة جتمان لجميع محاور الاختبار تراوحت بين (0.64) و(0.78) وهي معاملات مقبولة إحصائيا، كما أن معامل الثبات بين النصفين بعد تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان- براون للاختبار ككل

يساوي (0.92) وهو معامل مرتفع. وهذا يؤكد على أن اختبار اضطرابات الشخصية ككل يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

وعليه، يتمتع اختبار SCATI بدرجة عالية من الثبات بحسب معامل الثبات بين النصفين (0.92) ومعامل ثبات ألفا كرونباخ (0.94). تتجاوز هاتين القيمتين قيمة ثبات الاختبار في دراسة كل من Watson& Sinha (2007) مع عينة من الكنديين، إذ بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ (0.61). كما أنهما أكبر من قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ (0.66) للاختبار نفسه في دراسة Coolidge et al. (2010). ولوحظ الأمر نفسه، بالمقارنة مع دراسة Darban at al. (2020)، حيث بلغ معامل الثبات الداخلي مع العينة غير الإكلينيكية (0.69) ومع العينة الإكلينيكية (0.82).

### 3.5. تحليل بيانات الفرضية الثالثة ومناقشتها وتفسيرها

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة على اختبار اضطرابات الشخصية SCATI وجميع أبعاده تعزى لمتغير الجنس. وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على اختبار اضطرابات الشخصية وجميع أبعاده، ثم تمّ استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)، والجدول (8) يوضح ذلك:

**الجدول (8):**

***نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على اختبار اضطرابات الشخصية وجميع أبعاده وفق متغير الجنس***

| الأبعاد | الجنس | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| اضطراب الشخصية البارنويدية | ذكور | 130 | 11.18 | 3.11 | -1.72 | 0.086 | غير دال |
| | إناث | 173 | 11.82 | 3.30 | | | |
| اضطراب الشخصية الفصامانية | ذكور | 130 | 10.48 | 3.21 | -2.50 | 0.013 | دال |
| | إناث | 173 | 11.40 | 3.13 | | | |
| اضطراب الشخصية فصامية النمط | ذكور | 130 | 11.51 | 3.32 | -1.25 | 0.214 | غير دال |
| | إناث | 173 | 12.01 | 3.60 | | | |
| اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع | ذكور | 130 | 11.04 | 3.18 | 1.85 | 0.066 | غير دال |
| | إناث | 173 | 10.34 | 3.31 | | | |

| الأبعاد | الجنس | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| اضطراب الشخصية الحدّية | ذكور | 130 | 10.99 | 3.23 | -0.58 | 0.566 | غير دال |
| | إناث | 173 | 11.21 | 3.23 | | | |
| اضطراب الشخصية الهيستريونية | ذكور | 130 | 12.14 | 3.62 | 0.04 | 0.966 | غير دال |
| | إناث | 173 | 12.12 | 3.30 | | | |
| اضطراب الشخصية النرجسية | ذكور | 130 | 11.68 | 3.28 | -2.01 | 0.046 | دال |
| | إناث | 173 | 12.46 | 3.34 | | | |
| اضطراب الشخصية التجنبية | ذكور | 130 | 10.93 | 3.25 | -1.39 | 0.167 | غير دال |
| | إناث | 173 | 11.46 | 3.35 | | | |
| اضطراب الشخصية الاعتمادية | ذكور | 130 | 10.56 | 3.29 | -0.80 | 0.425 | غير دال |
| | إناث | 173 | 10.86 | 3.19 | | | |
| اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية | ذكور | 130 | 12.79 | 3.23 | -0.48 | 0.630 | غير دال |
| | إناث | 173 | 12.97 | 2.98 | | | |
| اضطراب الشخصية العدوانية السلبية | ذكور | 130 | 11.55 | 3.20 | 0.59 | 0.553 | غير دال |
| | إناث | 173 | 11.34 | 2.95 | | | |
| اضطراب الشخصية الاكتئابية | ذكور | 130 | 11.25 | 2.96 | -0.61 | 0.540 | غير دال |
| | إناث | 173 | 11.47 | 3.37 | | | |
| اضطراب الشخصية السادية | ذكور | 130 | 10.14 | 3.11 | 0.71 | 0.481 | غير دال |
| | إناث | 173 | 9.87 | 3.57 | | | |
| اضطراب الشخصية الانهزامية | ذكور | 130 | 11.18 | 3.24 | -0.52 | 0.606 | غير دال |
| | إناث | 173 | 11.38 | 3.15 | | | |
| مجموع اضطرابات الشخصية | ذكور | 130 | 157.42 | 32.91 | -0.87 | 0.383 | غير دال |
| | إناث | 173 | 160.71 | 31.95 | | | |

يظهر الجدول (8) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطات درجات أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) في الدرجة الكلية لاختبار اضطرابات الشخصية وأغلب أبعاده. بينما وجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) فأقل في بعدي: اضطراب الشخصية الفصامانية واضطراب الشخصية النرجسية، وقد كانت الفروق فيهما لصالح الإناث. وهذه المعطيات تخالف في جزء كبير منها ما توصلت إليه دراسة Watson & Sinha (2007)، فهناك فروق هامة بين الجنسين؛ إذ يحقق الذكور درجات أعلى على مقياس اضطراب الشخصية

المعادية للمجتمع، والنرجسية، والسلبية-العدوانية، والسادية، والانهزامية، والفصامانية، وفصامية النمط.

في حين حصلت الإناث على درجات أعلى على مقياس اضطراب الشخصية الاعتمادية. ولم تسجل أية فروق بين الجنسين بخصوص اضطراب الشخصية الحدية والهستيريونية. كما أظهرت دراسة كوليج وآخرون Coolidge et al. (2010) (راجع أيضا: Coolidge & Anderson, 2002) اختلافا بين استجابة الذكور واستجابة الإناث على مقاييس SCATI لاضطرابات الشخصية بشكل كبير، إذ رصد اختلاف كبير بين الجنسين على ستة مقاييس، حيث حصل الرجال على مستويات أعلى بكثير من النساء على مقياس اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع، والسلبية-العدوانية، والسادية، والفصامانية.

في المقابل، كانت استجابة النساء أعلى على مقياسي اضطراب الشخصية الاعتمادية والوسواسية القهرية. فالدراستان تتفقان على كون اضطراب الشخصية الفصامانية أكثر حضورا بين الذكور وعلى كون الشخصية الاعتمادية هي الأكثر حضورا بين النساء. ولعل الاختلافات اللافتة للانتباه بين الدراسات تعود للخصوصيات التي تميز بيئة مَعيَرة الاختبار، مما يزكي عدم فاعلية تطبيق اختبارات مُمعيَرة في سياقات أخرى.

### 6. خلاصات واستنتاجات

يشير مفهوم الشخصية إلى انتظام الأبعاد النفسية المعرفية والوجدانية والسلوكية، الذي يحكم استجابات الفرد ويحدد سلوكه في تعاطيه مع محيطه وبيئته الاجتماعية والثقافية، ويتسم بالثبات والاستمرارية. ويتم الاحتكام لعدة مؤشرات فيصل لتمييز الشخصية المضطربة عن غير المضطربة، إذ تبدي الشخصية المضطربة انحرافا عن المقبول في ثقافة الفرد، كما تتسم بالتصلب وعدم المرونة، إضافة إلى اختلال الوظيفة والأداء الاجتماعيين، وإن كان لا يعتد بهما في جميع الحالات.

ولذلك، تعدّدت اختبارات تقييم اضطرابات الشخصية وزاد عدد الدراسات حولها، خاصة بعد تصنيفها ضمن المحور الثاني من الدليل التشخيصي والإحصائي الثالث DSM-III مباشرة بعد متلازمات المحور الأول. ويعدّ اختبار SCATI أحد هذه الاختبارات، الذي عملت بعض الدراسات على تحديد خصائصه السيكومترية في سياقات سوسيو-ثقافية متباينة، متوسلة بمجموعة من

التحليلات الإحصائية لتأكيد صدقه وثباته (Coolidge et al., 2010؛ Darban et al., 2020؛ Sinha, Watson & 2007).

لقد تم استخلاص الخصائص السيكومترية لاختبار SCATI باعتماد طرق إحصائية عديدة، أكدت كلها تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات، فاقت معامل ثبات الاختبار نفسه في سياقات سوسيو-ثقافية أخرى، كما تمكن معاينته في دراسة كل من Watson & Sinha (2007)، ودراسة Coolidge et al. (2010)، ودراسة Darban et al. (2020). أما عن صدق الاختبار، فتمّ النظر فيه من طريقين اثنين: أولا، باستخدام الاتساق الداخلي، ثانيا، بواسطة الصدق التمييزي، وتشير كلها إلى قدرته التمييزية العالية، سواء في كليته أو في أبعاده. تتوافق هذه المعطيات ونتائج دراسة Darban et al. (2020) التي توسلت بالمعيار نفسه، ومع نتائج دراسات أخرى أثبتت صدقه بطرق أخرى (Watson & Sinha, 2007؛ Coolidge et al., 2010).

كما أسفرت نتائج إجراء اختبار SCATI مع عينة من المغاربة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) في الدرجة الكلية لاختبار اضطرابات الشخصية وأغلب أبعاده. بينما وجدت فروق دالة إحصائيا في بعدي: اضطراب الشخصية الفصامانية واضطراب الشخصية النرجسية، وقد كانت الفروق فيهما لصالح الإناث. وتخالف هذه المعطيات في جزء كبير منها ما توصلت إليه دراسة Watson& Sinha (2007) ودراسة Coolidge et al. (2010) ولعل الخصوصيات السوسيو-ثقافية والتنشئة الاجتماعية لها دور كبير في تعليل الاختلافات بين مجتمع وآخر فيما يتعلق بمدى انتشار اضطرابات الشخصية بين الجنسين ونوعها.

من الجدير بالذكر، أنه سيكون من المفيد جدا تحديد الخصائص السيكومترية للاختبار مع عينة إكلينيكية فقط، إذ تشير التقديرات إلى أن 40 % إلى 50% من جميع المرضى الذين يعانون من تشخيص المحور الأول، قد يعانون أيضًا من اضطراب الشخصية على المحور الثاني (Coolidge & Segal, 1998 ,591)، وذلك منذ "صدور الدليل التشخيصي والإحصائي الثالث DSM-III، حيث تم الإقرار بوجود صلة بين صنفي الاضطرابات، على افتراض أن اضطرابا إكلينيكيا معينا يمكن أن يرتبط مسبقا بأي نوع من اضطرابات الشخصية" (Hardy & Septier, 2013, 50-49)، بعد أن كان

الشـغل الشـاغل لمجمـوع الأعمـال التصـنيفية أن تميز الاضـطرابات الإكلينيكيـة عـن اضـطرابات الشخصية، ثم النظر في مدى الاستمرارية أو الانقطاع المفترضين بين هاتين الفئتين.

ونشير، أخيرا، إلى أن حدود هذه الدراسة تقتصر على عينة من 15 سنة فما فوق، وأن الأداة الحالية تحتاج إلى التحقق التجريبي مع عينة إكلينيكية مغربية، وهو ما ننوي القيام به في دراسات لاحقة. وعليه، نوصي، على مستوى الممارسة، باستعمال هذه الأداة للتشخيص السريع والأولي لاضطرابات الشخصية، فهي أداة مختصرة (70 فقرة) وسريعة التطبيق، كما نوصي، على المستوى العلمي، بتكييف هذه الأداة على سياقات عربية أخرى.

## المراجع:

### أولا: المراجع باللغة العربية

الجمعية الأمريكية للطب النفسي. (2013). *الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض النفسية DSM-V*. (أنور الحمادي، مترجم). https://www.noor-book.com.

منظمة الصحة العالمية. (2021). *الاضطرابات العقلية والسلوكية في التصنيف الدولي للأمراض* (ط. 11). (أنور الحمادي، مترجم).

### Arabic references

al-Jamʿīyah al-Amrīkīyah llṭb al-Nafsī. (2013). *al-Dalīl altshkhyṣy wāl'ḥṣā'y ll'mrāḍ al-nafsīyah DSM-V.* (Anwar al-Ḥammādī, mutarjim). Link: https://www.noor-book.com.

Munaẓẓamat al-Ṣiḥḥah al-ʿĀlamīyah. (2021). *al-iḍṭirābāt al-ʿaqlīyah wa-al-sulūkīyah fī al-taṣnīf al-dawlī ll'mrāḍ* (Ṭ. 11). (Anwar al-Ḥammādī, mutarjim).

### ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders -V.* Washington, DC: APA.

Coolidge, F. L. (1993). *The Coolidge Axis II inventory manual.* Clermont, FL: Synergistic Office Solutions.

Coolidge, F. L., & Anderson, L. W. (2002). Personality profiles of women in multiple abusive relationships. *Journal of Family Violence, 17*(2), 117–131. https://doi.org/10.1023/A:1015005400141

Coolidge, F. L., & Merwin, M. M. (1992). Reliability and validity of the Coolidge Axis II Inventory: a new inventory for the assessment of personality disorders. *Journal of personality assessment*, 59(2), 223–238. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5902_1

Coolidge, F.L., & Segal, D.L. (1998). Evolution of personality disorder diagnosis in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. *Clinical Psychology Review*, 18(5), 585-99. https://doi:10.1016/s0272-7358(98)00002-6. PMID: 9740979

Coolidge, F.L., Segal, D.L., Cahill, B.S., & Simenson, J.T. (2010). Psychometric properties of a brief inventory for the screening of personality disorders: The SCATI. *Psychology and Psychotherapy*, 83(4), 395-405. https://doi:10.1348/147608310x486363

Darban. M., Yazdian, F., & Ahmadi, M. (2020). Credit to the Psychometric Properties of the Short Form of the Coolidge Axis (II) Inventory in the Clinical and Non-Clinical Population. *Elixir Psychology,* 146, 54771-54776.

Hardy, P. & Septier, M. (2013). 7. Modèles descriptifs et classifications des troubles de la personnalité en psychiatrie. In: Julien-Daniel Guelfi éd., *Les personnalités pathologiques* (pp. 45-57). Cachan: Lavoisier. https://doi.org/10.3917/lav.guelf.2013.01.0045

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Prichard, J. C. (1835). *A treatise on insanity and other disorders affecting the mind.* Sherwood, Gilbert, and Piper. https://doi.org/10.1037/10551-000

Watson, D. C., & Sinha, B. K. (1996). A normative study of the Coolidge Axis-II inventory. *Journal of Clinical Psychology*, 52, 631–637. https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(199611)52:6<631::AID-JCLP5>3.0.CO;2-N

Watson, D. C., & Sinha, B. K. (2007). A normative study of the Coolidge axis-II inventory, short form. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 80*(3), 437–441. https://doi.org/10.1348/147608306X154825

World Health Organization. (1992). *CIM-10.* https://apps.who.int/iris/handle/10665/228410

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 09/ 02/ 2023م
تاريخ القبـول: 26/ 04/ 2023م

# واقع إدارة الموهوبين من وجهة نظر مشرفي ومعلمي الموهوبين بالمدارس الابتدائية بمنطقة عسير

قبلة بنت يحيى بن عبدالله الشهري*
Gobla117@gmail.com

**الملخص:**

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إدارة الموهوبين من وجهة نظر المشرفين والمشرفات والمعلمين والمعلمات بإدارة الموهوبين، والتعرف على الفروق بين استجابات مشرفي ومشرفات ومعلمي ومعلمات الموهوبين في المدارس الابتدائية بمنطقة عسير، تعزى للمتغيرات (المؤهل والخبرة والجنس)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة على عينة مكونة من (78) معلما ومعلمة ومشرفا ومشرفة تربوية، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع أساليب الكشف عن الطلاب الموهوبين، وأساليب رعايتهم المتبعة كانت عالية إذ حصلت على موافقة شديدة، كما أظهرت النتائج توافر الأساليب المتبعة في تدريس الموهوبين، وتوافر أساليب تقويم الطلاب الموهوبين، وتوصلت إلى ملاءمة التنظيمات والإمكانات المتاحة لرعاية الموهوبين وبنسبة عالية، وأن هناك ملاءمة التنظيمات والإمكانات المتاحة لرعاية الموهوبين، كما أظهرت النتائج أن عامل المؤهل الدراسي من العوامل المؤثرة في التصور للواقع لصالح المؤهل الأعلى، وأن هناك تأثيرا لعامل الخبرة كعامل من العوامل المؤثرة في التصور للواقع لصالح الأكثر خبرة، في حين لم يتضح تأثير متغير الجنس.

**الكلمات المفتاحية:** إدارة الموهوبين، مشرفو ومعلمو الموهوبين، المدارس الابتدائية، منطقة عسير.

* ماجستير إدارة وإشراف تربوي - المملكة العربية السعودية.

**للاقتباس:** الشهري، قبلة بنت يحيى بن عبدالله. (2023). واقع إدارة الموهوبين من وجهة نظر مشرفي ومعلمي الموهوبين بالمدارس الابتدائية بمنطقة عسير، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(2)، 36-76.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.


(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i2.1474

OPEN ACCESS
Received: 09-02-2023
Accepted: 26-04-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

# Reality of Administering the Talented from the Perspective of Teachers and Supervisors at Primary Schools in Asir Province

**Qibla Yahya Abdullah Al-Shehri***
Gobla117@gmail.com

**Abstract:**

The study aimed to achieve two objectives: identifying the reality of talented students from the point of view of male and female teachers and supervisors in the administration of the talented; and investigating the differences (attributed to qualification, gender and experience) between the responses of female and male teachers and supervisors at the talented primary schools in Asir Province. The study followed the descriptive method by applying a questionnaire to a sample of (78) female and male teachers and supervisors. The study results revealed that the techniques of discovering the talented and taking care of them scored a high degree "Strongly Agree". It was also found that special techniques were followed for teaching and evaluating the talented and that the procedures and facilities for taking care of the talented were at a high percentage. Furthermore, the variables of academic degree and experience had a positive effect on understanding the situation of talented students in favor of high degree and more experience, whereas the gender variable did not have any effect.

**Keywords:** Administering the talented, Teachers and supervisors of the talented, Primary schools, Asir Province

* **MA in Educational Administration and Supervision, Saudi Arabia**.

**Cite this article as**: Al-Shehri, Qibla Yahya Abdullah. (2023). Reality of Administering the Talented from the Perspective of Teachers and Supervisors at Primary Schools in Asir Province, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5* (2). 36-76.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

**المقدمة:**

تعتبر إدارة الموهوبين من الإدارات الحديثة التي ظهرت على الساحة التعليمية مؤخرًا وهي عنصر حيوي وحديث يُسهم في تنمية رأس المال البشري الذي يؤدي إلى تحقيق الأداء العالي داخل المنظمة، كما تُعد الموهبة وإدارتها إحدى الطرق المستعملة لتحقيق الميزة التنافسية بين المنظمات، ونتيجة للتوسع المعرفي والنمو الاقتصادي والتطور التكنولوجي فإن المرحلة الراهنة والمستقبلية تحتاج إلى مؤهلات ومواهب وكفاءات علمية. وفي ضوء التنافس والصراع الشديد أحيانًا بين الأمم والشعوب ليس في المجال العسكري والسياسي فحسب، بل وأيضًا في ميادين الاقتصاد والعلم والثقافة، فقد أخذت دول وشعوب عديدة تنظر بالأمل الكبير إلى فئة الموهوبين والمتميزين ليكونوا قادة الغد، والمخترعين، والقادة والأدباء. وهذا يستلزم الإعداد الدقيق والتخطيط السليم والتنظيم والتنفيذ بمستويات عالية من الجودة للمنهج المدرسي المنشود. (سعادة، 2009، ص.18).

وقد بدأت عملية الاهتمام العلمي المدروس بالموهوبين والمتفوقين على يد العالم الفرنسي بينيه Bient في بداية القرن العشرين، الذي استطاع وضع أول مقياس للقدرات العقلية بشكل دقيق، ثم جاء تيرمان Terman الأمريكي ليضيف إضافات كمية ونوعية عديدة، زادت من المساحة التي تم تخصيصها لمجال الموهبة والتفوق في المؤلفات والبحوث التربوية والنفسية خلال العشرينيات والثلاثينيات من القرن نفسه. وفي الثمانينات والتسعينيات من القرن العشرين وأوائل القرن الحادي والعشرين ظهرت مجموعة من الأفكار المتطورة في مجال الموهبة والموهوبين ولاسيما على يد رينزولي Renzulli وجاردن Gardene وستيرنبرج Sternberg وغيرهم، وأصبح الصراع واضحا في وجهات النظر بين العلماء حينما نادى فريق بضرورة مراعاة حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين وقدراتهم واهتماماتهم(سعادة، 2009، ص.17)، كما أشار(الجهني، 2010، ص19) إلى أن تربية وتعليم الموهوبين لم تكن بمعزل عن الاهتمام بتربية وتعليم العاديين، بل إن تميزهم لفت انتباه المهتمين بالتربية. وقد انتقل الاهتمام بالموهبة والتميز إلى الوطن العربي وبشكل واضح منذ بداية التسعينات من القرن العشرين حيث تشكلت الجمعيات والمراكز، وكثرت اللقاءات والمؤتمرات والندوات، وعقدت الدورات والبرامج التدريبية لتأهيل المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين وإكسابهم لمهارات التفكير الناقد والإبداعي، والاهتمام بالموهوبين والمتفوقين ورعايتهم (سعادة، 2009، ص.18).

لذلك فقد أضحت رعاية الموهوبين والمتفوقين وتقديرهم بما يتلاءم وقدراتهم ضرورة حتمية واستراتيجية مهمة من استراتيجيات التنشئة في مجتمعاتنا العربية، ذلك أنهم ثروة وطنية غير قابلة للتعويض أو الاستبدال، وبالأخص في عصر العولمة وتفجر المعلومات والزخم الهائل للتقنية. (القمش،2011، ص.13). ومن هنا يتضح أن لإدارة المواهب دورًا هامًا في نجاح واستمرار المنظمات، كما تشير التجارب العالمية إلى أن تحقيق التميز التنظيمي للمنظمة من خلال العمل بشكل استراتيجي على زيادة إعداد الموهوبين من خلال برامج التعليم والتدريب والتطوير وأن الاستثمار الفعال للموارد البشرية، كل ذلك يجعل المنظمات قادرة على التنافس ويتجسد ذلك في إدارة المواهب.

وقد سعت الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لنشر الرعاية على مستوى الميدان من خلال إعداد برنامج لرعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام حيث يعمل هذا البرنامج على تهيئة خبرات تربوية متنوعة توفر فرصًا عديدة لاكتشاف مواهب الطلبة المتعددة ومساعدتهم على تنميتها من خلال برامج إثرائية. ولعل المسارات الحديثة التي طرأت على برامج رعاية الموهوبين سواء من خلال برامج الرعاية المقدمة لهم في الإدارات التعليمية أو من خلال المؤسسات المتخصصة مثل مدينة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين (موهبة) من خلال متابعة الطلاب في مسابقة الأولمبياد الوطني للإبداع والابتكار وغيرها من المجالات فرضت على الإدارات المعنية بشؤون الموهوبين اتباع استراتيجيات حديثة وأساليب متنوعة في إدارة هذه الفئة من الطلاب والمعلمين (الجغيمان، 1420).

وفي الواقع أن معلم رعاية الموهوبين المتفرغ الذي تختاره الإدارة ويمتاز عن بقية زملائه المعلمين بتخفيف الأعباء التدريسية، يقوم بتنفيذ جميع المهام والأنشطة والتوجيهات والإرشادات من أجل رعاية الطلاب الموهوبين، وله دور مهم في تقديم فرص تربوية لجميع الطلاب الموهوبين وإبراز مواهبهم وتنميتها، كما أنه يساعد معلمي الصفوف الدراسية وأولياء الأمور في توفير خبرات تربوية داخل الصفوف الدراسية والمنازل تتناسب مع قدرات الطلاب الموهوبين. وقد أوضح الجهني (2010، ص.11) "أن تربية الموهوبين تظل أساس صناعة التميز في مدارس التعليم العام، أولا لتلبية احتياجات الطلاب الموهوبين، الذين لم يراعِ احتياجاتهم المنهج العادي فأصابهم الملل والتسرب، وثانيا استثمار الطلاب الموهوبين يرفع من أداء الغرفة الصفية لكافة ممارسي التعلم فيها".

وبما أن دور إدارة ورعاية الموهوبين لها تأثير كبير وإيجابي على إنتاجية المنظمات بشكل عام كان من الأهمية دراسة واقع إدارة رعاية الموهوبين في منطقة عسير. والقيام بمساهمة بحثية لإبراز المشكلات التي تعوق عمل هذه الإدارة الهامة ومن أجل تحسينها والارتقاء بها.

**مشكلة الدراسة:**

على الرغم من الأهمية المتزايدة لإدارة الموهوبين، وضمن عقد من النقاش والترويج لأهمية وجود إدارة فعالة لرعاية الطلاب الموهوبين، خاصةً مع زيادة المعرفة والتكنولوجيا التي تؤثر على الوضع الحالي والمستقبلي للمنظمات مما يتطلب توافر أفراد موهوبين للعمل بها، فقد أشار آل كاسي (2008) إلى أن الفئة الموهوبة من أهم الثروات البشرية، وأنهم صناع الحضارة الإنسانية على مر التاريخ، وأن الدول تولها جل اهتماماتها ورعايتها، وتنظم البرامج التربوية والاجتماعية للكشف عنها، والتعرف على احتياجاتها وطموحاتها، وتذليل العقبات التي تعترض مسيرتها. وقد أكد معاجيني في دراسته (2008) أن الخسارة والضرر المتوقع لعدم رعاية هذه الفئة يتعدى الضرر الشخصي للموهوب نفسه ليشمل الضرر في المجتمع ومقدراته ومستقبله، إلا أن دراسة (العنزي وآخرون، 2011) تشير إلى أن هذا المفهوم لا يزال غير واضح وقيد التطوير، وأن هناك افتقارا مقلقا حول التطور النظري والفكري في هذا المجال، كما أشار العبادي (2011) إلى أن هناك مناقشات علمية تشير إلى أن الاستجابة الفاعلة لضغوطات مواكبة فلسفة وأفكار إدارة الموهوبين يحول دونه عدد من القيود، وأن دراسة إدارة الموهوبين كمجال بحثي لم يحصل على الاهتمام المطلوب ولم يكتب عنه بشكل كاف، كما أوصت دراسة مصيري (2007) بضرورة إعداد بحوث ودراسات عن مراكز رعاية الموهوبين، وتوصلت دراسة الخديدي ( 1429) إلى أن برامج الموهوبين الحالية غير ملائمة لاحتياجاتهم وغير متحققة بشكل كبير جدًا، كما أن دراسته دلت على ضعف التنظيمات والإمكانات وأن تطبيق أساليب الكشف عن الموهوبين في التربية الفنية لم يكن بالدرجة المأمولة، وأوصت بإعادة التنظيمات في مراكز الموهوبين. ونظرا لأن الطالب الموهوب طاقة بشرية هامة في المجتمع والعناية به تحقق أهداف التربية المنشودة، أصبحت هناك ضرورة لإعداد الدراسة الحالية للتعرف على واقع إدارة الموهوبين، ودراسة الأساليب والبرامج المتاحة من وجهة نظر مشرفي ومعلمي الموهوبين بمنطقة عسير، والمساهمة في تطوير هذه البرامج.

**أسئلة الدراسة:**

من خلال ما سبق وفي ضوء أهمية إدارة الموهوبين في المؤسسات التعليمية وانعكاسات ذلك على تنمية الموارد البشرية فيها، تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع إدارة الموهوبين من وجهة نظر مشرفي ومعلمي الموهوبين بالمدارس الابتدائية بمنطقة عسير؟

**ويتفرعُ عن السؤالِ الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:**

- ما الأساليب المستخدمة للكشف عن الطلاب الموهوبين؟
- ما أساليب الرعاية التربوية المقدمة للطلاب الموهوبين؟
- ما الأساليب المتبعة في تدريس الموهوبين بمنطقة عسير من وجهة نظر مشرفي ومعلمي الموهوبين بمنطقة عسير؟
- ما أساليب تقويم الطلاب الموهوبين والطالبات الموهوبات من وجهة نظر مشرفي ومشرفات ومعلمي ومعلمات الموهوبين بمدارس منطقة عسير؟
- ما مدى ملاءمة البرامج المقدمة لاحتياجات الطلاب الموهوبين والطالبات الموهوبات من وجهة نظر مشرفي ومشرفات ومعلمي ومعلمات الموهوبين بمدارس منطقة عسير؟
- ما مدى ملاءمة التنظيمات والإمكانات المتاحة لرعاية الطلاب الموهوبين والطالبات الموهوبات من وجهة نظر مشرفي ومشرفات ومعلمي ومعلمات الموهوبين بمدارس منطقة عسير؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مشرفي ومعلمي الموهوبين بالمدارس الابتدائية بمنطقة عسير حول واقع إدارة الموهوبين (أساليب الكشف عن الطلاب الموهوبين، وطرق رعايتهم، وأساليب تدريسهم وتقويمهم، وملاءمة البرامج والتنظيمات والإمكانات لاحتياجاتهم ورعايتهم) بالمنطقة من وجهة نظر أفراد العينة، تعزى للمتغيرات (المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة، الجنس)؟

**أهداف الدراسة:** تهدف الدراسة إلى:

- التعرف على واقع إدارة الموهوبين من وجهة نظر مشرفي ومعلمي الموهوبين بالمدارس الابتدائية بمنطقة عسير.

- التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مشرفي ومعلمي الموهوبين بالمدارس الابتدائية بمنطقة عسير حول واقع إدارة الموهوبين (أساليب الكشف عن الطلاب الموهوبين، وطرق رعايتهم، وأساليب تدريسهم وتقويمهم، وملاءمة البرامج والتنظيمات والإمكانات لاحتياجاتهم ورعايتهم) بالمنطقة من وجهة نظر أفراد العينة، تعزى للمتغيرات (المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة، الجنس)؟

**أهمية الدراسة:**

تتمثل **الأهمية النظرية** للدراسة في النقاط التالية:

- قد تسهم هذه الدراسة في تقديم إطار مرجعي بعرضها لأهم ما تناولته الدراسات والأبحاث والمراجع العلمية حول إدارة الموهوبين.

- قد تضفي هذه الدراسة معلومات جديدة لمكتبة الجامعة حيث لا تزال المكتبة المحلية بشكل خاص تفتقر إلى معلومات حديثة في موضوع إدارة الموهوبين.

**كما تتمثل الأهمية التطبيقية** فيما يلي:

- سوف يستفيد من نتائج هذه الدراسة إدارة الموهوبين ومشرفو ومعلمو الموهوبين والطلاب الموهوبون، حيث تضع بين أيديهم مجموعة من المعلومات المهمة التي تفيد في تطوير وتحسين الأداء.

- من المأمول أن تفيد هذه الدراسة طلبة البحث العلمي والدراسات العليا مما تم التوصل إليه من نتائج وتوصيات؛ الأمر الذي يساهم في إجراء البحوث والدراسات المستقبلية.

- سوف يستفيد من هذه الدراسة القيادات التربوية وصناع القرار والمسئولون بالإدارة العامة لرعاية الموهوبين، من خلال تزويدهم بالمعلومات والإحصائيات التي توضح درجة أداء إدارة رعاية الموهوبين ومنسوبيها للمهام المكلفة بها من قبل وزارة التعليم، الأمر الذي سيسهم في تحديد نقاط القوة أو الضعف إن وجدت، ومن ثم ستساهم هذه الدراسة في تطوير طرق وأساليب الكشف وبرامج رعاية الموهوبين.

**مصطلحات البحث:**

- **الموهبة:** تعرف سعادة (2009) الموهبة بأنها عبارة عن هبة طبيعية أو موروثة لمجموعة من القدرات والإمكانات ذات قيمة عالية جدًا يمتلكها الفرد، والتي تسمح له بالتفاعل مع البيئتين الطبيعية والبشرية بمستويات رفيعة أو متميزة من التحصيل أو الأداء في مجال واحد أو أكثر من المجالات الأكاديمية أو الفكرية أو القيادية أو الابداعية أو المهارية الحركية.

**تعريفها إجرائيًا:** تعرف الباحثة الموهبة بأنها استعداد فطري ومجموعة من القدرات العقلية وهبها الله تعالى لشخص معين تجعله متميزًا فوق العادة عن أقرانه في أحد المجالات التي يقدرها المجتمع.

**- الطلاب الموهوبون:**

يُعرف الطلاب الموهوبون إجرائيًا: بأنهم فئة من الطلاب أنعم الله تعالى عليهم باستعداد فطري وقدرات عقلية وأداء متميز عن غيرهم ممن هم في سنهم، كما أن الطلاب الموهوبين هم الذين يتمتعون بذكاء عال، أو أداء أو موهبة تميزهم عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من مجالات الحياة، كما أنهم يحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تتوفر في منهج الدراسة العادية.

**- إدارة الموهوبين:**

هي مؤسسة تربوية تعليمية اجتماعية تعنى بتقديم الرعاية التربوية والتعليمية والاجتماعية والسلوكية والنفسية للطلاب الموهوبين، من خلال برامج تقدم في المركز مباشرة أو من خلال تعزيز البرامج التي تقدم عن طريق المدارس أو النشاطات الطلابية (آل كاسي، 2008).

**إجرائيًا:** هي وحدة تنظيمية مدرجة ضمن الهيكل التنظيمي لإدارة التربية والتعليم، تعنى بتقديم الرعاية التربوية والتعليمية والاجتماعية والسلوكية والنفسية للطلاب الموهوبين، من خلال برامج تقدم في المركز مباشرة أو من خلال تعزيز البرامج التي تقدم عن طريق المدارس أو النشاطات الطلابية، كما تهدف إلى اكتشاف وتوجيه ورعاية هؤلاء الطلاب. وهي منظومة متكاملة (إداريا وتنظيميًا وإجرائيًا) تهدف إلى تقديم الاكتشاف والرعاية والتوجيه للطلاب الموهوبين بما يتفق مع السياسات التعليمية العليا.

**يُعرف المشرفون بإدارة الموهوبين إجرائيًا:** بأنهم معلمون تربويون مفرغون للعمل بإدارة الموهوبين، ويقومون بالإشراف على برامج رعاية الموهوبين وإعدادها، وحاصلون على مسمى مشرف تربوي من وزارة التعليم بإدارة منطقة عسير.

**ويعرف معلمو الموهوبين إجرائيًا:** بأنهم المعلمون المتميزون المفرغون والحاصلون على مسمى معلمي موهوبين من وزارة التعليم، والذين لديهم القدرة على تلبية الحاجات النفسية والذهنية

للطلاب الموهوبين وتوجيههم ورعايتهم بكفاءة عالية، ولديهم استعداد كبير للمبادرة والتضحية بوقتهم وجهدهم ومالهم لإنجاح برامج الرعاية المختلفة.

- **حدود الدراسة:** تلتزم الدراسة الحالية بالحدود التالية:

**الحد الموضوعي:** اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على واقع إدارة الموهوبين من وجهة نظر مشرفي ومشرفات ومعلمي ومعلمات الموهوبين بالمدارس الابتدائية بمنطقة عسير والمتمثلة في (طرق اكتشاف الطلاب الموهوبين، وأساليب رعايتهم وتقويمهم، وطرق تنمية مواهبهم، والبرامج المقدمة لهم، ومدى ملاءمة التنظيمات والإمكانات لرعاية الموهوبين).

**الحد المكاني والبشري:** اقتصرت الباحثة في تطبيق الدراسة الميدانية على مشرفي ومشرفات ومعلمي ومعلمات الموهوبين بالمدارس الابتدائية بمنطقة عسير في كل من (مدينة أبها والخميس وأحد رفيدة).

**الحد الزماني:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1435-1436هـ.

**الإطار النظري للبحث:**

**الموهبة والموهوبون:**

**مفهوم الموهبة:**

لا يوجد اتفاق بين العلماء والباحثين على مفهوم الموهبة والموهوبين، ويعود هذا الاختلاف إلى اختلافهم في الاتجاهات النظرية والخبرات العملية. حيث يقترح كولانجيلو؛ ديفيز (2011) تعريفًا للموهبة لدى الأطفال ينص على "أن لدى الأطفال طاقات كامنة تسهم في جعلهم قادرين على التميز في الأداء الذي يثير الإعجاب، أو منتجين نموذجيين للأفكار في مجالات النشاط التي تقوي الحياة البدنية، والانفعالية، والاجتماعية، والعقلية، والجمالية للإنسان"(ص. 68). ويرى سعادة (2009) "أن الموهبة عبارة عن هبة طبيعية أو موروثة لمجموعة من القدرات والإمكانات ذات قيمة عالية جدًا يمتلكها الفرد، والتي تسمح له بالتفاعل مع البيئتين الطبيعية والبشرية بمستويات رفيعة أو متميزة من التحصيل أو الأداء في مجال واحد أو أكثر من المجالات الأكاديمية أو الفكرية أو القيادية أو الإبداعية أو المهارية الحركية"(ص.63). بينما التعريف الرسمي والمعتمد للطالب الموهوب من قبل الوزارة هو أنه الطالب الذي تتوفر لديه استعدادات وقدرات غير عادية وأداء متميز عن بقية أقرانه

في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع (آل كاسي،2008). كما لاحظت الباحثة التنوع والاختلاف في تعريف الموهبة باختلاف المحكات (كالذكاء والتفكير) والمدارس التي ينتمي لها الباحث، كما أن هناك اتفاقا بين الجميع في الدراسات السابقة على ضرورة توفير الرعاية الخاصة والمناسبة لهذه الفئة.

**خصائص الطلاب الموهوبين:**

اتفق كل من (سعادة، 2009؛ والقمش، 2010؛ وآل كاسي، 2008؛ قطناني ومريزيق، 2009؛ والعنزي 2013) على أن هناك خصائص وسمات يتمتع بها الطلاب الموهوبون ويمكن عرضها على النحو التالي:

**أولًا: الخصائص العقلية:** تعد الخصائص العقلية من أهم الصفات التي تميز المتفوق أو الموهوب عن غيره من الطلاب العاديين وتتمثل في سرعة استيعاب المفاهيم والتعميمات وإدراك العلاقات المعقدة بين الأشياء أو الرموز المجردة أو الموضوعات، أو الأحداث كما يفهمون بعمق العلاقات المعقدة مثل التوازن والمساواة وتركيب الصور المفاهيمية والذهنية بدرجة أسرع من أقرانهم. كما أن عملياتهم العقلية غنية جدًا فهم يكوّنون أفكارا إبداعية بسهولة وهم قادرون على اكتشاف الفجوات والثغور في المشكلات وقادرون أيضًا على ملئها بالعناصر المفقودة بشكل ذكي.

**ثانيًا- الخصائص الجسمية:** تجمع أغلب الدراسات على أن الطالب الموهوب يتمتع بصفات جسمية منها: أنه يخلو من العاهات الجسمية ولائق بدنيًا ويتمتع بصحة جيدة، ونموه الجسدي جيد ومعدل نموه ونشاطه الحركي أكثر من أقرانه، يمشي مبكرًا، ورياضي ويحب الجري، لا يطيل النوم ولديه طاقة زائدة باستمرار، ويتمتع بقسط وافر من الحيوية والنشاط ومستوى النمو الجسمي والصحة العامة لهذه الفئة تفوق الأطفال العاديين.

**ثالثًا- الخصائص الانفعالية والاجتماعية:** يمكن تلخيص الخصائص الانفعالية والاجتماعية للموهوبين فيما يلي: منفتحون على المجتمع ويشاركون بجدية في الأنشطة الاجتماعية، مستقرون عاطفيًا ومستقلون ذاتيًا، أقل عرضة للاضطرابات الذهنية والعصبية، مستواهم عالٍ في النضج الأخلاقي، معتدلون في علاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين ولديهم قدرة على الضبط والتحكم الذاتي، ولديهم دافعية ذاتية نحو الإنجاز.

**إدارة الموهوبين:**

**مفهوم إدارة المواهب:**

أشار مرسي (2013) إلى أن إدارة المواهب تشير إلى "استخدام مجموعة متكاملة من الأنشطة لضمان قيام الأنظمة بجذب وتطوير والإبقاء على الأفراد الموهوبين الذين تحتاجهم المنظمة حاليًا ومستقبلًا"(ص. 24). وذكر العبادي (2010) بأن هذا المفهوم ظهر في أوائل التسعينات عندما شاع استخدام عبارة "حرب الموهبة" والتي تعبر عن المنافسة الشديدة بين المنظمات لجذب أصحاب الموهبة للعمل بها، كما تعرفه صيام (2013) بأنه فكر نشأ وتطور عن إدارة الموارد البشرية، وهو عملية متكاملة تشمل استقطاب الأفراد ذوي الأداء المتميز ومن ثم دعمهم وتطويرهم من أجل استبقائهم والاستفادة من موهبتهم ضمن خطط واضحة تسعى لتحقيق أهداف المنظمة، وعرف آل كاسي(2008) الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بأنها الجهاز التربوي والتعليمي الذي يقوم بتنفيذ سياسة رعاية الموهوبين وتحقيق أهدافها في وزارة التربية والتعليم.

**أساليب إدارة المواهب الطلابية:**

**1- طرق اكتشاف الطلاب الموهوبين والتعرف عليهم**

من أبرز أساليب التعرف على الموهوبين المتبعة عادة في معظم البرامج العالمية والعربية كما أوردها كل من (آل كاسي،2008؛ والقمش،2011؛ وجروان، 2002؛ وقطناني ومريزيق2009) وأكثرها شيوعًا ما يلي:

**أولًا- اختبارات الذكاء الفردية:** ومن أمثلة تلك الاختبارات (اختبار ستنافورد بينيه، اختبار وكسلر لذكاء الأطفال، واختبار مينستوتا للذكاء لمرحلة ما قبل الدراسة)، وأشار سعادة (2008) إلى أن اختبارات الذكاء الفردية تستخدم كقاعدة أساسية للتأكد من الاشتباه بالذكاء المرتفع لدى بعض الطلبة، وبالتحديد مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، ومقياس ستانفورد بينيه للذكاء.

**ثانيًا- اختبارات الذكاء الجماعية:** أشار سعادة( 2008) إلى أن نتائج اختبارات القدرات العقلية الجماعية تعتبر مفيدة في تمييز الطلبة الموهوبين وتحديدهم، وذلك لكونها تدار في العديد من الأنظمة المدرسية بشكل روتيني مستمر، كما أن نتائجها يمكن أن تكون محفوظة عادة في الملفات المكتبية للمدارس، كما أشار إلى أن هناك بعض الاختبارات أفضل من غيرها مثل: اختبار القدرات المعرفية واختبارات القدرات العقلية الأساسية، واختبار هينمو- نلسون العقلية، واختبار أوتس لينون، واختبار القدرات للمدرسة والكلية، واختبار كوهلمان إندرسون للذكاء.

**ثالثًا: الإنجازات السابقة:** يعتبر هذا الأسلوب من الأساليب الشائعة في الكشف عن الموهوبين، لأن الابتكار هو تلك العملية التي يقوم بها الفرد، والتي تؤدي إلى اختراع شيء جديد بالنسبة إليه. ويعتبر الناتج الإبداعي الذي يقدمه الطالب من أبرز المحكات التي تميزه عن غيره وتؤهله إلى الالتحاق ببرامج الموهوبين إلى عهد قريب.

**رابعًا- ملاحظات المعلمين:** أشار آل كاسي (2008) إلى أن رونزويلي (1971) قام بتصميم مقياس للتقدير يمكن من خلاله أن يضع المعلمون تقديراتهم عن تلاميذهم، والدرجات المرتفعة التي يحصل عليها الأطفال في مجالات المقاييس التقديرية، والإشارة إلى وجود مكونات الموهبة عندما يتم تقييمها بالأساليب الموضوعية، ويعد حكم المعلم من المحكات التي تستخدم بكثرة في اختيار الموهوبين لأنها تقوم على الملاحظة المباشرة وبشكل طبيعي في بيئة الفصل العادي.

**خامسًا- ترشيح زملاء الدراسة:** تتم الاستفادة من هذا الأسلوب من خلال تصميم استبانة وتوزع على عدد من طلاب المدرسة وتحتوي على أسئلة مباشرة مثل: أكثر الطلبة قدرة على التحصيل والذين يتمتعون بصفات قيادية، ولهم قدرة على الإبداع. ولقد أشار آل كاسي (2008) إلى أن هذه الطريقة لا تكفي للاعتماد عليها في الحكم على الطالب بأنه موهوب ولكن قد تستخدم مقرونة بأساليب أخرى.

**سادسًا- اختبارات التحصيل الدراسي:** لقد لوحظ أن الموهوبين يتفوقون على أقرانهم في السرعة والفهم والدقة في العمليات التحصيلية، فالدرجات العالية والفهم السريع وحل المشكلات له أهمية في التعرف على المتفوقين عقليًا. حيث بيّن جروان (2002) أن اختبارات التحصيل الدراسي تهدف إلى قياس أو تقييم التحصيل المعرفي المرتبط بتعلم سابق للمفحوص، وتعقد اختبارات التحصيل الدراسي بصورة جمعية.

**سابعًا- تقديرات الوالدين:** بما أن الأم والأب أكثر التصاقًا بالطفل منذ ولادته، فهذا يعطي أهمية لدورهما في الاكتشاف المبكر للموهبة، لذلك يجب توعية الآباء والأمهات بأهمية ذلك.

**ثامنًا- الحوار مع الطفل الموهوب:** لقد أثبتت هذه الطريقة فاعلية كبيرة في عمليات تشخيص الموهوبين في مراحل عمرية متقدمة، ويتم هذا الحوار من خلال توجيه الأسئلة للموهوب عن جوانب الإبداع والموهبة التي يعتقد أنه يمتلكها، كما يمكن أن يستعين الباحث باستبانات ونماذج لتساعده في إدارة الحوار.

**تاسعًا- اختبارات القدرات الابداعية:** يعتبر هذا الأسلوب من أصدق الأساليب وأكثرها موضوعية، لأن القائم على الكشف لا يستطيع التدخل في نتائجه بخلاف الأساليب السابقة (آل كاسي، 2008)، كما ذكر جروان (2002) أنها تستخدم للكشف عن الطلبة الذين يتمتعون بقدرة إبداعية في كثير من البرامج الخاصة لتعليم الموهوبين والمتفوقين، خاصة التي تركز على تقديم خبرات لتنمية الإبداع والتفكير الإبداعي لدى الطلبة.

**عاشرًا- مقياس السمات السلوكية:** يمكن استخدام مقياس السمات للحصول على مزيد من المعلومات عن الموهوبين، ومعرفة سماتهم في مجالات: التعلم، والدافعية والإبداعية والسمات القيادية والبراعة الفنية وسمات الاتصال وسمات التخطيط.

**الحادي عشر- اختبارات القدرات (الاستعدادات):** ذكر آل كاسي (2008) أن اختبارات الاستعدادات تطبق في التعرف على الأطفال الموهوبين والبارزين في مجالات النشاط الإنساني المختلفة، كما أنها تمدنا بأدلة أكثر موضوعية على وجود الموهبة.

**الثاني عشر- مقاييس العلاقات الاجتماعية:** تقيس درجة النضج الاجتماعي، والاعتماد على النفس والمشاركة الاجتماعية، وقد صمم (أوجردول) مقياسا يتتبع الطفل من الميلاد إلى سن الثلاثين، ويقارن سلوك الفرد بخصائص السلوك في سن معينة ويقوم الباحث بتسجيل أحكامه بعد مقابلة شخصية تفصيلية مع الشخص المفحوص. (آل كاسي، 2008).

**2- أساليب رعاية الموهوبين**

بما أن الطالب الموهوب يختلف عن الطالب العادي من حيث القدرة على التعلم، وسرعة الفهم وغيرها من الخصائص فإن من الأهمية بمكان أن يكون لهذا الطالب رعاية خاصة تتناسب مع قدراته وميوله وتنمي مواهبه، فقد ذكر آل كاسي ( 2008) أن أساليب رعاية الموهوبين تتمثل في الآتي:

1-**التجميع:** يعتبر تجميع الطلاب الموهوبين والمتفوقين في صفوف خاصة ضمن المدارس العادية من أكثر الممارسات انتشارًا في مجال تعليم هذه الفئة، ويعرفه الجغيمان (1420) بأنه وضع مجموعة من الطلبة الموهوبين ذوي القدرات المتقاربة في إطار تعليمي موحد لتقديم البرامج المناسبة لهم، ويقصد به تجميع الطلبة (الذين أظهروا قدرات عالية وفق محكات محددة) في فترات متتابعة خلال الفصل الدراسي ليتدربوا على مهارات تفكيرية وبحثية خاصة ضمن محتوى علمي متعمق تمت صياغته من خلال إطار عام للبرنامج.

2- **التسريع**: "ويقصد بالتسريع الأكاديمي السماح للطالب المتفوق بالتقدم عبر درجات السلم التعليمي أو التربوي بسرعة تتناسب مع قدراته العقلية وتفوقه الأكاديمي دون اعتبار للمحددات العمرية وتمكنه من إتمام المناهج المدرسية المقررة في مدة زمنية أقصر وعمر أصغر من المعتاد" (قطناني ومريزيق، 2009. ص.204).

3- **الإثراء:** يعرفه الجغيمان (1420) بأنه تزويد مَن تم تصنيفهم من الطلبة ضمن الفئة المستهدفة بخبرات تعليمية أكثر عمقًا وتنوعًا مما يُقدم في المنهج المدرسي العام. ويعرفه جروان (2002) بأنه إدخال تعديلات أو إضافات على المناهج المقررة للطلبة العاديين حتى تتلاءم مع احتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المجالات المعرفية والانفعالية والإبداعية والحسحركية.

**الدراسات السابقة:**

قام جامي Jamie (2002) بدراسة حول ما إذا كانت طرق الكشف عن الموهوبين الحديثة المتوازنة تختلف عن الطرق البديلة المعتمدة على الذكاء الجمعي، وقارن بين نوعين من هذه الطرق القائمة على القدرات اللغوية والرياضية (الحسابية) لدى التلاميذ، وأجريت الدراسة على 231 طالبا من طلاب السنة الرابعة بالإضافة إلى 34 طالبا بطريقة ترشيح المعلم، ولقد توصلت الدراسة إلى أنه تم اكتشاف طلاب موهوبين مختلفين بواسطة ترشيح المعلمين من الطرق التقليدية وطريقة الجرد بالذكاء الجمعي.

كما أجرى Jennifer (2006) دراسة تتحدث عن الطلاب الأمريكيين من أصول إسبانية وعن تحديد موهبتهم اللغوية واكتشافها لتنميتها كثنائي اللغة، كما تهدف إلى البحث عن الارتباط بين أداء تلاميذ الروضة اللغوي من حيث الكفاءة، والقدرات غير اللفظية وتقييمها، وأداة تقييم الطلاب الإسبان ثنائي اللغة الموهوبين إضافة إلى التركيز في الدراسة على أدوات أخرى للكشف عن الموهوبين من هذه الفئة، وتكونت عينة الدراسة من (778) من طلاب رياض الأطفال المتعلمين للغة الإنجليزية من أصول إسبانية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت الدراسة علاقة ثقافية عالية بين طريقتي الكشف عن المواهب، وهي ترشيح المعلمين للطلاب الموهوبين لغويًا من مرحلة الروضة مع الأداة الثانية، وهي مراقبة الطلاب الأمريكيين الإسبان ثنائي اللغة، وعليه فإن على المعلم أن يكون واعيًا لخصائص الموهبة، ومن أهم عناصرها الانتباه للخصائص العرقية اللغوية قبل استكمال أداة المراقبة، إضافة إلى تلقيه التدريب اللازم، أما فيما يتعلق بالمقارنة بين الطرق الأخرى فقد خلص البحث إلى ارتباط إيجابي منخفض بينهما بصفة عامة.

وأجرت مصيري (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة المهام المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم في اكتشاف ورعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام والمتمثلة في وضع الخطط المتعلقة برعاية الموهوبين، ومتابعة تنفيذها لدى جميع موظفي الإدارة العامة لرعاية الموهوبين في الرياض، ومراكز رعاية الموهوبين في مدينة مكة المكرمة، جدة، الطائف، البالغ عددهم (86) موظفا، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي: تقوم الإدارة العامة لرعاية الموهوبين أحيانًا بوضع خطط وتتابع تنفيذها، ووضع التشريعات المنظمة لتطبيق كافة أساليب اكتشاف ورعاية الموهوبين، وتأهيل الكوادر البشرية لاكتشاف ورعاية الموهوبين، وتتوسع في إنشاء مراكز الموهوبين، وتتبادل الخبرات مع الجهات المعنية في مجال رعاية الموهوبين، ونادرًا ما تقوم الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بإنشاء قاعدة معلومات للموهوبين، وتنسيق العلاقة بين مراكز الموهوبين ومؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع.

وقام آل كاسي (2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين في مراكز رعاية الموهوبين ببعض المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية المعتمدة من قبل وزارة التعليم، وقد استخدم الباحث أسلوب المنهج الوصفي الذي يعتبر أكثر المناهج استخدامًا في مثل هذه الدراسات، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج هي: أن محتوى برامج الموهوبين الحالية ملائمة إلى حد ما لاحتياجات الطلاب الموهوبين، وأن أكثر طرق التدريس استخدامًا في تدريس الطلاب الموهوبين هي (طريقة العصف الذهني ثم طريقة المناقشة ثم طريقة حل المشكلات ثم القبعات الست، ثم الطرق الأخرى (التعليم المبرمج، المشروعات، التعليم التعاوني، التفكير الناقد)). كما أن أكثر أساليب التقويم استخدامًا في تقويم الطلاب الموهوبين هو ملاحظات المعلمين المشتركين في البرنامج، ثم المشاريع التي يقوم بها الطلاب، ثم ملاحظات أولياء الأمور، وأن أكثر أساليب الكشف عن الموهوبين استخدامًا هي: (اختبارات الذكاء الجمعية والتفوق في التحصيل الدراسي ثم تقديرات المعلمين واختبارات الذكاء الفردية ثم اختبارات التفكير الابتكاري ثم قوائم الصفات السلوكية)، أما الأساليب المستخدمة في رعاية الطلاب الموهوبين فهي: (برامج حل المشكلات ومهارات التفكير ثم البرامج الإضافية بعد الدوام الرسمي ثم النشاطات الصيفية)، كما دلت الدراسة على عدم وجود أي ممارسات عملية لأسلوبي التجميع والإسراع، وأن هناك تحققا لأهداف مراكز رعاية الموهوبين، وأن التنظيمات والإمكانات الحالية لرعاية الطلاب الموهوبين كانت ملائمة.

كما أجرى الخديدي (1429) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع رعاية الموهوبين في التربية الفنية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي مراكز الموهوبين بمنطقة مكة المكرمة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى أن تطبيق أساليب الكشف عن الموهوبين في التربية الفنية لم يكن بالدرجة المأمولة بسبب عدم وجود مقاييس مقننة تتماشى مع البيئة السعودية، وفقدان التواصل مع أولياء الأمور، وأن طرق رعاية الموهوبين في التربية الفنية غير كافية، وذلك لعدم تقنين وتحديث طرق رعاية الموهوبين في التربية الفنية، والطرق والأساليب المطبقة في تدريس الموهوبين في التربية الفنية لا تتناسب مع الموهوبين في التربية الفنية، كما أن أساليب تقويم الموهوبين ذاتية التقويم وعدم الاعتماد على أسس علمية في إصدار الاحكام والتقدير، وأن أهداف التربية الفنية المعمول بها في مراكز الموهوبين بمنطقة مكة المكرمة غير موجهة لما يخدم مصلحة التخصص والموهبة الفنية وإنما كانت بشكل عام، كما أشارت الدراسة إلى أن برامج الموهوبين الحالية في التربية الفنية غير ملائمة لاحتياجاتهم وغير متحققة بشكل كبير جدًا وأن التنظيمات والإمكانات الحالية لرعاية الموهوبين في التربية الفنية بمراكز الموهوبين بمنطقة مكة المكرمة لم تكن كبيرة وهذا يدل على ضعف الإمكانات والحاجة إلى إعادة التنظيمات في مراكز الموهوبين.

وهدفت دراسة أجراها آل درعان (1435) إلى الكشف عن معوقات برامج رعاية الموهوبين من وجهة نظر معلميهم بمنطقة عسير، وتكونت عينة الدراسة من (96) فردا من معلمي ومشرفي الموهوبين للبنين والبنات في منطقة عسير بالسعودية، وتم استخدم المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى وجود بعض المعوقات المتعلقة ببرامج رعاية الموهوبين وجاءت مرتبة حسب تقييمها من قبل عينة الدراسة كما يلي: (المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية، المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية، المعوقات المتعلقة بالمنهج، المعوقات المتعلقة بالمعلم، المعوقات المتعلقة بالطلاب الموهوبين).

وسعت دراسة عرقبي (2014) إلى تحديد درجة ممارسة الإدارة المدرسية لأدوارها الإدارية والفنية الفعلية الداعمة لبرامج رعاية الموهوبين من وجهة نظر المعلمين بمنطقة عسير، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وكان من أهم النتائج التي توصل إليها الباحث هي أن ممارسة الإدارة المدرسية لأدوارها الإدارية والفنية الفعلية لدعم برامج الموهوبين كانت متوسطة من وجهة نظر المعلمين.

من خلال عرض الدراسات السابقة يتضح أن الدراسة الحالية تتفق مع دراسة Jamie(2002) في تناول طرق الكشف عن الموهوبين، واختلفت عنها في بعض الأهداف والعينة والمكان حيث أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية. ومع دراسة إسكويردو Jennifer (2006) في بعض طرق الكشف عن الموهوبين مثل طريقة ترشيح المعلمين، واختلفت عنها في بعض الأهداف والعينة وبيئة التطبيق للدراسة. ودراسة مصيري (2007) من حيث تناولها موضوع اكتشاف الموهوبين بصفة عامة وأساليب رعاية الموهوبين. ومع دراسة آل كاسي (2008) في تناولها لواقع رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية. ودراسة الخديدي (1429) في التعرف على واقع الموهوبين من وجهة نظر مشرفي ومعلمي الموهوبين، كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي، وتمت الاستفادة من الدراسات السابقة من خلال المراجع الواردة فيها وأدواتها، وكذلك النتائج والتوصيات.

**إجراءات الدراسة:**

**منهج الدراسة:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث يتناسب مع أهداف الدراسة وكونه ملائما لطبيعتها.

**مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي ومشرفات، ومعلمي ومعلمات الموهوبين بمنطقة عسير، والبالغ عددهم (333) معلما ومعلمة، منهم (203) معلمة، و(109) معلمين، و(11) مشرفة، و(10) مشرفين تربويين.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (78) معلما ومعلمة، ومشرفا ومشرفة للموهوبين بمنطقة عسير تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة، وبنسبة (23.42%) من مجتمع الدراسة.

**أدوات الدراسة:** اعتمدت الدراسة على استبانة "واقع إدارة الموهوبين من وجهة نظر مشرفي ومشرفات ومعلمي ومعلمات الموهوبين بمنطقة عسير" (إعداد: الباحثة).

**الهدف من الاستبانة:** تهدف الاستبانة إلى التعرف على واقع إدارة الموهوبين من وجهة نظر مشرفي ومشرفات ومعلمي ومعلمات الموهوبين بمنطقة عسير: (أساليب الكشف عن الموهوبين، وطرق رعاية الموهوبين المتبعة بمراكز الموهوبين، وأساليب تدريس الموهوبين، وأساليب تقويم الطلاب

الموهوبين، وملاءمة البرامج المقدمة لاحتياجات الموهوبين، وملاءمة التنظيمات والإمكانات لرعاية الموهوبين).

**وصف الاستبانة:** تتكون الاستبانة من قسمين أساسيين على النحو التالي:

**القسم الأول:** يمثل البيانات الأساسية الخاصة بالمفحوصين والمفحوصات، وتتضمن: المؤهل الدراسي، والجنس، والتخصص، والمسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخبرة.

**القسم الثاني:** يتكون من (50) مفردة، في صورة خماسية التدرج ما بين (أوافق بشدة، وأوافق، ومحايد، ولا أوافق، ولا أوافق بشدة)، وتدور تلك المفردات في إطار ستة أبعاد على النحو الآتي:

- **البعد الأول**: (أساليب الكشف عن الموهوبين): ويتضمن هذا البعد (7) مفردات.
- **البعد الثاني**: (طرق رعاية الموهوبين المتبعة بمراكز الموهوبين): ويتضمن هذا البعد (12) مفردة.
- **البعد الثالث**: (أساليب تدريس الموهوبين): ويتضمن هذا البعد (11) مفردة.
- **البعد الرابع**: (أساليب تقويم الطلاب الموهوبين): ويتضمن هذا البعد (5) مفردات.
- **البعد الخامس**: (ملاءمة البرامج المقدمة لاحتياجات الموهوبين): ويتضمن هذا البعد (7) مفردات.
- **البعد السادس**: (ملاءمة التنظيمات والإمكانات لرعاية الموهوبين): ويتضمن هذا البعد (8) مفردات.

**- الخصائص السيكومترية للاستبانة:**

**صدق الاستبانة:** تم التعرف على صدق الاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (6) من المتخصصين وأساتذة الإدارة التربوية وعلم النفس، والمشرفين والمشرفات العاملات في برامج دعم الموهبة بمدارس الطالبات بمدينة أبها، وذلك بهدف التعرف على مدى ملاءمة الاستبانة للهدف الذي وضعت من أجله، ومدى دقة صياغة المفردات، وتعبيرها عن الهدف الذي تمثله، وفي إطار نتائج التحكيم تم تعديل صياغة بعض المفردات.

**ثبات الاستبانة:** تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام طريقة إعادة التطبيق، حيث تم تطبيق الاستبانة على (25) معلما ومعلمة من معلمي ومعلمات الموهوبين بمدارس مدينة أبها ثم أعيد التطبيق مرة ثانية بعد فاصل زمني قدره (15) يوما على نفس المعلمين والمعلمات، ثم تم إيجاد قيم

معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين في مرتي التطبيق، كما تم استخدام معامل ألفا كرونباخ للثبات، والجدول (1) يوضح ذلك على النحو التالي:

**جدول (1).**

*معاملات الثبات لاستبانة واقع إدارة الموهوبين بمنطقة عسير بطريقة إعادة التطبيق.*

| البعد | معاملات الارتباط بين التطبيقين | معاملات ألفا كرونباخ | البعد | معاملات الارتباط بين التطبيقين | معاملات ألفا كرونباخ |
|---|---|---|---|---|---|
| أساليب الكشف عن الموهوبين | 0.76 ** | 0.71 | طرق رعاية الموهوبين المتبعة بمراكز الموهوبين | 0.73 ** | 0.71 |
| أساليب تدريس الموهوبين | 0.72** | 0.69 | أساليب تقويم الطلاب الموهوبين | 0.78 ** | 0.83 |
| ملاءمة البرامج المقدمة لاحتياجات الموهوبين | 0.79** | 0.73 | ملاءمة التنظيمات والإمكانات لرعاية الموهوبين | 0.80** | 0.75 |
| الدرجة الكلية | 0.84** | 0.80 | | | |

من الجدول (1) يتضح أن قيم معاملات الثبات بطريقة الإعادة تتراوح ما بين (0.72 – 0.84) وجميعها دالة عند مستوى (0.05) فأقل، كما يتضح أن قيم معاملات ألفا- كرونباخ للاستبانة تتراوح ما بين (0.69 - 0.80).

**الأساليب الإحصائية:** تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للبيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وهي: معامل ألفا كرونباخ للتعرف على ثبات الاستبانة، ومعامل الارتباط لبيرسون لحساب ثبات الاستبانة بطريقة إعادة التطبيق، والتكرارات والتقدير الرقمي والوزن النسبي واختبار كاي تربيع، وذلك لتحليل استجابات عينة الدراسة على كل مفردة من مفردات كل بعد من الأبعاد الستة للاستبانة المستخدمة بالدراسة التطبيقية، كما تم استخدام اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

**عرض نتائج الدراسة، ومناقشتها، وتفسيرها:**

**السؤال الأول: ينص على:** "ما الأساليب المستخدمة للكشف عن الطلاب الموهوبين؟".

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والوزن النسبي لاستجابات عينة الدراسة على كل مفردة من مفردات البعد الأول: (أساليب الكشف عن الموهوبين) للاستبانة المستخدمة بالدراسة التطبيقية، والجدول (2) يوضح ذلك على النحو التالي:

**جدول (2):**

*استجابات عينة الدراسة على البعد الأول:(أساليب الكشف عن الموهوبين) من استبانة واقع إدارة الموهوبين بمنطقة عسير*

| رقم المفردة | الفقرة | بدائل الاستجابة | | | | | | | | | | الوسط المرجح | الوزن النسبي | كا 2 | مستوى الدلالة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أوافق بشدة | | أوافق | | محايد | | لا أوافق | | لا أوافق بشدة | | | | | | |
| | | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | | | | | |
| 1 | تستخدم الإدارة العليا ترشيحات المعلمين للكشف عن الموهوبين. | 59 | 76 | 13 | 17 | 5 | 6 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4.65 | 93.08 | 147.5 | 0.00 | 3 |
| 2 | تستخدم الإدارة العليا اختبارات الذكاء الفردية للطلاب. | 69 | 88 | 6 | 8 | 2 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4.82 | 96.41 | 209.6 | 0.00 | 1 |
| 3 | يعتمد المعلم على نتائج اختبارات الذكاء الجماعية في تحديد الطلاب الموهوبين. | 51 | 65 | 12 | 15 | 14 | 18 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4.44 | 88.72 | 107.1 | 0.00 | 7 |
| 4 | تعد ملاحظة الإنجازات السابقة للطلاب مهمة في الكشف عن الموهوبين. | 52 | 67 | 22 | 28 | 3 | 4 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4.59 | 91.79 | 111.7 | 0.00 | 5 |
| 5 | تساعد اختبارات التحصيل الدراسي في التعرف على المتفوقين عقليًا. | 63 | 81 | 12 | 15 | 2 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4.74 | 94.87 | 170.8 | 0.00 | 2 |
| 6 | تعتبر اختبارات القدرات العقلية من أدق المقاييس للكشف عن الموهوبين. | 42 | 54 | 33 | 42 | 3 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4.50 | 90.00 | 75.9 | 0.00 | 6 |
| 7 | يساهم مقياس السمات في الكشف عن الموهوبين. | 56 | 72 | 15 | 19 | 7 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4.63 | 92.56 | 135.8 | 0.00 | 4 |

ومن الجدول رقم (2) يتضح أن المفردة رقم (2) ونصها: "تستخدم الإدارة العليا اختبارات الذكاء الفردية للطلاب" في المرتبة الأولى؛ حيث تمثل أعلى وسط مرجح بلغ (4.82)، ووزن نسبي (96.41%)، وهي دالة عند مستوى (0.05) فأقل. وتأتي المفردة رقم (3) ونصها "يعتمد المعلم على نتائج اختبارات الذكاء الجماعية في تحديد الطلاب الموهوبين" في المرتبة السابعة والأخيرة، بوسط مرجح (4.44)، ووزن نسبي (88.72%)؛ وهي دالة عند مستوى (0.05) فأقل وترى الباحثة أن تلك النتائج تعكس في مجملها الواقع الإيجابي في التنوع في استخدام الأساليب المختلفة للكشف عن الموهوبين بمدارس منطقة عسير التعليمية. وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (Jamie, 2002) التي توصلت إلى أن أساليب الكشف عن الموهوبين القائمة على استخدام مقاييس الذكاء الجمعي أفضل من تلك التقليدية القائمة على التقديرات الشخصية. كما تتفق تلك النتيجة مع دراسة Jennifer, (2006) التي توصلت إلى كفاءة مقاييس القدرات اللفظية في التعرف والكشف عن الموهوبين. وتفسر الباحثة تلك النتيجة في إطار الإمكانات المتاحة التي توفرها وزارة التعليم في رعاية الموهوبين والكشف عنهم، والمتمثلة في الإمكانات المادية مثل: الحوافز المادية، وتوفير الأدوات المختلفة كالاختبارات والمقاييس المساعدة في الكشف والتعرف على الموهوبين، وكذلك توفير الدورات التدريبية المناسبة لتأهيل المعلمين والمعلمات في استخدام تلك الأساليب للتعرف على الموهوبين والكشف عنهم. كما ترجع الباحثة تلك النتائج التي تعكس اهتمام مديري ومديرات المدارس بالدعم المقدم لبرامج الموهبة المقدمة لطالبات وطلاب مدارس منطقة عسير، إلى خبرات المديرين والمديرات السابقة، وتلقيهم دورات تدريبية مستمرة في مجال الموهبة، ومجال البرامج المقدمة للموهوبين.

**السؤال الثاني: ينص على:**"ما أساليب الرعاية التربوية المقدمة للطلاب الموهوبين؟".

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والوزن النسبي لاستجابات عينة الدراسة على كل مفردة من مفردات البعد الثاني: (طرق رعاية الموهوبين المتبعة بمراكز الموهوبين) من الاستبانة المستخدمة بالدراسة التطبيقية، والجدول (3) يوضح ذلك على النحو التالي:

**جدول (3):**

*استجابات عينة الدراسة على البعد الثاني: (طرق رعاية الموهوبين المتبعة بمراكز الموهوبين) من استبانة واقع إدارة الموهوبين بمنطقة عسير.*

| رقم المفردة | الفقرة | بدائل الاستجابة | | | | | | | | الوسط المرجح | الوزن النسبي | كا 2 | مستوى الدلالة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أوافق بشدة | | أوافق | | محايد | | لا أوافق | | لا أوفق بشدة | | | | |
| | | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | | | | | |
| 8 | يتم تجميع الطلاب الموهوبين بالمراكز بهدف رعايتهم. | 62 | 79 | 11 | 14 | 4 | 5 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4.71 | 94.10 | 164.8 | 0.00 | 4 |
| 9 | يتم تعيين قاعة للطلاب في كل مدرسة لإكسابهم المهارات التي لا تقدم في الصف العادي. | 69 | 88 | 6 | 8 | 2 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4.82 | 96.41 | 209.6 | 0.00 | 1 |
| 10 | يتم تجميع الموهوبين في فصول خاصة في جزء من اليوم الدراسي. | 51 | 65 | 12 | 15 | 14 | 18 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4.44 | 88.72 | 107.1 | 0.00 | 11 |
| 11 | يقدم برنامج التسريع تسهيلات تربوية للطلاب المتفوقين تحصيليا. | 48 | 62 | 26 | 33 | 3 | 4 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4.54 | 90.77 | 94.1 | 0.00 | 9 |
| 12 | يسمح التسريع بانتقال الطالب إلى مراحل متقدمة في سن مبكرة. | 63 | 81 | 12 | 15 | 2 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4.74 | 94.87 | 170.8 | 0.00 | 3 |
| 13 | يقتصر الإثراء على إجراء إضافات على محتوى المنهج. | 42 | 54 | 33 | 42 | 3 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4.50 | 90.00 | 75.9 | 0.00 | 10 |
| 14 | تحتاج طرق رعاية الموهوبين المتبعة حاليًا إلى تطوير. | 57 | 73 | 14 | 18 | 7 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4.64 | 92.82 | 141.1 | 0.00 | 7 |

| رقم المفردة | الفقرة | بدائل الاستجابة | | | | | | | | الوسط المرجح | الوزن النسبي | كا 2 | مستوى الدلالة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أوافق بشدة | | أوافق | | محايد | | لا أوافق | | لا أوافق بشدة | | | | |
| | | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | | | | | |
| 15 | تعد المدارس الخاصة بالموهوبين خيارا مناسبا للمناطق التعليمية ذات الكثافة الطلابية العالية. | 59 | 76 | 16 | 21 | 3 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4.72 | 94.36 | 151.9 | 0.00 | 5 |
| 16 | تعتبر البرامج الإثرائية الصيفية خيارا مناسبا للطلاب الموهوبين ليوسعوا مداركهم. | 59 | 76 | 13 | 17 | 6 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4.68 | 93.59 | 151.9 | 0.00 | 6 |
| 17 | يتم رعاية الطلاب الموهوبين من خلال مشاريع إضافية. | 55 | 71 | 19 | 24 | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4.65 | 93.08 | 130.7 | 0.00 | 8 |
| 18 | تعد البرامج الإثرائية المسائية مناسبة لرعاية الطلاب الموهوبين. | 65 | 83 | 11 | 14 | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4.81 | 96.15 | 187.6 | 0.00 | 2 |
| 19 | تستخدم المسابقات العلمية كطريقة فعالة لرعاية الموهوبين. | 43 | 55 | 22 | 28 | 9 | 12 | 2 | 2.6 | 2 | 3 | 4.31 | 86.15 | 1377.7 | 0.00 | 12 |

ومن الجدول رقم (3) يتضح ما يلي: جاءت المفردة رقم (9) ونصها:" يتم تعيين قاعة للطلاب في كل مدرسة لإكسابهم المهارات التي لا تقدم في الصف العادي" في المرتبة الأولى؛ حيث حصلت على أعلى وسط مرجح (4.82)، ووزن نسبي (96.41%)، وهي دالة عند مستوى (0.05) فأقل). وتأتي المفردة رقم (19) ونصها: "تستخدم المسابقات العلمية كطريقة فعالة لرعاية الموهوبين" في المرتبة الثانية عشرة والأخيرة، بوسط مرجح (4.31)، ووزن نسبي (86.15%)، وهي دالة عند مستوى(0.05) فأقل . وتعكس النتائج السابقة الطرق المختلفة المستخدمة في رعاية الموهوبين بمراكز رعاية الموهبة

بمنطقة عسير. وتختلف تلك النتيجة مع دراسة الخديدي (1429هـ) التي توصلت إلى تدني درجة الاهتمام والرعاية للموهوبين في مجال التربية الفنية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي مراكز الموهوبين بمنطقة مكة المكرمة. كما يمكن تفسير تلك النتيجة في إطار دراسة عرقبي (2014) التي هدفت إلى تحديد درجة ممارسة الإدارة المدرسية لأدوارها الإدارية والفنية الفعلية الداعمة لبرامج رعاية الموهوبين من وجهة نظر المعلمين بمنطقة عسير، ومن هنا يمكن القول إن درجة ممارسة الإدارة المدرسية لأدوارها الإدارية والفنية الفعلية تعد بمثابة الداعم الأساسي لرعاية الموهوبين والموهوبات، ذلك أن الإدارة العليا هي المسئولة عن توفير تقنيات متطورة بالمدرسة تساهم في رعاية الموهوبين.

**السؤال الثالث: وينص على:** "ما الأساليب المتبعة في تدريس الموهوبين بمنطقة عسير من وجهة نظر مشرفي ومعلمي مدارس منطقة عسير؟".

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والوزن النسبي لاستجابات عينة الدراسة على كل مفردة من مفردات البعد الثالث: (أساليب تدريس الموهوبين) من القائمة المستخدمة بالدراسة التطبيقية، والجدول (4) يوضح ذلك على النحو التالي:

**جدول (4):**

*استجابات عينة الدراسة على البعد الثالث: (أساليب تدريس الموهوبين) من استبانة واقع إدارة الموهوبين بمنطقة عسير*

| رقم المفردة | الفقرة | بدائل الاستجابة | | | | | | | | الوسط المرجح | الوزن النسبي | كا 2 | مستوى الدلالة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أوافق بشدة | | أوافق | | محايد | | لا أوافق | | لا أوفق بشدة | | | | |
| | | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | | | | | |
| 20 | يساهم أسلوب حل المشكلات بطرق إبداعية في جعل الطالب أكثر وعيًا بما حوله. | 56 | 72 | 15 | 19 | 6 | 8 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4.60 | 92.05 | 131.4 | 0.00 | 9 |
| 21 | تسهم مهارات التفكير الإبداعي في عملية توجيه التعلم لدى الطلاب الموهوبين. | 67 | 86 | 8 | 10 | 2 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4.79 | 95.90 | 196.2 | 0.00 | 1 |
| 22 | يستخدم التفكير | 62 | 79 | 10 | 13 | 5 | 6 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4.69 | 93.85 | 164.8 | 0.00 | 6 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الناقد كأسلوب فعال في إشباع حاجات الموهوبين. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 23 | يساعد أسلوب المناقشة في تطوير قدرات الطلاب الموهوبين. | 45 | 58 | 29 | 37 | 3 | 4 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 4.50 | 90.00 | 82.2 | 0.00 | 10 |
| 24 | تساهم الرحلات الميدانية في تعلم الطالب لأشياء يصعب مر اقبتها في الصف العادي. | 60 | 77 | 15 | 19 | 2 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 4.71 | 94.10 | 153.2 | 0.00 | 5 |
| 25 | يساعد العصف الذهني في زيادة بناء الأفكارلدى الطلاب الموهوبين. | 42 | 54 | 33 | 42 | 3 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4.50 | 90.00 | 75.9 | 0.00 | 11 |
| 26 | يساهم التعلم التعاوني في صقل السمات الشخصية للطلاب الموهوبين. | 58 | 74 | 13 | 17 | 7 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4.65 | 93.08 | 146.4 | 0.00 | 8 |
| 27 | تستخدم القبعات الست كأسلوب جيد في تدريس الموهوبين. | 60 | 77 | 15 | 19 | 3 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4.73 | 94.62 | 157.6 | 0.00 | 4 |
| 28 | تسهم ألعاب الذكاء في إشباع حاجات الموهوبين العقلية. | 63 | 81 | 11 | 14 | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4.76 | 95.13 | 175.2 | 0.00 | 3 |
| 29 | يمكن التعليم بالتفرد من تعزيز قدرات الموهوب الفردية. | 56 | 72 | 18 | 23 | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4.67 | 93.33 | 135.8 | 0.00 | 7 |
| 30 | يعطي التعليم بالترفيه نتائج جيدة لدى الطلاب الموهوبين. | 62 | 79 | 14 | 18 | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4.77 | 95.38 | 169.2 | 0.00 | 2 |

من الجدول رقم (4) يتضح ما يلي: تأتي المفردة رقم (21) ونصها:" تسهم مهارات التفكير الإبداعي في عملية توجيه التعلم لدى الطلاب الموهوبين" في المرتبة الأولى؛ بوسط مرجح (4.79)، ووزن نسبي (95.90%)، وهي دالة عند مستوى(0.05) فأقل. وتأتي المفردة رقم (25) ونصها "يساعد العصف

الذهني في زيادة بناء الأفكار لدى الطلاب الموهوبين" في المرتبة الحادية عشرة والأخيرة، بوسط مرجح (4.50)، ووزن نسبي (90.00%)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى . وتختل(0.05) فأقل، ف النتائج المتحصل عليها ودراسة الخديدي (1429هـ) على اعتبار أن الطرق والأساليب المطبقة في تدريس الموهوبين في التربية الفنية لا تتناسب مع الموهوبين في التربية الفنية. كما تتفق تلك النتيجة ودراسة آل كاسي (2008) التي توصلت إلى أن أكثر طرق التدريس استخدامًا في تدريس الطلاب الموهوبين هي: طريقة العصف الذهني ثم طريقة المناقشة ثم طريقة حل المشكلات ثم القبعات الست، ثم الطرق الأخرى (التعليم المبرمج، المشروعات، التعليم التعاوني، التفكير الناقد). وتفسر الباحثة تلك النتيجة في إطار المؤهل الدراسي لعينة الدراسة، حيث إن معظم أفراد العينة من الحاصلين على مؤهل عالٍ: بكالوريوس، دراسات عليا، وهو ما يمكّن عينة الدراسة من التعرف على أحدث الطرق، والأساليب المستخدمة في تدريس المقررات الدراسية المختلفة للموهوبين والموهوبات.

**السؤال الرابع: وينص على:** "ما أساليب تقويم الطلاب الموهوبين والطالبات الموهوبات من وجهة نظر مشرفي ومشرفات ومعلمي ومعلمات الموهوبين بمدارس منطقة عسير ؟".

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والوزن النسبي لاستجابات عينة الدراسة على كل مفردة من مفردات البعد الرابع: (أساليب تقويم الطلاب الموهوبين) من الاستبانة المستخدمة بالدراسة التطبيقية، والجدول (5) يوضح ذلك على النحو التالي:

**جدول (5):**

*استجابات عينة الدراسة على البعد الرابع: (أساليب تقويم الطلاب الموهوبين) من استبانة واقع إدارة الموهوبين بمنطقة عسير*

| رقم المفردة | الفقرة | بدائل الاستجابة | | | | | | | | | | الوسط المرجح | الوزن النسبي | كا 2 | مستوى الدلالة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أوافق بشدة | | أوافق | | محايد | | لا أوافق | | لا أوافق بشدة | | | | | | |
| | | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | | | | | |
| 31 | تساهم ملاحظة المعلم في تقويم الطلاب الموهوبين. | 58 | 74 | 14 | 18 | 5 | 6 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4.64 | 92.82 | 142 | 0.00 | 3 |
| 32 | يستعان بآراء المتخصصين في تقويم الطلاب الموهوبين. | 62 | 79 | 12 | 15 | 3 | 4 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4.72 | 94.36 | 164.8 | 0.00 | 1 |

| رقم المفردة | الفقرة | بدائل الاستجابة | | | | | | | | الوسط المرجح | الوزن النسبي | كا 2 | مستوى الدلالة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أوافق بشدة | | أوافق | | محايد | | لا أوافق | | لا أوفق بشدة | | | | |
| | | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | | | | | |
| 33 | تساعد مخرجات الطلاب الإبداعية في تقويم الطلاب الموهوبين | 37 | 47 | 35 | 45 | 5 | 6 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4.37 | 87.44 | 56.2 | 0.00 | 5 |
| 34 | يعد سجل إنجازات الطالب كمحك جيد للتقويم. | 45 | 58 | 29 | 37 | 3 | 4 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4.50 | 90.00 | 82.2 | 0.00 | 4 |
| 35 | تستخدم الاستبانات كوسيلة لتقييم أداء الطلاب الموهوبين. | 59 | 12 | 16 | 21 | 2 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4.69 | 93.85 | 147.5 | 0.00 | 2 |

من الجدول رقم (5) يتضح ما يلي: تأتي المفردة رقم (32) ونصها:" يستعان بآراء المتخصصين في تقويم الطلاب الموهوبين" في المرتبة الأولى، بوسط مرجح (4.72)، ووزن نسبي (94.36%)، وهي دالة عند مستوى . وتأتي المفردة رقم (33) ونصها "تساعد مخرجات الطلاب الإبداعية في تقويم الطلاب الموهوبين " في المرتبة الخامسة والأخيرة بوسط مرجح (4.37)، ووزن نسبي (87.44%)، وهي دالة عند مستوى ((0.05) فأقل. وتختلف النتائج المتحصل عليها ودراسة الخديدي (1429هـ) على اعتبار أن أساليب تقويم الموهوبين ذاتية التقويم وعدم الاعتماد على أسس علمية في إصدار الأحكام والتقدير. وتتفق تلك النتيجة ودراسة آل كاسي (2008) التي توصلت إلى أن أكثر أساليب التقويم استخدامًا في تقويم الطلاب الموهوبين هو ملاحظات المعلمين المشتركين في البرنامج، ثم المشاريع التي يقوم بها الطلاب، ثم ملاحظات أولياء الأمور. ومن هنا ترى الباحثة أن الوعي والمعرفة بأهداف برامج رعاية الموهوبين، وكذلك الوعي بمعايير اختيار الطالب الموهوب، والطالبة الموهوبة، إنما ينعكس بصورة إيجابية في الأساليب المتبعة في عملية التقويم، فإذا ما كانت درجة الوعي متدنية بأهداف تلك البرامج فإنها تؤدي إلى اتباع أساليب تقليدية في عملية التقويم، وكلما كانت درجة الوعي كبيرة كانت الأساليب المتبعة أكثر كفاءة وفعالية.

**السؤال الخامس: وينص السؤال الخامس على:** "ما مدى ملاءمة البرامج المقدمة لاحتياجات الطلاب الموهوبين والطالبات الموهوبات من وجهة نظر مشرفي ومشرفات ومعلمي ومعلمات الموهوبين بمدارس منطقة عسير؟".

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والوزن النسبي لاستجابات عينة الدراسة على كل مفردة من مفردات البعد الخامس: (ملاءمة البرامج المقدمة لاحتياجات الموهوبين) من الاستبانة المستخدمة بالدراسة التطبيقية، والجدول (6) يوضح ذلك على النحو التالي:

**جدول (6):**

*استجابات عينة الدراسة على البعد الخامس: (ملاءمة البرامج المقدمة لاحتياجات الموهوبين) من استبانة واقع إدارة الموهوبين بمنطقة عسير*

| رقم المفردة | الفقرة | بدائل الاستجابة | | | | | | | | | | الوسط المرجح | الوزن النسبي | كا 2 | مستوى الدلالة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أوافق بشدة | | أوافق | | محايد | | لا أوافق | | لا أوافق بشدة | | | | | | |
| | | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | | | | | |
| 36 | يهيئ محتوى البرنامج للطلاب الموهوبين فرص الإنتاج المبدع. | 65 | 83 | 11 | 14 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4.78 | 95.64 | 183.2 | 0.00 | 1 |
| 37 | يفسح محتوى البرنامج المجال أمام الطلاب الموهوبين لاستخدام قدراتهم. | 53 | 68 | 22 | 28 | 2 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4.62 | 92.31 | 116.5 | 0.00 | 7 |
| 38 | يعمل المحتوى على إشباع حاجات الطلاب الموهوبين المختلفة. | 57 | 73 | 18 | 23 | 2 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4.67 | 93.33 | 136.7 | 0.00 | 6 |
| 39 | يساعد المحتوى على تطوير التفكير الابتكاري لدى الطلاب الموهوبين. | 67 | 86 | 7 | 9 | 3 | 4 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4.78 | 95.64 | 196.2 | 0.01 | 2 |

| رقم المفردة | الفقرة | بدائل الاستجابة | | | | | | | | الوسط المرجح | الوزن النسبي | كا 2 | مستوى الدلالة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أوافق بشدة | | أوافق | | محايد | | لا أوافق | | لا أوفق بشدة | | | | |
| | | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | | | | | |
| 40 | يقدم المحتوى خبرات شاملة ومعززة لخبرات الطلاب السابقة. | 59 | 12 | 16 | 21 | 2 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4.69 | 93.85 | 147.5 | 0.01 | 5 |
| 41 | يطور المحتوى من مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب. | 60 | 77 | 13 | 17 | 5 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4.71 | 94.10 | 157.6 | 0.01 | 4 |
| 42 | يشجع المحتوى على استخدام تقنيات ومواد جديدة. | 65 | 83 | 6 | 8 | 7 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4.74 | 94.87 | 187.6 | 0.01 | 3 |

من الجدول رقم (6) يتضح ما يلي: تأتي المفردة رقم (36) ونصها: "يهيئ محتوى البرنامج للطلاب الموهوبين فرص الإنتاج المبدع" في المرتبة الأولى، بوسط مرجح (4.78)، ووزن نسبي (95.64%)، وهي دالة عند مستوى (0.05) فأقل. وتأتي المفردة رقم (37) ونصها "يفسح محتوى البرنامج المجال أمام الطلاب الموهوبين لاستخدام قدراتهم" في المرتبة السابعة والأخيرة بوسط حسابي (4.62)، ووزن نسبي (92.31%)، وهي دالة عند مستوى (0.05) فأقل. وتتفق تلك النتيجة ودراسة مصيري (2007) التي أظهرت أن الإدارة العامة لرعاية الموهوبين تقوم أحيانًا بوضع خطط وتتابع تنفيذها، ووضع التشريعات المنظمة لتطبيق كافة أساليب اكتشاف ورعاية الموهوبين، ومن هنا ترى الباحثة أن الإدارة العامة لرعاية الموهوبين تمثل المحور الرئيس، وتلعب الدور الأساسي في تحقيق متطلبات ومحتوي البرامج المقدمة لرعاية الموهوبين من خلال الاستعانة بالمتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس من كليات التربية في إعداد محتوي البرامج المقدمة للموهوبين والموهوبات.

**السؤال السادس: وينص على:** "ما مدى ملاءمة التنظيمات والإمكانات المتاحة لرعاية الطلاب الموهوبين والطالبات الموهوبات من وجهة نظر مشرفي ومشرفات ومعلمي ومعلمات مدارس منطقة عسير؟".

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والوزن النسبي لاستجابات عينة الدراسة على كل مفردة من مفردات البعد السادس:(ملاءمة التنظيمات والإمكانات المتاحة لرعاية الموهوبين) من الاستبانة المستخدمة بالدراسة التطبيقية، والجدول (7) يوضح ذلك على النحو التالي:

**جدول (7):**

*استجابات عينة الدراسة على البعد السادس: (ملاءمة التنظيمات والإمكانات المتاحة لرعاية الموهوبين) من استبانة واقع إدارة الموهوبين بمنطقة عسير.*

| رقم المفردة | الفقرة | بدائل الاستجابة | | | | | | | | | | الوسط المرجح | الوزن النسبي | كا 2 | مستوى الدلالة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أوافق بشدة | | أوافق | | محايد | | لا أوافق | | لا أوفق بشدة | | | | | | |
| | | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | | | | | |
| 43 | توفر إدارة الموهوبين التقنيات الحديثة اللازمة لرعاية الموهوبين. | 55 | 71 | 21 | 27 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4.65 | 93.08 | 126.3 | 0.00 | 3 |
| 44 | تفي الميزانية المخصصة بمتطلبات رعاية الموهوبين. | 45 | 58 | 25 | 32 | 5 | 6 | 0 | 0 | 3 | 4 | 4.40 | 87.95 | 74.4 | 0.00 | 7 |
| 45 | يحتوى مركز الموهوبين على الإمكانات الملائمة للتعامل مع الطلاب الموهوبين. | 34 | 44 | 35 | 45 | 6 | 8 | 0 | 0 | 3 | 4 | 4.24 | 84.87 | 40.7 | 0.00 | 8 |
| 46 | تستخدم المدارس مبدأ المرونة في جدول الحصص لرعاية الموهوبين. | 52 | 67 | 23 | 29 | 2 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4.60 | 92.05 | 111.7 | 0.00 | 5 |
| 47 | توفر المدارس تسهيلات مناسبة لرعاية الطلاب الموهوبين. | 48 | 12 | 25 | 32 | 4 | 5 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4.53 | 90.51 | 94.1 | 0.00 | 6 |

| رقم المفردة | الفقرة | بدائل الاستجابة | | | | | | | | | | الوسط المرجح | الوزن النسبي | كا 2 | مستوى الدلالة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أوافق بشدة | | أوافق | | محايد | | لا أوافق | | لا أوفق بشدة | | | | | | |
| | | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | | | | | |
| 48 | تعقد دورات تدريبية متخصصة لتطوير قدرات العاملين بمركز الموهوبين. | 56 | 72 | 16 | 21 | 6 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4.64 | 92.82 | 135.8 | 0.00 | 4 |
| 49 | تتناسب الحوافز المادية للعاملين في برامج رعاية الموهوبين مع الجهود التي يقدمونها. | 65 | 83 | 6 | 8 | 7 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4.74 | 94.87 | 187.6 | 0.00 | 1 |
| 50 | تحتوي قاعات الموهوبين الحالية في المدارس على كافة الإمكانات الضرورية للطلاب الموهوبين. | 60 | 77 | 15 | 19 | 3 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4.73 | 94.62 | 157.6 | 0.00 | 2 |

ومن الجدول رقم (7) يتضح ما يلي: تأتي المفردة رقم (49) ونصها:" تتناسب الحوافز المادية للعاملين في برامج رعاية الموهوبين مع الجهود التي يقدمونها " في المرتبة الأولى بوسط مرجح (4.74)، ووزن نسبي (94.87%)، وهي دالة عند مستوى (0.05) فأقل. بينما تأتي المفردة رقم (45) ونصها "يحتوي مركز الموهوبين على الإمكانات الملائمة للتعامل مع الطلاب الموهوبين" في المرتبة الثامنة والأخيرة بوسط مرجح (4.24)، ووزن نسبي (84.87%)، وهي دالة عند مستوى (0.05) فأقل.

وتتفق تلك النتيجة ودراسة آل كاسي (2008) والتي توصلت إلى ملاءمة التنظيمات والإمكانات الحالية لرعاية الطلاب الموهوبين، فقد تفاوتت النسب، فكانت ملائمة بنسبة (50.6%) ونصت على وجود سياسات تعليمية معلنة تهتم بتعليم الموهوبين، وباقي النسب ما بين (غير ملائم) و(إلى حد ما). وتختلف تلك النتائج ودراسة الخديدي (1429) التي توصلت إلى أن التنظيمات والإمكانات الحالية

لرعاية الموهوبين في التربية الفنية بمراكز الموهوبين بمنطقة مكة المكرمة لم تكن كبيرة. ويمكن تفسير تلك النتيجة في إطار دراسة آل درعان (1435هـ) على اعتبار أن هناك مجموعة من معوقات برامج رعاية الموهوبين، منها: عدم الاهتمام بالجانب الإرشادي للطلاب الموهوبين، وإشعارهم بالاحترام وتقدير إنجازاتهم، والحرص على الكشف المبكر للموهوبين، وتكثيف الحوافز المعنوية والمادية، ورفع مستوى التواصل بين إدارات المدارس والمراكز والإدارة العامة لرعاية الموهوبين، وإيجاد مخصصات مالية ثابتة لبرامج الرعاية، وتحفيز المعلمين على حضور الدورات التدريبية وتنفيذ برامج الرعاية، وتوفير حصص خاصة ببرامج رعاية الموهوبين، وتلبية حاجات الموهوبين وميولهم في المنهج، وتخصيص الوقت الكافي لتطبيق برامج رعاية الموهوبين في المدارس.

**السؤال السابع: ونصه:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استجابات مشرفي ومعلمي الموهوبين بالمدارس الابتدائية بمنطقة عسير حول واقع إدارة الموهوبين بالمنطقة من وجهة نظرهم، تعزى للمتغيرات (المؤهل الدراسي، الخبرة، الجنس)؟

- **المؤهل الدراسي:**

وللإجابة على هذا السؤال بما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي تم استخدام تحليل التباين في اتجاه واحد One Way ANOVA للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة على الاستبانة المستخدمة بالدراسة التطبيقية في ضوء عامل المؤهل الدراسي: (دراسات عليا، بكالوريوس، دبلوم)، والجدول (8) يوضح ذلك على النحو التالي:

**جدول (8):**

*نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد بين درجات عينة الدراسة في تصورهم لواقع إدارة الموهوبين بمنطقة عسير*

| مصدر التباين | مجموع المربعات | د. ح | التباين | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 894.303 | 2 | 447.152 | 227.205 | 0.00 |
| داخل المجموعات | 860.040 | 437 | 1.968 | | |
| الخطأ | 1754.343 | 439 | 449.120 | | |

من الجدول رقم (8) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل، بين عينة الدراسة من ذوي المؤهلات الدراسية المختلفة في تصورهم لواقع إدارة الموهوبين بمنطقة عسير، ولتحديد اتجاه هذه الفروق ودلالتها قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه Scheffe، والجدول رقم (9) يوضح نتائج هذا الاختبار.

**جدول (9):**

*نتائج اختبار شيفيه لاتجاه ودلالة الفروق بين درجات عينة الدراسة في تصورهم لواقع إدارة الموهوبين بمنطقة عسير وفقًا لمتغير المؤهل*

| المجموعات والمتوسطات | مجموعة الدراسات العليا 232.6 | مجموعة البكالوريوس 215.5 | مجموعة ما دون البكالوريوس 210.3 |
|---|---|---|---|
| مجموعة الدراسات العليا 232.6 | ---------- | **17.1 | **22.3 |
| مجموعة البكالوريوس 215.5 | | --------- | **5.2 |
| مجموعة ما دون البكالوريوس 210.3 | | | ---------- |

( ** ) مستوي الدلالة هو (0.05) فأقل

ومن الجدول رقم (9) يتضح ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة من الحاصلين على دراسات عليا، ومتوسط درجات الحاصلين على البكالوريوس في تصورهم لواقع إدارة الموهوبين بمنطقة عسير لصالح مجموعة الحاصلين على دراسات عليا. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة من الحاصلين على دراسات عليا، ومتوسط درجات الحاصلين على مؤهل دبلوم في تصورهم لواقع إدارة الموهوبين بمنطقة عسير لصالح مجموعة الحاصلين على دراسات عليا. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة من الحاصلين على بكالوريوس، ومتوسط درجات الحاصلين على مؤهل دبلوم في تصورهم لواقع إدارة الموهوبين بمنطقة عسير لصالح مجموعة الحاصلين على بكالوريوس.

ومن مجمل النتائج السابقة يتضح أن عامل المؤهل الدراسي من العوامل المؤثرة في تصور معلمي ومعلمات منطقة عسير لواقع إدارة الموهوبين بمنطقة عسير لصالح المؤهل الأعلى. وترجع الباحثة تلك النتيجة إلى طبيعة المقررات التربوية التي يتم دراستها سواء في المرحلة الجامعية أو في مرحلة الدراسات العليا مقارنة بتلك التي تم دراستها في مرحلة ما دون الجامعة، تلك المقررات التي تهدف إلى إكساب الدارسين والدراسات القدرة على التعامل مع الموهوبين والموهوبات، من خلال التعرف على خصائصهم، وكذلك إعدادهم بما يؤهلهم إلى إعداد البرامج الملائمة لهم.

- **متغير سنوات الخبرة**

وللإجابة عن هذا السؤال بما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة تم استخدام أسلوب تحليل التباين في اتجاه واحد للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة على الاستبانة المستخدمة بالدراسة التطبيقية في ضوء عامل الخبرة: (أقل من 5 سنوات، ومن تتراوح خبراتهم ما بين (5 سنوات وأقل من 15 سنة)، ومن عدد سنوات خبراتهم أكثر من 15 وأقل من 20 سنة)، ومن كانت خبراتهم أكثر من (20) سنة)، والجدول (10) يوضح ذلك على النحو التالي:

**جدول (10):**

*نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد بين درجات عينة الدراسة في تصورهم لواقع إدارة الموهوبين بمنطقة عسير في إطار عامل الخبرة*

| مصدر التباين | مجموع المربعات | د.ح | التباين | قيمة ف | مستوي الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 267.666 | 2 | 133.833 | 87.657 | 0.00 |
| داخل المجموعات | 667.206 | 437 | 1.527 | | |
| الخطأ | 934.872 | 439 | 135.36 | | |

ومن الجدول رقم (10) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي 0.01 بين درجات عينة الدراسة ذوي الخبرة المختلفة في تصورهم لواقع إدارة الموهوبين بمنطقة عسير، ولتحديد اتجاه هذه الفروق ودلالتها قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه Scheffe، والجدول رقم (11) يوضح نتائج هذا الاختبار.

**جدول (11):**

*نتائج اختبار شيفيه لاتجاه ودلالة الفروق بين درجات عينة الدراسة في تصورهم لواقع إدارة الموهوبين في منطقة عسير وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة*

| المجموعات والمتوسطات | أقل من 5 سنوات 115.3 | من 5 سنوات و أقل من 15 سنة 120.5 | من 15 سنة و أقل من 20 سنة 126.6 | أكثر من (20) عاما 127.3 |
|---|---|---|---|---|
| أقل من 5 سنوات 115.3 | -------- | **5.2 | **11.3 | **12 |
| من 5 سنوات وأقل من 15 سنة 120.5 | | --------- | **6.1 | **6.8 |
| من 15 سنة وأقل من 20 سنة 126.6 | | | ---------- | 0.7 غير دالة |
| أكثر من (20) عاما 127.3 | | | | -------- |

(**) مستوي الدلالة هو ((0.05) فأقل

ومن الجدول رقم (11) يتضح ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة ذوي الخبرة أكثر من (20) عاما، ومتوسط درجات عينة الدراسة ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات وأقل من 20 سنة، في تصورهم لواقع إدارة الموهوبين بمنطقة عسير لصالح مجموعة درجات عينة الدراسة ذوي الخبرة أكثر من (20) عاما. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة ذوي الخبرة أكثر من (20) عاما، ومتوسط درجات عينة الدراسة ذوي الخبرة بين 5 سنوات وأقل من 15 سنة، في تصورهم لواقع إدارة الموهوبين بمنطقة عسير لصالح مجموعة درجات عينة الدراسة ذوي الخبرة أكثر من (20) عاما. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة ذوي الخبرة أكثر من (20) عاما، ومتوسط درجات عينة الدراسة ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات، في تصورهم لواقع إدارة الموهوبين بمنطقة عسير لصالح مجموعة درجات عينة الدراسة ذوي الخبرة أكثر من (20) عاما. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة ذوي الخبرة بين 15 سنة وأقل من 20 سنة، ومتوسط درجات عينة الدراسة ذوي الخبرة بين 5 سنوات وأقل من 15 سنة، في تصورهم لواقع إدارة الموهوبين بمنطقة عسير لصالح مجموعة درجات عينة الدراسة ذوي الخبرة من 15 سنة وأقل من 20 سنة. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة ذوي الخبرة من 15 سنة وأقل من 20 سنة، ومتوسط درجات عينة الدراسة ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات، في تصورهم لواقع إدارة الموهوبين بمنطقة عسير لصالح مجموعة درجات عينة الدراسة ذوي الخبرة بين 15 سنة وأقل من 20 سنة. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة ذوي الخبرة بين 5 سنوات وأقل من 15 سنة، ومتوسط درجات عينة الدراسة ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات، في تصورهم لواقع إدارة الموهوبين بمنطقة عسير لصالح مجموعة درجات عينة الدراسة ذوي الخبرة بين 5 سنوات وأقل من 15 سنة.

ومن مجمل النتائج السابقة يتضح تأثير عامل الخبرة كعامل من العوامل المؤثرة في تصور معلمي ومعلمات منطقة عسير لواقع إدارة الموهوبين بمنطقة عسير لصالح الأكثر خبرة. وتفسر الباحثة تلك النتيجة على اعتبار أن دور الخبرة في تصور مشرفي ومشرفات ومعلمي ومعلمات منطقة عسير لواقع إدارة الموهوبين بمنطقة عسير تتطلب تفصيلًا أكثر وخبرة أكثر بالعمل الإداري والمهني داخل المدرسة وهو ما يتحقق بدرجة أكبر لدى الأكثر خبرة مقارنة بالأقل خبرة.

- **متغير الجنس**

وللإجابة عن هذا السؤال الذي يتعلق بمتغير الجنس تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة على الاستبانة المستخدمة بالدراسة التطبيقية في ضوء عامل الجنس (ذكر، وأنثى)، والجدول (12) يوضح ذلك على النحو التالي:

**جدول (12):**

*نتائج استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للتعرف على دلالة واتجاه الفروق بين درجات عينة الدراسة في تصورهم لواقع إدارة الموهوبين بمنطقة عسير في إطار عامل الجنس.*

| المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 31 | 110.5 | 3.45 | 0.829 | 67 | لا توجد فروق دالة |
| إناث | 46 | 112.3 | 3.82 | | | |

من الجدول (12): يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ومعلمات منطقة عسير في تصورهم لواقع إدارة الموهوبين بمنطقة عسير. وترى الباحثة أن الخبرات التعليمية التي يمر بها كل من المعلمين والمعلمات في إطار برامج رعاية الموهوبين واحدة، وهو ما يعد عاملًا من العوامل المؤثرة في عدم تباين خبراتهن الأكاديمية وهو ما انعكس في عدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية.

**توصيات الدراسة:** في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، وما اطلعت عليه الباحثة من أطر نظرية ودراسات سابقة توصي بالآتي:

- ضرورة اهتمام القائمين على إعداد المناهج والمقررات الدراسية بمراعاة التدرج في تقديم وتناول المعلومات المقدمة، والأخذ بعين الاعتبار خبرات التعلم السابقة، ومحاولة التدرج في الانتقال من المعلومات القائمة على الجانب المحسوس إلى الجانب المجرد.
- ضرورة زيادة الاهتمام ببيئات التعلم الإثرائية القائمة على التعلم من أجل الإتقان والفهم والاستيعاب للمادة العلمية المقدمة، التي تتضمن أساليب متنوعة للتعزيز، وتقديم التغذية الراجعة بصورة مستمرة، واستخدام استراتيجيات للتعلم تتسم بالفعالية.

- زيادة الأداء الأكاديمي والانتقال به من الكم الناظر إلى الدرجة كهدف في حد ذاتها، إلى الكيف القائم على بذل مزيد من الجهد والمثابرة، والإصرار نحو التمكن من المادة المتعلمة وفهمها.
- توجيه انتباه المعلمين وأولياء الأمور إلى أهمية الرعاية والاهتمام بأبنائهم الموهوبين على وجه الخصوص من خلال التدريب والإرشاد على استخدام استراتيجيات وأساليب أكثر فعالية وكفاءة في التربية.
- ضرورة تربية الأبناء على الاستقلال في الرأي وحرية التعبير، والنظرة الناقدة الفاحصة للأشياء القائمة على استخدام الدليل والبرهان.
- يجب العمل على إشباع ميول واهتمامات الأبناء الموهوبين في سياق اجتماعي وأكاديمي يقوم على التقبل والتسامح.

**المقترحات:** في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تقترح الباحثة الدراسات والبحوث الآتية:

- فعالية برنامج إثرائي لتحسين وتطوير الموهبة لدى الطالبات الموهوبات بمدارس مدينة أبها.
- إعداد دراسة طولية للكشف عن طبيعة المعتقدات المعرفية وتوجهات أهداف الطلاب الموهوبين والطالبات الموهوبات.
- إعادة إجراء الدراسة الحالية على عينات من مناطق تعليمية أخرى، ومقارنة النتائج بالدراسة الحالية.

## المراجع:

### أولًا: المراجع العربية

آل درعان، محمد علي. (2014). *معوقات برامج رعاية الموهوبين من وجهة نظر معلميهم في منطقة عسير* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الباحة.

آل كاسي، عبدالله بن علي بن معيض. (2008). *واقع رعاية الطلاب الموهوبين من وجهة نظر المشرفين في مراكز رعاية الموهوبين ببعض المناطق* التعليمية [بحث تكميلي لرسالة الماجستير غير منشور]. جامعة أم القرى.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2002). *أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الجغيمان، عبدالله محمد. (1420). *برنامج رعاية الموهوبين المدرسي*. مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.

الجهني، فايز. (2010). *مناهج وبرامج الموهوبين تخطيطها وتنفيذها وتقويمها*. دار الحامد.

الخديدي، فيصل خالد محمد. (1429). *واقع برامج رعاية الموهوبين في التربية الفنية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي مراكز الموهوبين بمنطقة مكة المكرمة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

سعادة، جودن أحمد. (2009). *المنهج المدرسي للموهوبين والمتميزين*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

صيام، عزيزة عبدالرحمن. (2013). *واقع تطبيق نظام إدارة المواهب البشرية من وجهة نظر الإدارة الوسطى والعليا دراسة حالة الجامعة الإسلامية بغزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

العبادي، هاشم فوزي. (2011). إدارة الموهبة في منظمات الأعمال رؤى ونماذج. *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية*، *7*(20)، 1-53.

عرقبي، تركي علي. (2014). *درجة ممارسة الإدارة المدرسية لأدوارها في دعم برامج رعاية الموهوبين من وجهة نظر المعلمين بمنطقة عسير* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الباحة.

العنزي، زعل شلال. (2013). تقويم واقع برامج الموهوبين في مدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*. (155)، 247- 278.

العنزي، سعد علي حمود، والعطوي، عامر علي حسين، والعابدي، علي رزاق جياد. (2011). أنظمة عمل الأداء العالي كمنهج لتعزيز استراتيجية إدارة الموهبة في المنظمات، *مجلة الإدارة والاقتصاد*، *89*(20)،91-105.

قطناني، محمد حسين، ومريزيق، هشام يعقوب. (2009). *تربية الموهوبين وتنميتهم*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

القمش، مصطفى نوري. (2011). *مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كولانجيلو، نيكولاس وديفيز، غازي. (2011). *المرجع في تربية الموهوبين* (أبو جادو، مترجم). مكتبة العبيكان.

مرسي، مرفت محمد السعيد. (2013). أثر إدارة المواهب في اندماج العاملين من خلال التوازن بين العمل والأسرة كمتغير وسيط دراسة ميدانية على مستشفيات جامعة الزقازيق، *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، *1* (9)، 22- 40.

مصيري، أميرة بنت عبدالله. (2007). *درجة ممارسة الإدارة العامة لرعاية الموهوبين للمهام اللازمة لاكتشاف ورعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

معاجيني، أسامة حسن محمد. (2008، مارس، 1-2). *التجارب الرائدة عربيًا ودوليًا في تربية الموهوبين ورعايتهم: دراسة نظرية مسحية* [بحث مقدم]. المؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم العرب. الرياض، السعودية.

وزارة المعارف، الإدارة العامة للإشراف التربوي. (1418). دليل المعلم. مطابع العصر.

**Arabic references**

Āl Darʿān, Muḥammad ʿAlī. (2014). *Muʿawwiqāt Barāmij Riʿāyat al-Mawhūbīn min wijhat naẓar muʿallimīhim fī minṭaqat ʿAsīr* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat al-Bāḥah.

Āl kāsy, Allāh ibn ʿAlī ibn Maʿīḍ. (2008). *wāqiʿ Riʿāyat al-ṭullāb al-Mawhūbīn min wijhat naẓar almshrfyn fī Marākiz Riʿāyat al-Mawhūbīn bi-baʿḍ al-manāṭiq al-taʿlīmīyah* [baḥth takmīlī li-risālat al-mājistīr ghayr manshūr]. Jāmiʿat Umm al-Qurá.

Jarwān, Fatḥī ʿAbd al-Raḥmān. (2002). Asālīb al-kashf ʿan al-Mawhūbīn & riʿāyatuhum. Dār al-Fikr lil-Ṭibāʿah & al-Nashr & al-Tawzīʿ.

Aljghymān, Allāh Muḥammad. (1420). *Barnāmaj Riʿāyat al-Mawhūbīn al-Mudarrisī*. Mu'assasat al-Malik ʿAbd-al-ʿAzīz & rijāluh li-Riʿāyat al-Mawhūbīn.

al-Juhanī, Fāyiz. (2010). *Manāhij & barāmij al-Mawhūbīn tkhṭyṭhā & tanfīdhihā wtqwymhā*. Dār al-Ḥāmid.

Alkhdydy, Fayṣal Khālid Muḥammad. (1429). *wāqiʿ Barāmij Riʿāyat al-Mawhūbīn fī al-Tarbiyah al-fannīyah min wijhat naẓar Musharrafī wmʿlmy Marākiz al-Mawhūbīn bi-Minṭaqat Makkah al-Mukarramah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat Umm al-Qurá.

Saʿādah, jwdn Aḥmad. (2009). *al-manhaj al-Mudarrisī lil-Mawhūbīn wālmtmyzyn*. Dār al-Shurūq lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

Ṣiyām, ʿAzīzah ʿAbd-al-Raḥmān. (2013). *wāqiʿ taṭbīq Niẓām Idārat al-Mawāhib al-basharīyah min wijhat naẓar al-Idārah al-Wusṭá wālʿlyā dirāsah ḥālat al-Jāmiʿah al-Islāmīyah bi-Ghazzah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. al-Jāmiʿah al-Islāmīyah bi-Ghazzah.

al-ʿAbbādī, Hāshim Fawzī. (2011). Idārat almwhbh fī munaẓẓamāt al-Aʿmāl Ru'á & namādhij. *Majallat al-Gharī lil-ʿUlūm al-iqtiṣādīyah & al-idārīyah, 7*(20), 1-53.

ʿRqby, Turkī ʿAlī. (2014). *darajat mumārasat al-Idārah al-madrasīyah l'dwārhā fī Daʿm Barāmij Riʿāyat al-Mawhūbīn min wijhat naẓar al-Muʿallimīn bi-Minṭaqat ʿAsīr* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat al-Bāḥah.

al-ʿAnzī, Zaʿl Shallāl. (2013). *Taqwīm wāqiʿ Barāmij al-Mawhūbīn fī Madīnat Tabūk bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah.* (155), 247-278.

al-ʿAnzī, Saʿd ʿAlī Ḥammūd, & Alʿṭwy, ʿĀmir ʿAlī Ḥusayn, & Alʿābdy, ʿAlī Razzāq Jiyād. (2011). anẓimat ʿamal al-adā' al-ʿĀlī kmnhj li-taʿzīz istirātījīyah Idārat almwhbh fī al-munaẓẓamāt, *Majallat al-Idārah & al-iqtiṣād, 89*(20), 91-105.

Qṭnāny, Muḥammad Ḥusayn, wmryzyq, Hishām Yaʿqūb. (2009). *Tarbiyat al-Mawhūbīn wtnmythm*. Dār al-Masīrah lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

al-Qamsh, Muṣṭafá Nūrī. (2011). m*uqaddimah fī almwhbh wāltfwq al-ʿaqlī*. Dār al-Masīrah lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

Kwlānjylw, nykwlās wdyfyz, Ghāzī. (2011). *al-Marjiʿ fī tarbiyat al-Mawhūbīn (Abū Jādū, mutarjim)*. Maktabat al-ʿUbaykān.

Mursī, Mirfat Muḥammad al-Saʿīd. (2013). Athar Idārat al-Mawāhib fī indimāj al-ʿāmilīn min khilāl al-tawāzun bayna al-ʿamal & al-usrah kmtghyr wasīṭ dirāsah maydānīyah ʿalá mustashfayāt Jāmiʿat al-Zaqāzīq, *al-Majallah al-Urdunīyah fī Idārat al-Aʿmāl, 1*(9), 22-40.

Mṣyry, Amīrah bint Allāh. (2007). *darajat mumārasat al-Idārah al-ʿĀmmah li-Riʿāyat al-Mawhūbīn llmhām al-lāzimah lāktshāf & Riʿāyat al-Mawhūbīn bi-madāris al-Taʿlīm al-ʿāmm* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat Umm al-Qurá.

Mʿājyny, Usāmah Ḥasan Muḥammad. (2008, Mārs, 1-2). *al-tajārib al-rā'idah ʿrbyan & dawlīyan fī tarbiyat al-Mawhūbīn & riʿāyatuhum : dirāsah Naẓarīyat mashīyah* [baḥth muqaddam]. al-Mu'tamar al-sādis li-Wuzarā' al-Tarbiyah & al-taʿlīm al-ʿArab. al-Riyāḍ, al-Saʿūdīyah.

Wizārat al-Maʿārif, al-Idārah al-ʿĀmmah lil-ishrāf al-tarbawī. (1418). *Dalīl al-Muʿallim*. Maṭābiʿ al-ʿaṣr.

## ثانيًا: المراجع الأجنبية

Jamie, J.W. (2002). *A comparison of Gifted Identification Methods Using Measures of Achievement, Ability, Multiple Intelegence and Teacher Nomination*. Un Published doctoral dissertation, University of California, San Francisco, USA.

Jennifer, J.E. (2006). *Early Identification of Hispanic English Language Learners for Gifted and Talented* [Unpublished doctoral dissertation] . University of Texas, Texas, USA.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 02/ 01/ 2023م
تاريخ القبول: 21/ 02/ 2023م

# المهارات التدريسية للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميها

د. إدريس محمود ربابعة*
imabdulalrahman@kau.edu.sa

**الملخص:**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف إلى المهارات التدريسية لدى المعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتكونت عينة الدراسة من بعض أعضاء هيئة التدريس في مراكز ومعاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الأردن والسعودية للعام الدراسي (2022-2023) والبالغ عددهم (46) عضوًا، منهم (19) ذكرًا، و(27) أنثى، اختيروا بالطريقة القصدية، واعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وأعد استبانة للتعرّف على المهارات التدريسية للمعلم البارع، وتكونت الأداة من (36) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، طبقت على عينة الدراسة، وأظهرت النتائج أن مجال (التخطيط وتنفيذه) حاز المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.96) وبمستوى عالٍ، وحصل مجال (مهارات التقويم) على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.70) وبمستوى عالٍ، وحصل مجال (المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية) على المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.49) وبمستوى متوسط وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المهارات التدريسية للمعلم البارع تعزى إلى متغير الجنس والخبرة. وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات في ضوء نتائجها.

**الكلمات المفتاحية:** معلمو اللغة العربية، المهارات التدريسية، المعلم البارع، مجال التخطيط.

* أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها المشارك - معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها - جامعة الملك عبد العزيز بجدة - المملكة العربية السعودية.

**للاقتباس:** ربابعة، إدريس محمود (2023). المهارات التدريسية للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميها، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(2)، 77-106.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.


(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i2.1475

OPEN ACCESS
Received: 02-01-2023
Accepted: 21-02-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

# Teaching Skills of the Proficient Teacher in Teaching Arabic to non-native Speakers from the Perspective of Arabic Teachers

**Dr. Edrees Mahmoud Rababeh** *

imabdulalrahman@kau.edu.sa

## Abstract:

This study aimed to identify the skills of proficient teachers in teaching Arabic for non-native speakers. To achieve this, the study followed the descriptive analytical survey method and a questionnaire was developed to collect data from the study sample which consisted of (46) faculty members ((19) males and (27) females) who were purposively selected from the centers and institutes of Arabic for non-native speakers in Jordanian and Saudi universities in the academic year (2023-2022). The questionnaire consisted of (36) items, classified into three dimensions. After verifying the validity and reliability of the tool, it was administered to the study participants. The study results showed that the dimension of (planning and implementation) was ranked first with a mean of (3.96) which indicates a high level. The dimension of (evaluation skills) scored the second rank with a mean of (3.70), which is also high. The third dimension (academic and pedagogical knowledge) was given the last rank, with a mean of (3.49), indicating a medium level. There were no statistically significant differences in the teaching skills of the proficient teacher attributed to the gender and experience variables. The study concluded with a set of recommendations.

**Keywords:** Teachers of Arabic language, Teaching skills, Proficient teachers, Planning.

* Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods of Arabic for Non-Native Speakers, Institute for Non, Arabic Speakers, King AbdulAziz University, Jeddah, Saudi Arabia.

**Cite this article as**: Rababeh, Edrees Mahmoud. (2023). Teaching Skills of the Proficient Teacher in Teaching Arabic to non-native Speakers from the Perspective of Arabic Teachers, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5* (2). 77-106.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

**مقدمة:**

للغة العربية شأنٌ عظيمٌ ومكانةٌ سامية بين لغات العالم، لما تتميز به من خصائص تنفرد بها عن غيرها، فهي لغة التواصل، وأداة التعبير عن ذات الطالب، وقد أضيفت اللغة العربية إلى اللغات الرسمية في الأمم المتحدة؛ لتكون اللغة السادسة في السبعينيات من القرن الماضي، ويحق التعامل بها لتنظيم العلاقات الدبلوماسية والتمثيل الدبلوماسي، والتبادل الثقافي، واللغات الرسمية الست هي: (الإنجليزية، والعربية، والفرنسية، والصينية، والروسية، والإسبانية).

وقد أسهمت تلك العوامل في الإقبال على تعلم اللغة العربية، وهذا الأمر جعل البحوث والدراسات تتناول باهتمام واضح أساليب تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ لأن المعلم يمثل محور الارتكاز في تحقيق الأهداف التربوية التي يتبناها النظام التعليمي، ولما يملك من مهارات مهنية وتربوية وتواصلية وتقنية، وبهذا فهو الذي يؤثر في العنصرين الآخرين (الطالب، والمنهاج)، فتوفر الأجهزة والبرامج والنظريات والفلسفات كل ذلك لا يكفي للنهوض بالعملية التعليمية التعلمية إذا لم يتوفر المعلم الكفء المؤهل لتوظيف ذلك في دعم وتنمية القدرات الإبداعية للطلاب وتنميتها، وتكوين شخصياتهم، حيث تعد عملية إعداد المعلم من أصعب الأمور التي تواجه المسؤولين عن برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (مدكور، 1985م، ص27).

ويشهد العالم اليوم تغيرًا وتطورًا كبيرين في مجال التعليم والتعلم؛ حيث انتقل نقلة كبيرة شملت كل أوجه ومجالات العملية التعليمية التعلمية، ويلاحظ هذ التطور بين فترة وأخرى وبمعطيات جديدة تحتاج إلى خبرات وفكر جديد ومهارات جديدة للتعامل معها بنجاح، إذ ينبغي السير على وفق هذا التغير والتطور الذي يشهده العالم اليوم في بنية النظام التعليمي، والاهتمام بكل جوانبه لاسيما الاهتمام بالمعلم. (حسين، 2020م، ص172). زد على ذلك أن حياة المستقبل ليست كحياة اليوم، وعلينا أن نعترف أن التعليم للمستقبل ليس كالتعليم للحاضر، ويجب أن نأخذ ذلك بعين الاعتبار عند إعداد المعلم لذلك. (عطية، والهاشمي، 2008م، ص15).

لذا أصبح الاهتمام بإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها والتركيز على امتلاكه للمهارات والكفايات التدريسية ضرورة ملحة، فهو المؤثر الحقيقي في هذه العملية، ويتم ذلك بالتخطيط الناجح للدرس، والإلمام بطرائق التدريس الفاعلة، وإدارة الصف، والتعامل مع طلبته، وإدارة الحوار، وتوجيه الأسئلة، وبناء الاختبارات وغير ذلك من الممارسات المؤثرة كي ينجح في مهمته. ومن

هنا عُنِيت المؤسسات التعليمية بالمعلم بإعداده إعدادًا شاملًا؛ ليكتسب المهارات المميزة لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهذا ما نادت به عدد من نتائج الدراسات، والتقارير، وأوراق العمل، والمناقشات التي تضمنتها المؤتمرات العالمية التي اطلع عليها الباحث، كدراسة حسين (2020م)، ودراسة محمود (2018م)، ودراسة الربابعة (2016م)، والمؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الرؤى والتجارب. المنعقد في إسطنبول في تركيا.

وعند النظر إلى معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وما يؤديه من وظيفة ترقى بالعربية، وتحلق بها عبر بقاع العالم وثقافاته، ويعبر عن لغته ويمثلها، والحافظ لها، وناشرها بين الشعوب واللغات. نجد أن الباحثين يوجهون الأنظار نحو سمات ذاك المعلم وخصائصه التي تعبر عن العربية، وتعزز سبل الوصول إليها، وتثير في متعلميها من الناطقين بغيرها الدافع نحو تعلمها والاعتزاز بها.

فمعلم اللغة العربية مطالب بالعديد من المسؤوليات المهنية تجاه من يتعامل معهم داخل المدرسة وخارجها. ابتداءً من الممارسات التدريسية، والتأمل الدقيق في عمله، مرورًا بعلاقته مع طلابه وزملائه، وقيامه بواجباته المهنية في التدريس، وانتهاءً بعلاقته بأولياء الأمور، والمجتمع الخارجي، وكل هذا يجعله صاحب رسالة عظيمة، وغاية نبيلة. ولمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها صفات ومهارات تفوق أي معلم آخر، وعليه أن يتقنها ويتمتع بها، وتنبع أهميتها من الدور الذي يؤديه في نشر ثقافة الأمة ولغتها، ومواجهة التحديات الكبيرة التي تواجه اللغة العربية وتعلمها وتعليمها (الدجاني، 2013، ص407-408).

إن تعليم اللغات ولاسيما للناطقين بغيرها ليس مجرد اجتهادات يصلح معها منطق المحاولة والخطأ، بل إنه علمٌ وفن وذلك بعد الأخذ بالنظريات والتجارب والدراسات التي أجريت، وينبغي أن تتوفر عند معلم العربية للناطقين بغيرها المهارات التدريسية الكافية، واتجاهات إيجابية نحو التعلم، ونحو طرائق التدريس الفاعلة، وضرورة فهم المعلم للخلفيات الثقافية للطلبة في الصف الواحد، فقدرة المعلم اللغوية تضع بين يديه قدرًا كبيرًا من المعارف والقضايا التربوية اللغوية، فيعمل على انتقاء ما يلائم حاجات طلبته، ويلبي رغباتهم التواصلية (برهومة،2018م، ص200).

وتعد المهارات والكفايات التدريسية إحدى المقومات الرئيسة في عملية الإعداد للمعلم، فلا يستطيع المعلم أن يحقق مهمته إن لم يلم إلمامًا كبيرًا بالمهارات الأساسية لتدريس للغة العربية لا

سيما للناطقين بغيرها، والتمكن من توظيفها، ومعرفة الغرض من تدريسها؛ لما لذلك من أثر في الطلبة؛ فيتمثل الطلبة بأدائه ويهتدون بهديه، وكل هذا يستلزم معلمًا من طرازٍ جديد، وإعدادًا ملائمًا للأهداف المطورة، وتدريبًا مستمرًا على المستجدات التربوية وتطويرها، لذلك يشير الباحثون إلى أهمية إعداد المعلمين الإعداد البيداغوجي المكون لعملية التعليم والتحكم فيها، إلى جانب استيعابهم للأسس الفنية للتربية والتعليم التي يشير إلى أهميتها أصحاب الاتجاه النفسي (حسين، 2020م، ص174).

ونظرا لأهمية أدوار معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والإقبال الكبير على تعلم اللغة العربية من الأجانب، فقد هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مهارات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها البارع، وتسلط الضوء على فئات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء متغيري الجنس وسنوات الخبرة.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

على الرغم من أهمية الأدوار التي يؤديها معلمو اللغة العربية فإن هناك ضعفًا واضحًا في مهاراتهم التدريسيّة وكفاياتهم التربوية، لا سيما لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. وهذا ما أكدته دراسات كثيرة، منها: دراسة محمود (2018م)، ودراسة عبد الرزاق (2017م)، ودراسة الربابعة (2016م)، ودراسة الدجاني (2013م)، حيث أشارت هذه الدراسات إلى أن المعلمين لديهم نقص واضح في الكفايات والمهارات المهنية للتدريس، كمهارات تنمية المنهج ومهارات الاتصال، ومهارات التقانة والحداثة في التدريس التي تمكنهم من مواكبة تطورات العصر في جميع المجالات.

وقد لاحظ الباحث من خبرته في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها - في مراكز ومعاهد عديدة - أن هناك شكوى من ضعف معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في الأدوار المنوطة بهم، وضعف امتلاكهم للمهارات التدريسية التي ينبغي أن يمتلكها المعلم البارع، ومن هنا انبثقت فكرة الدراسة الحالية للكشف عن المهارات التدريسية اللازمة للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتصنيفها وفقًا لأهميتها بالنسبة للعملية التدريسية، وللمعلم نفسه.

لذا تهدف الدراسة الحالية الوصول إلى أهدافها بالإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما المهارات التدريسية اللازمة للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصنيف أهمية المهارات التدريسية للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها تعزى إلى متغيري (الجنس والخبرة)؟

**أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى التعرّف إلى المهارات التدريسية اللازمة للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وذلك بحصرهم للمهارات التدريسية، وتصنيفها وفق أهميتها بالنسبة لهم؛ لأن المعلم أقدر على تشخيص مشكلاته واحتياجاته للمهارات التدريسية، وعلى وصف هذه الاحتياجات الفعلية للمهارات التدريسية اللازمة له للقيام بالمهام المنوطة به، وتأديتها على أكمل وجه. ويمكن إجمال أهداف الدراسة بالآتي:

1- التعرف على المهارات التدريسية اللازمة للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل عام.
2- تصنيف هذه المهارات التدريسية وفق مجالاتها في هذه الدراسة (مهارات التخطيط للدرس وتنفيذه، ومهارات التقويم، ومهارات المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة)، وفقًا لأهميتها وأولويتها للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.
3- التعرّف إلى طبيعة المهارات التدريسية اللازمة للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص من وجهة نظره.
4- التعرف إلى مستوى الأهمية للمهارات التدريسية اللازمة للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.
5- تمكين المعلم البارع في تدريس اللغة العربية الناطقين بغيرها من ممارسة هذه المهارات التدريسية في أثناء التدريس.

**أهمية الدراسة:**

يلخص الباحث أهمية دراسته الحالية بالآتي:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أنها تتناول عنصرًا رئيسًا من عناصر العملية التعليمية التعلمية من حيث مهاراته وخصائصه؛ إذ يشهد العصر الحالي سلسلة من المتغيرات والتطورات المعرفية والعلمية والتكنولوجية، والتي جعلت العالم على أعتاب ثورة تعليمية جديدة تتعرض لها المؤسسات التعليمية حاملة معها تحديات لا مناص من مواجهتها في أن يكون هناك معلمون

يستلهمون طبيعة التعلم المقدم للألفية الجديدة بالنسبة لثورة المعلوماتية والمعرفة، وهذا يعني أن الطلبة سوف يمطرون بالمعلومات، وسوف يحتاجون لمن يساعدهم على التنظيم والتصور والفهم والأداء والاختيار من هذا الكم الهائل وفق ميولهم ورغباتهم وأغراضهم. (عطي، والهاشمي، 2008م، ص19).

ويستدعي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها امتلاك المعلم مهارات تعليمية تعزز أداءه، وتثري عملية التعليم، لذا ينبغي تقييم المهارات اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لتوفير البرامج التدريبية التي يحتاجها في العملية التعليمية التعلمية، للحد من جوانب القصور في ممارساته التدريسية، وتحسين مهاراته.

لذا يرى الباحث أن هناك حاجة ماسة لتحديد هذه المهارات اللازمة ليتصف بها المعلم، ويكون بارعًا داخل قاعة الدرس؛ فمهارات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها تختلف عن مهارات معلم اللغة العربية لأبنائها، فنحن أمام طالب له ثقافته ولغته الأولى، وله أهدافه في تعليم اللغة العربية (الراجحي، 1995م، ص124-125).

كما تبرز أهمية الدراسة الحالية في كونها استجابة للدعوات على الصعيدين العربي والعالمي إلى الاهتمام بتطوير أدوار المعلم، واستكمالًا للمبادرات التي قامت بها المؤسسات التعليمية العربية إلى التركيز على الكفايات والمهارات اللازمة لمعلم اللغة العربية من خلال برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، التي تقوم على المهارات والكفايات، لاسيما كفايات ومهارات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها (حسين، 2020م، ص172).

وذلك للحد من الضعف الحاصل لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المهارات التدريسية اللازمة كما جاء في نتائج بعض الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث -ذكرت سابقًا-، فكان ينبغي تقديم الدعم الكافي من الدراسات العلمية لرفد الجامعات والمؤسسات التعليمية المتنوعة بهذه النتائج لتساعدها في إعداد المعلم إعدادًا متقدمًا، ورفع كفاياته ومهاراته التعليمية، وتطوير قدراته، ليكون مواكبًا لعصره في ظل التطورات المتسارعة في مجال التعليم والتعلم.

**حدود الدراسة ومحدداتها:**

التزمت الدراسة الحالية بالحدود والمحددات الآتية:

- اقتصرت الدراسة الحالية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في شعبة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، ومعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز في السعودية للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2022-2023).

- اقتصرت الدراسة الحالية على المهارات التدريسية اللازمة للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها والمتضمنة في أداة الدراسة.

- يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بما لأداتها من صدق وثبات وموضوعية المستجيبين.

**تعريف مصطلحات الدراسة إجرائيًا:**

ويعرف الباحث مصطلحات الدراسة إجرائيًا بالآتي:

1- **المعلم البارع:** يعرفه الباحث إجرائيًا، بأنه: المعلم الذي يتصف بجملة من السمات، والخصائص الشخصية، والمهارات السلوكية، والكفاءة المعرفية، والمهارات المهنية، التي تعينه على تحقيق أهدافه في مجال عمله في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2- **المهارات التدريسية:** يعرفها الباحث إجرائيًا، بأنها: المهارات التي يمتلكها المعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، التي تمكنه من أداء مهامه التدريسية بيسر وسهولة وفاعلية. ووزِّعت على ثلاثة مجالات، هي: (مهارات التخطيط للدرس وتنفيذه، ومهارات تقويم تعلم الطلبة، ومهارات المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة)، وقيست بالدرجة التي تُمثلها استجابة المعلمين على أداة الدراسة.

3- **معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها:** هم أعضاء هيئة التدريس ممن يحملون شهادة الدكتوراه أو الماجستير، ويدرسون اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، وجامعة الملك عبد العزيز في السعودية للعام الدراسي (2022-2023).

**الإطار النظري للدراسة:**

**1- أهمية تأهيل وتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها**

إن أكثر ما يشغل المؤسسات التعليمة اليوم في جميع دول العالم هو مستوى كفاءة المعلم الذي يتم توظيفه ومستوى الأداء الذي سيقدمه أثناء تأديته لمهامه التدريسية (شويطر، 2009م، ص39)، وبما أننا أصبحنا في القرن الحادي والعشرين فهناك مجموعة جديدة من المهارات تميزه عن سابقه من القرون؛ وذلك بطبيعته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والبيئية المتغيرة، وبذلك يقع على عاتق التعليم تقليل الفجوة بين إمكانات الفرد المعرفية والمهارية المتاحة وغيرها من المهارات، ومن هنا يجب أن يكون المعلم متمكنًا من مهارات التدريس التي تناسب هذا القرن وملمًا بها، إذ لم تعد مسؤوليته نقل المعرفة إلى طالبه فحسب، بل تغير دوره إلى معلم مبدع ومبتكر، يسهم في تشكيل اتجاهات طلابه، والعناية بالإمكانيات العقلية لديهم لمواجهة المشكلات المحيطة، بهم ( Eggen, Paul D & Kauchak, Donald P, 1994, 54).

ويعد التطوير المهني والتدريب أثناء الخدمة ضرورة لزيادة مستوى المعرفة وتنمية المهارات التدريسية للمعلمين على نطاق واسع، ووسيلة مهمة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم ( Wei. R. C, Darling-Hammond. L, Andree. A, Richardson. N, Orphanos, S. (2009): P2)، ولعل ما ينطبق على المعلم بشكل عام ينطبق على معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من حيث أهمية امتلاكه للمهارات التدريسية اللازمة مع الاختلاف بعض الشيء بحكم خصوصية هذا المجال، خاصة في المهارات المهنية كمهارات تخطيط الدرس وتنفيذه، ومهارات استخدام طرائق التدريس والوسائل التعليمية المختلفة، والقدرة على توظيفها في المواقف التعليمية بالشكل الصحيح، والقدرة على ربط المهارات اللغوية بمفاهيم الثقافة، والقدرة في المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، والقدرة على تقويم الطلبة والبرامج التعليمية وتطويرها أيضًا.

**2- أنواع التكوين المعرفي البيداغوجي الخاص بمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها**

يمثل التكوين المعرفي البيداغوجي الخاص بمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها عمليات الإعداد قبل الخدمة والتدريب خلالها، من نمو لمعارف المعلم وقدراته وتحسين لمهاراته وأدائه التربوي، بما يتلاءم والتطور المتعدد الجوانب للمجتمع، وهي تبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة وتستمر خلالها(براهيم، 2021، 362)، وبذلك يقسم التكوين إلى قسمين، الأول: التكوين قبل

الخدمة، ويهدف إلى إعداد وتدريب المعلمين المقبلين على الخدمة من الناحية البيداغوجية والمهنية، عن طريق تزويدهم بحقائق تربوية وعلمية تؤهلهم للقيام بمهامهم بطريقة تتناسب مع مختلف الوضعيات التعليمية التعلمية المتعلقة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويتم ذلك في المعاهد والجامعات التي تعد وتؤهل هؤلاء المعلمين لهذا المجال من خلال برامج تعليمية وتدريبية ميدانية مدروسة. والثاني: هو التكوين أثناء الخدمة، ويهدف إلى إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وذلك عن طريق تلمس احتياجاتهم باستمرار وبناء البرامج التدريبية والبيداغوجية الخاصة وفق هذه الاحتياجات وتقييمها بشكل دوري، وتطويرها كلما دعت الحاجة لذلك.

ويعد التدريب قبل الخدمة وخلالها من أهم الوسائل التي يمكن فيها التكوين اللازم لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فتكسبه مهارات تدريسية فعالة من خلال اكتساب المعلومات الجديدة ذات الصلة بهذا المجال، وتوفر له الفرصة لتطوير المهارات التدريسية اللازمة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فضلًا عن تحسين الأداء ومن ثم الارتقاء بالمؤسسة التعليمة المختصة بذلك (فتحي؛ وزيدان، 2003، 315-316).

### 3- معايير المجلس الوطني الأمريكي (ACTFL) لمعلم اللغات الأجنبية

يركز المركز الوطني الأمريكي على عدد من المعايير الواجب توافرها في معلم اللغات الأجنبية، ولعل أهمها: (أبو عمشة؛ واللبدي، 2015، ص101).

أ- المعرفة بأنظمة اللغة الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية. والمعرفة بأوجه التشابه والاختلاف بين اللغة المُتَعلَّمَة واللغات الأخرى.

ب- المعرفة الثقافية والأدبية عبر العصور.

ت- المعرفة بنظريات اكتساب اللغات وتعليمها وتعلمها وتطبيقاتها التربوية في مستوى الفهم من أجل توفير البيئة التعليمية الداعمة، ومستوى التطبيق عبر تطبيق الممارسات التعليمية.

ث- القدرة على دمج المعايير في الأهداف والمنهج والتدريس في مستويات التخطيط وفق المعايير، وتنفيذها في التدريس، وتعميم المواد التدريسية في ضوئها.

ج- امتلاك مهارات التقويم اللغوي والثقافي والتعليمي، عبر أنواع التقييم وأدواته المتعددة؛ كالتقييم التأملي بأنواعه (القبلي، التكويني، والبعدي) ورفع التقارير عن مستوى أداء الطلبة.

ح- الاستعداد المستمر للتنمية المهنية؛ وذلك عبر الإيمان بقيمة التطوير الذاتي والمهني المستمرين، وإدراك قيمة تعليم اللغات الأجنبية.

**الدراسات السابقة والتعقيب عليها:**

يوجد عدد من الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية التي اطلع عليها الباحث وأفاد منها في المنهجية والأدوات، ولعل أهمها ما يأتي:

أجرى الفريش؛ والصحة (2019م) دراسة هدفت إلى اكتشاف كفاءات المعلم المتجدد وخصائصه في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومعرفة تحدياته اليوم وكيفية إعداده ودوره في التعليم في العصر الألفي. واعتمدت على المنهج الوصفي الكيفي. وأظهرت نتائجها: أن للمعلم المتجدد في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مجموعة كفاءات لازمة، أهمها: (الكفاءة التعليمية، والشخصية، والاجتماعية، والمهنية)، ومجموعة خصائص لازمة، أهمها: (الخصائص الجسمانية والقدرات العقلية، والخصائص الشخصية، والخصائص الأكاديمية والمهنية، والخصائص الأخلاقية، والإنسانية، والنفسية، والخصائص التقنية، والخصائص الأخرى المرتبطة به). وأن للمعلم المتجدد مجموعة تحديات أهمها: (تحديات ثقافية، والتربية المستدامة، وقيادة التغيير وثورة المعلومات، وتمهين التعليم، وإدارة التكنولوجيا. وأن إعداد المعلم المتجدد يكون بثلاث مراحل، هي: (التأهيل، والتدريب، والتطوير)، وأن دور المعلم في العصر الألفي يكمن في كونه الموجه والمرشد والميسر للتعلم، وأن يعي أن التعليم المتمركز على الطالب هو المطلوب في الوقت الحاضر.

وأجرى بقادر (2019م) دراسة هدفت التعرف على معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعلى أهم المهارات والكفايات التي يجب توفرها فيه، لأن المعلم عمومًا يعد من أهم مدخلات العملية التعليمية التعلمية، وهو أكثرها أثرا على الطلبة، ومن هنا كان إصلاح العملية التعليمية التعلمية والتربوية بصفة عامة يتطلب العناية بالمعلم، بتدريبه والارتقاء بمستواه علميًا واجتماعيًا واقتصاديًا. ومهنة التدريس تقوم على أسس علمية وأخرى فنية، ولذلك ينبغي أن يكون المعلم على قدر كبير من المهارة والمعرفة والقيم والإبداع، كما ينبغي أن تتوفر فيه جملة من الكفايات اللازمة للقيام بمهمته على أحسن وجه. هذا على وجه العموم، أما معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهو الآخر ينبغي أن تتوفر فيه مهارات خاصة تمكنه من أداء دوره، وتقديم اللغة العربية بشكل يجعل الطلبة غير الناطقين بها (الأعاجم) يقبلون عليها ويتعلمونها بيسر وسهولة؛ كأن يكون متخصصا في اللغة

العربية، ومطلعًا على الجديد في اللسانيات التطبيقية، ونظريات التعلم، ومتمكنا ومتحكما في الوسائل التكنولوجيا الحديثة... إلخ، كما أنه يحتاج إلى كفايات أساسية لازمة لغوية ومهنية وثقافية...إلخ، فالمعلم الجيد هو الذي يستطيع تقديم البيئة والطرائق المناسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتناولت هذا الموضوع ضمن محاور، منها: المعلم ودوره في العملية التعليمية. وضرورة إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وكفايات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ومواصفات ومهارات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وأجرى محمود (2018م). دراسة هدفت إلى بيان فاعلية برنامج تدريبي للتنمية المهنية في رفع الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، واستخدمت المنهج التجريبي، والمنهج الوصفي، وأعدَّت قائمة ببعض الكفايات التدريسية المناسبة لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وبرنامج تدريبي لتنمية بعض الكفايات التدريسية باستخدام التدريس المصغر، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وطبقت على عدد من المعلمين الملتحقين بدبلوم تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بكلية التربية جامعة عين شمس في العام الدراسي 2016-2017. وقد كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة لصالح القياس البعدي لبطاقة الكفايات ككل. وأن حلقات التدريس المصغر لها أثر على تنمية مستوى أداء المعلمين، كما أن أداء المعلم قد تحسن تحسنا ملحوظا. ويعزى ذلك إلى أن التدريب المهني للمعلم له أهمية كبيرة في تكوين اتجاه إيجابي للمعلم نحو ذاته، وأن هذه الاتجاهات لها تأثير كبير على دافعية المعلم لتنمية قدراته المهنية. وأوصت بضرورة تدريب معلمي اللغة العربية على كافة المستجدات في الحقل التربوي، بالاهتمام ببرامج التدريس المصغر للمعلمين والاستفادة من كافة الإمكانات المتاحة وتوفير الوسائل التعليمية التعلمية المختلفة، والخاصة بتدريب المعلم.

وأجرى عبد الرزاق (2017م) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتحديد مدى تحقق هذه الكفايات في أداء هذا المعلم، ووضع تصور مقترح لتطوير أداء معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الكفايات اللازمة له في الجوانب: اللغوية، والمهنية، والثقافية، ولتحقيق ذلك قام الباحث بتحديد قائمة الكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ثم تصميم بطاقة ملاحظة في ضوء هذه القائمة كأداة لجمع المعلومات مستخدما المنهج

الوصفي التحليلي. وطبقت على عينة عشوائية مكونة من (25) معلّما ومعلّمة، وأظهرت نتائجها: التوصل إلى قائمة بالكفايات اللغوية والمهنية والثقافية اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعدم توافر بعض الكفايات اللغوية والمهنية والثقافية في أداء معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها (عينة الدراسة)، ووضع دليل معلم لوحدة دراسية من برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وأوصت بالاهتمام بتطوير برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها لمواكبة الاتجاهات الحديثة في التدريس. وتوفير مواد علمية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها تساعده في أداء مهامه، وضرورة تزويد مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشتى أنواع وسائط التقنية التعليمية الحديثة، وتدريب المعلمين على استخدامها. ومتابعة أعمال معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتقويم المستمر لأدائه في ضوء الكفايات اللازمة له؛ لتقوية جوانب الضعف لديه.

وأجرى الربابعة (2016م) دراسة هدفت إلى بناء قائمة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبيان مدى ممارستهم لها، وعينتها من (24) معلمًا ومعلمةً، يدرسون في شعبة اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات في الجامعة الأردنية، وتضمنت قائمة الكفايات التعليمية اللازمة (8) مجالات رئيسة و(96) كفاية فرعية، تم التحقق من صدقها وثباتها، وتوصلت نتائجها إلى بناء قائمة بالكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. وأنَّ معلمي ومعلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها يمارسون ثلاثة مجالات من مجالات الكفايات التعليمية بدرجة كبيرة جدًا، وثلاثة مجالات بدرجة كبيرة، ومجالًا واحدًا بدرجة متوسطة، ومجالًا واحدًا بدرجة قليلة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=0.05) في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها للكفايات التعليمية اللازمة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=0.05) في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها للكفايات التعليمية تعزى للمؤهل العلمي. وفي درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها للكفايات التعليمية تعزى للخبرة. وأوصت باعتماد قائمة كفاياتها التعليمية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومراكزها ومعاهدها، وتوجيه أنظار واضعي مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى أهمية الكفايات التعليمية.

وأجرت الدجاني (2013م) دراسة هدفت إلى التعريف بمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ شخصيته، وقابليته لخوض هذا المجال، وانسجامه في تحقيق أهدافه، وكيفية الوصول بالطالب إلى الاستفادة وروعة المعرفة الحقيقية، ومن ثم نجاحه المتمثل في نجاح الطلبة معه. واستخدمت المنهج الاستقرائي في إجراء العينة التي تكونت من (40) طالبًا وطالبة من المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2010-2011م. والمنهج التحليلي في مراجعة الاستبانة التي أعدها وتشمل (18) مؤشرًا وفق نموذج "لكرت" الخماسي وقراءتها. وأظهرت مجموعة من النتائج أهمها: أن يكون المعلم متخصصًا في اللغة العربية، ويقدم اللغة من مختلف جوانبها وأشكالها. وأن يتبع المعلم أساليب متعددة في تقديم اللغة. ويحبذ الطلبة المعلم شابًا، ومهتمًا بهيئته وهندامه، وأن يكون خطُّهُ جميلًا واضحًا، وذا صوتٍ واضح مسموع، وله معرفة باللغة الإنجليزية، ومثقفًا ويحترم الثقافات الأخرى. ويتطرق للعامية أحيانًا، ويبقى على تواصل مع الطلبة بعد تخرجهم.

وأجرى العليمات (2010) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الأولى في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، ولتحقيق هذا الهدف قام ببناء استبانة مكونة من (52) فقرة، موزعة على ستة مجالات، هي: مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، ومجال التخطيط للتدريس، ومجال تنفيذ الدرس، ومجال تقويم التعلم، ومجال التطوير الذاتي، ومجال أخلاقيات مهنة التعليم. وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها وزعت على عينة الدراسة المكونة من (75) مديرًا ومديرة، و(12) مشرفا ومشرفة، واختار المديرين بالطريقة العشوائية، أما المشرفون فقد اختارهم بالطريقة القصدية. وأظهرت نتائجها أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الأولى للكفايات التدريسية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا كانت متوسطة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية تعزى إلى وظيفة المقوم، سواء كان مديرًا أم مشرفًا تربويًا، أو تعزى إلى متغير الجنس: مديرًا أو مديرة.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

بدأ هذا البحث من حيث انتهت تلك الدراسات السابقة، فكل ما ذكر سابقًا هو بعض ما توفر لدى الباحث من الدراسات ذات الصلة ببحثه الحالي، حيث أفاد منها في اختيار المنهجية، وتصميم البحث، وإعداد أدواته، وفي الإطار النظري، واختيار المعالجات الإحصائية المناسبة واللازمة.

وبعد عرض الباحث للدراسات السابقة تبين أن بعض هذه الدراسات ركزت على كشف المهارات والكفايات التدريسية اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها كدراسة الفريش؛ والصحة (2019م) ودراسة بقادر (2019م). وبعضها ركزت على كيفية تدريب معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإعداده المهني كدراسة محمود (2018م). وبعضها ركزت على بناء قائمة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها كدراسة الربابعة (2016م)، وبعضها ركزت على المهارات الشخصية والتعليمية واللغوية والمهنية والثقافية والاجتماعية كدراسة عبد الرزاق (2017م) ودراسة الدجاني (2013م)، وبعضها تحدث عن المهارات التدريسية للمعلم بشكل عام، ولم تكن خاصة بمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها كدراسة العليمات (2010).

وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها تناولت تحديد المهارات التدريسية اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولكنها تتميز عنها في كونها صنفت هذه المهارات وفقًا لأهميتها بالنسبة للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، فهم أقدر في الحكم على المهارات التدريسية الأكثر نجاعة بالنسبة لعملهم في هذا المجال، وهذا بخلاف الدراسات السابقة التي حددت المهارات اللازمة من وجهة نظر المديرين والمشرفين فقط. كما أن هذه الدراسة تتميز عن الدراسات السابقة في كونها ركزت على المهارات التدريسية المتعلقة بالبيداغوجية المعرفية الخاصة بهذا المجال؛ حيث لم تتطرق الدراسات السابقة لهذا الأمر.

**منهجية الدراسة:**

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي التحليلي؛ لمناسبته لأهداف هذه الدراسة. وباستخدام الاستبانة أداة للدراسة.

**مجتمع الدراسة وعينتها:**

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في مراكز ومعاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية، والسعودية، أما عينة الدارسة فتم اختيارها قصديًا من

أعضاء هيئة التدريس في شعبة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، والبالغ عددهم (27) عضوًا، منهم (6) ذكور، و(18) أنثى، وفي معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز، والبالغ عددهم (19) عضوًا، منهم (13) ذكرًا، و(9) أنثى، وبمجموع كلي من الجامعتين (46) عضوًا، مقسمين وفقًا لسنوات الخبرة (19) عضوًا أقل من (5) سنوات، و(17) عضوًا من (5-10) سنوات، و(9) أعضاء أكثر من (10) سنوات، والجدول (1) يوضح توزيع العينة الكلية للدراسة وفقًا لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة.

**الجدول (1):**

*توزيع أفراد العينة الكلية للدراسة وفقًا لمتغير الجنس وسنوات الخبرة*

| وفقًا للجنس | ذكور | إناث | المجموع |
|---|---|---|---|
| العدد | 19 | 27 | 46 |
| النسبة | 41.3% | 58.7% | 100% |

| المدرسون/ سنوات الخبرة | أقل من 5 سنوات | من5-10 سنوات | أكثر من 10 سنوات | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| العدد | 20 | 17 | 9 | 46 |
| النسبة | 43.48% | 36.96% | 19.56% | %100 |

**أداة البحث:**

لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن أسئلته أعدَّ الباحث أداة للدراسة، وهي استبانة صممت للكشف عن المهارات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها (المهنية، المعرفية، التقويمية)، ومدى أهمية هذه المهارات لدى معلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في تأدية أدوارهم المهنية والمعرفية من وجهة نظرهم، وقد اعتمد الباحث في إعداد الأداة على الأدب التربوي مستعينًا بالدراسات السابقة التي اطلع عليها كدراسة الفريش؛ والصحة (2019م)، ودراسة بقادر (2019م)، ودراسة عبد الرزاق (2017م)، ودراسة العليمات (2010) وغيرها من الدراسات التي ذكرها الباحث في هذه الدراسة، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من(42) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: مهارات التخطيط للدرس، مهارات التقويم، مهارات المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية.

**صدق الأداة:**

وللتحقق من صدق الأداة عرضها الباحث بصورتها الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في تدريس اللغة العربية للناطقين بها أو بغيرها، وفي ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم تمَّ تعديل فقرات الاستبانة من حذف وإضافة وتعديل، وذلك باستبدال الفقرة (9) من المجال الأول، وأضيفت الفقرة (6) في المجال الثالث، واستقرت الأداة بصورتها النهائية على (36) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، والجدول (2) يوضح ذلك.

**الجدول (2):**

*مجالات الاستبانة وعدد فقرات كل مجال*

| الرقم | المجال | عدد الفقرات |
|---|---|---|
| 1 | التخطيط للدرس وتنفيذه | 13 |
| 2 | مهارات التقويم | 9 |
| 3 | المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية | 14 |
| | المجموع | 36 |

**ثبات الأداة:**

للتأكد من ثبات الأداة بإعادة الاختبار (Test-Re-test) على عينة من أعضاء هيئة التدريس من خارج عينة الدراسة الحالية بلغ عددها (18) عضوًا، ثم طبقت الأداة على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط (بيرسون) وبلغ (83%) وهو مقبول إحصائيًا.

**نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:**

فيما يأتي عرض للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة في ضوء سؤالها ومناقشة هذه النتائج وتفسيرها:

**1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، الذي نصه: "ما المهارات التدريسية اللازمة للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؟".**

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين وفق مجالاتها الكلية، والجدول (3) يوضح ذلك:

**الجدول (3):**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على كل مجال وفق مجالاتها الرئيسة ومستوياتها.*

| الرتبة | التسلسل | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | التخطيط للدرس وتنفيذه | 3.96 | 0.74 | عالٍ |
| 2 | 2 | مهارات التقويم | 3.70 | 0.65 | عالٍ |
| 3 | 3 | المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة | 3.49 | 0.65 | متوسط |
| | | المجالات ككل | 3.71 | 0.68 | عالٍ |

يتبين من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمين على كل مجال من مجالات الأداة تراوحت بين (3.49 -3.96) بانحرافات معيارية تراوحت بين (0.65-0.74)، ويظهر أن مجال التخطيط للدرس حصل على المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.96) وبانحراف معياري بلغ (0.74) وبمستوى عالٍ، وحصل مجال (مهارات التقويم ) على المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.65)، وبمستوى عالٍ. أما مجال (المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية) فقد حصل على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.49) وانحراف معياري (0.65) وبمستوى متوسط.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمين على فقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة مرتبة وفقًا للرتبة التي نالها كل مجال والجداول (4،5،6) توضح ذلك.

**الجدول (4):**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين عن فقرات المجال الأول (التخطيط للدرس وتنفيذه) ومستوياتها*

| الرتبة | التسلسل | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 6 | ينوع المعلم في الأهداف المهارية والمعرفية والوجدانية | 4.33 | 0.77 | عالٍ |
| 2 | 4 | يصوغ المعلم الأهداف صياغة قابلة للتحقق والقياس | 4.31 | 0.81 | عالٍ |

| الرتبة | التسلسل | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 3 | 8 | يختار المعلم أساليب تقويم متنوعة تقيس مهارات اكتساب الطلبة للغة العربية | 4.22 | 0.52 | عالٍ |
| 4 | 13 | يستخدم المعلم أسلوب الاندماج في التدريس | 3.99 | 0.56 | عالٍ |
| 5 | 3 | يستخدم المعلم الأساليب التكنولوجية المنوعة للحصول على المعلومات والمعارف | 3.92 | 0.54 | عالٍ |
| 6 | 10 | يوظف المعلم خططه التدريسية وفق المستجدات التعليمية الحديثة | 3.67 | 0.57 | عالٍ |
| 7 | 9 | يمتلك المعلم مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي مع نفسه ومع الطلبة | 3.56 | 0.66 | متوسط |
| 8 | 11 | يتمكن المعلم من تشجيع طلبته وتعزيز حبهم للتعلم وتنشيط رغبتهم في ذلك | 3.55 | 0.67 | متوسط |
| 9 | 7 | يختار المعلم التطبيقات العلمية للمفاهيم التكنولوجية من و اقع بيئات الطلبة | 3.40 | 0.67 | متوسط |
| 10 | 12 | يعرف المعلم مبادئ تعلم الطلبة ويستخدمها في تصميم خططه التدريسية | 3.38 | 0.77 | متوسط |
| 11 | 5 | يوظف المعلم الأساليب المهنية للاستفسار والمناقشة لتشجيع المشاركة الطلابية | 3.38 | 0.87 | متوسط |
| 12 | 1 | يترجم المعلم أفكار مادته العلمية إلى و اقع عملي يستفيد منه الطلبة | 3.34 | 0.94 | متوسط |
| 13 | 2 | يضع المعلم خططا تدريسية مترابطة في ضوء الأهداف التعليمية | 3.32 | 0.89 | منخفض |
| مجال التخطيط الكلي | | | 3.96 | 0.74 | عالٍ |

يتضح من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين عن فقرات المجال الأول تراوحت بين (3.32-4.33) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.77 - 0.89) ، وقد حصلت الفقرة (6) التي تنص على (ينوع المعلم في الأهداف المهارية والمعرفية والوجدانية) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.33) وبانحراف معياري (0.77) وبمستوى عالٍ، وحصلت الفقرة (4) على المرتبة الثانية التي تنص على (يصوغ المعلم الأهداف صياغة قابلة للتحقق والقياس) بمتوسط حسابي بلغ ( 4.31) وانحراف معياري (0.81)، وبمستوى عالٍ، وحصلت الفقرة (8) التي تنص على

(يختار المعلم أساليب تقويم متنوعة تقيس مهارات اكتساب الطلبة للغة العربية) على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (4.22) وانحراف معياري (0.52)، بمستوى عالٍ، بينما حصلت الفقرة (2) على المرتبة الأخيرة، التي تنص على (يضع المعلم خططًا تدريسية مترابطة في ضوء الأهداف التعليمية) بمتوسط حسابي (3.32) وانحراف معياري (0.89) وبمستوى منخفض.

ويعزو الباحث نتيجة هذا المجال إلى سهولة عملية التخطيط نظرا للتكرار والرتابة المتبعة في إعداد الدروس اليومية وتنفيذها، وأن العملية تنجز بصورة إلكترونية؛ وذلك لأنها متوفرة على جهاز الحاسوب، ويمكن أن تعزى إلى أن المعلم مع تقدم خبرته يرى أن أمر التخطيط أمر اعتاد عليه ولا يحتاج إلى جهود كبيرة وجديدة، وربما يعود إلى الدورات التدريبية التي ينضم إليها المعلمون، وقد أكدَّ الأدب التربوي وإدارات المراكز والمعاهد التعليمية على ذلك أيضًا، بمتابعتها لخطط المعلمين، وتمثل حاجة المعلمين إلى التخطيط لتنفذ بها.

**الجدول (5):**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمين على فقرات المجال الثاني (مهارات تقويم تعلم الطلبة) ومستوياتها*

| الرتبة | التسلسل | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 6 | يطرح المعلم أسئلة محفزة لاختبار مستوى الطلبة وقدراتهم | 4.10 | 0.82 | عالٍ |
| 2 | 5 | يقوّم المعلم الطلبة بتقنيات وأدوات التقويم الحديثة | 4.06 | 0.83 | عالٍ |
| 3 | 2 | يستخدم المعلم الأساليب الفعالة لإثارة دافعية الطلبة | 4.00 | 0.74 | عالٍ |
| 4 | 1 | يختبر المعلم قدرة الطلبة على فهم المقروء والمسموع | 3.96 | 0.84 | عالٍ |
| 5 | 7 | يقيّم المعلم الحقائق التي يتعلمها في مو اقف حياتية جديدة مع الطلبة | 3.83 | 0.79 | عالٍ |
| 6 | 4 | يقيس المعلم الخطوات التربوية الإجر ائية بكفاءة والإفادة منها في تطوير منهج التعليم | 3.81 | 0.79 | عالٍ |

| الرتبة | التسلسل | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 7 | 8 | يقيّم المعلم الطلبة بتوجيه أسئلة لغوية مثيرة | 3.62 | 0.69 | متوسط |
| 8 | 3 | يوجه المعلم الطلبة إلى معرفة المفردات اللغوية واستخدامها | 3.61 | 0.78 | متوسط |
| 9 | 9 | يختبر المعلم الجوانب الإبداعية والابتكارية المتعلقة بالمهارات اللغوية | 3.51 | 0.89 | متوسط |
| | | مجال مهارات التقويم تعلم الطلبة الكلي | 3.70 | 0.65 | عالٍ |

يتضح من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين عن فقرات المجال الثاني قد تراوحت بين (3.51-4.10)، وبانحرافات معيارية (0.69-0.89). وحصلت الفقرة (6) التي تنص على (يطرح المعلم أسئلة محفزة لاختبار مستوى الطلبة وقدراتهم) على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.10) وبانحراف معياري (0.82)، وبمستوى عالٍ. وحصلت الفقرة (5) على المرتبة الثانية التي نصها (يقوّم المعلم الطلبة بتقنيات وأدوات التقويم الحديثة) بمتوسط حسابي (4.06)، وانحراف معياري (0.83) وبمستوى متوسط.

أما الفقرة (2) فقد حصلت على المرتبة الثالثة التي نصها (يستخدم المعلم الأساليب الفعالة لإثارة دافعية الطلبة) بمتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (0.74)، وبمستوى عالٍ. واحتلت الفقرة (9) المرتبة الأخيرة التي نصها (يختبر المعلم الجوانب الإبداعية والابتكارية المتعلقة بالمهارات اللغوية) بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (0.89). وبمستوى متوسط.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة لأهمية التقويم والإجراءات المتبعة في متابعة الاختبارات، واطلاع الطلبة على نتائجهم في هذه الامتحانات، واهتمامهم بذلك، مما أدى بالمعلم إلى إيلائها هذه الأهمية، لاسيما أنها مرتبطة بالتخطيط الجيد، وعليه فالمعلم يركز على الجوانب اللغوية الإبداعية التي تخلق عند الطلبة الابتكار وسعة التفكير.

**الجدول (6):**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمين عن فقرات المجال الثالث (المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة) ومستوياتها*

| الرتبة | التسلسل | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | يوظف المعلم الاتجاهات الحديثة في التدريس. | 3.74 | 0.86 | عالٍ |
| 2 | 6 | يتمكن المعلم من تيسير خبرات التعلم الفعال | 3.72 | 0.90 | عالٍ |
| 3 | 2 | يسعى المعلم للتكوين النفسي البيداغوجي | 3.68 | 0.93 | عالٍ |
| 4 | 13 | يبتعد المعلم عن المنحى التلقيني والانتقال إلى المنحى الاستقصائي | 3.58 | 0.82 | متوسط |
| 5 | 3 | يتعمق المعلم في أساسيات بناء المنهج الدراسي | 3.56 | 0.89 | متوسط |
| 5 | 9 | يدرب المعلم الطلبة على التعبير الشفوي في مو اقف وظيفية | 3.56 | 0.96 | متوسط |
| 7 | 8 | يعرف المعلم كيفية استخدام المعاجم اللغوية | 3.53 | 0.85 | متوسط |
| 8 | 14 | يمارس المعلم مع الطلبة مهارات التذوق | 3.47 | 0.80 | متوسط |
| 9 | 12 | يتبع المعلم الأسلوب الديمقراطي في إدارة الصف | 3.44 | 0.96 | متوسط |
| 10 | 7 | يستخدم المعلم أساليب الاستفساروالمناقشة لتشجيع مشاركة الطلبة | 3.40 | 0.88 | متوسط |
| 11 | 4 | يتمكن المعلم من إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الفاقد | 3.37 | 0.98 | متوسط |
| 12 | 10 | يوظف المعلم مصطلحات المادة بطريقة صحيحة | 3.33 | 0.97 | متوسط |
| 13 | 11 | ينمي المعلم القيم والاتجاهات والميول والاهتمامات لدى الطلبة | 3.04 | 0.98 | متوسط |
| 14 | 5 | يستخدم المعلم الألعاب اللغوية لتوضيح المفاهيم والمصطلحات اللغوية | 2.84 | 0.92 | متوسط |
| | | مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة | 3.49 | 0.65 | متوسط |

يتبين من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على فقرات المجال الثالث قد تراوحت بين(2.84-3.74) وبانحرافات معيارية (0.86 -0.92)؛ إذ حصلت الفقرة (1)، ونصها (يوظف المعلم الاتجاهات الحديثة في التدريس) على المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (3.74) وانحراف معياري (0.86) وبمستوى عالٍ. وحصلت الفقرة (6) على المرتبة الثانية التي نصها (يتمكن المعلم من تيسير خبرات التعلم الفعال) بمتوسط حسابي (3.72) وانحراف معياري (0.90) وبمستوى عالٍ. وحصلت الفقرة (2) على المرتبة الثالثة التي تنص على (يسعى المعلم للتكوين النفسي البيداغوجي) بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (0.93) وبمستوى عالٍ. أما الفقرة (5) فقد حصلت على المرتبة الأخيرة التي تنص (يستخدم المعلم الألعاب اللغوية لتوضيح المفاهيم والمصطلحات اللغوية)، وبمتوسط حسابي (2.84)، وانحراف معياري (0.92) وبمستوى متوسط.

ويعزو الباحث هذه النتيجة في هذا المجال إلى الضعف اللغوي بشكل عام، فمهارات المعلم وكفاياته اللغوية لم ترتق إلى المستوى المطلوب، الأمر الذي انعكس على أدائه التعليمي داخل غرفة الصف، وربما يعود ذلك إلى القصور في برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي، فقد ذكر بعض الباحثين أن أساليب التعليم والتدريب في برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الوطن العربي تتصف بالكثير من القصور، كدراسة محمود (2018م)، ودراسة عبد الرزاق (2017م)؛ لذلك يرى الباحث أن التباين والقصور يعود إلى التباين في برامج الإعداد وأدواته، فأغلب الدراسات أشارت إلى خلل واضح في برامج إعداد معلم اللغة العربية في الجامعات العربية بشكل عام (إبراهيم ،2003: 208).

**2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصنيف أهمية المهارات التدريسية للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها تعزى إلى متغيري (الجنس والخبرة)؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودرجات الحرية والدلالة الإحصائية لاستجابات المعلمين وفقًا لمتغير الجنس، والجدول (7) يوضح ذلك:

**الجدول (7):**

*نتائج الاختبار الثاني (t) لفحص الفروق بين متوسطات استجابة المعلمين وفقًا لمتغير الجنس*

| المجال | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجات الحرية | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تخطيط الدرس وتنفيذه | ذكر | 19 | 3.99 | 0.078 | 0.415 | 44 | 0.661 |
| | أنثى | 27 | 4.32 | 0.071 | | | |
| مهارات التقويم | ذكر | 19 | 3.77 | 0.073 | 0.352 | 44 | 0.594 |
| | أنثى | 27 | 3.82 | 0.063 | | | |
| المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة | ذكر | 19 | 3.88 | 0.071 | 0.045 | 44 | 0.821 |
| | أنثى | 27 | 4.32 | 0.061 | | | |
| الأداة ككل | ذكر | 19 | 3.62 | 0.068 | 0.139 | 44 | 0.832 |
| | أنثى | 27 | 3.66 | 0.063 | | | |

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) فأقل في مهارات المعلم البارع تعزى لمتغير الجنس، مما يعني أن مهارات المعلم البارع لا تتأثر بكونه ذكرًا أو أنثى في عملية التقويم في جميع المجالات منفردة، أو الأداة ككل؛ ففي مجال التخطيط للدرس وتنفيذه بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.415) وبدلالة إحصائية (0.661)، وفي مجال التقويم بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.352) وبدلالة إحصائية (0.594)، وفي مجال المعرفة الأكاديمية البيداغوجية الخاصة بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.045) وبدلالة إحصائية (0.821)، وقد كانت النتائج غير دالة إحصائيًا على مستوى الأداة ككل حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.139) وبدلالة إحصائية (0.832).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البيئة العلمية التي يعيشها أفراد عينة الدراسة متقاربة ومتشابهة نوعا ما، لأنهم يلتحقون بدورات تدريبية واحدة، وربما يعزى السبب إلى أن الظروف التي يعيشها كلا الجنسين متشابهة وأن النظام التعليمي هو نفسه، وإعدادهم للخدمة هو نفس الإعداد.

**الجدول (8):**

*يبين تحليل التباين الأحادي (Anova) لمعرفة الفروق التي تعزى لمتغير سنوات الخدمة*

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 5.717 | 2 | 2.859 | - | - |
| داخل المجموعات | 7.841 | 47 | 5.167 | 17.131 | دالة |
| المجموع | 13.558 | 49 | - | - | - |

يتضح من الجدول (8) أن قيمة (ف) المحسوبة أكثر من قيمتها الجدولية مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توافر مهارات المعلم البارع لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها تعزى لمتغير سنوات الخدمة، ولمعرفة اتجاه الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه البعدي كما يتضح من الجدول(9).

**الجدول (9):**

*نتائج اختبار شيفيه لتعرف الفروق ودلالتها في الأداة ككل وفقًا لسنوات الخبرة*

| سنوات الخدمة | متوسط الفروق | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| أقل من 5 سنوات | - | - |
| من 5-10 | 0.789 | 0.005 |
| أكثر من 10 سنوات | 0.874 | 0.005 |

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين صاحب الخدمة من (5-10) وأقل من (5) سنوات لصالح من أمضى في الخدمة من (5-10)، وتبين وجود فروق ذات دلال إحصائية بين صاحب الخدمة (أكثر من 10) سنوات وبين (5-10) سنوات لصالح من أمضى في الخدمة أكثر من (10) سنوات.

ويرى الباحث أن الفروق التي ظهرت في الجدول (9) هي طبيعية ومنطقية إذ إنها تبين أثر سنوات الخدمة في أداء المعلمين، ويمكن إرجاع هذه الفروق إلى الخبرة الذاتية التي لها أثر فاعل في التطور المهاري للمعلمين، زيادة على أن معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ينبغي له أن يتابع التطورات الحديثة في التدريس والتقويم، ويعتمد على تطوير الذات علميًا ومهنيًا.

**التوصيات:**

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يأتي:

1- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لاستدامة تأهيلهم وتدريبهم وتعريفهم بالأدوار والمهارات التدريسية الواجب عليهم امتلاكها، وحثهم على ممارستها، وإتقانها وتنمية كفاياتهم فيها.

2- توجيه أنظار واضعي برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى أهمية هذه المهارات التدريسية لهذه الفئة من المعلمين في أثناء إعداد البرامج التدريبية والتأهيلية لهم.

3- اعتماد قائمة المهارات التدريسية التي خلصت إليها الدراسة الحالية في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفي الدورات التأهيلية للمعلمين في مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

4- قيام مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بإنشاء رابطة أو منظمة أو مؤسسة علمية تعنى بتوحيد مناهجها وتدريب معلميها وتأهيلهم، وتبادل التجارب والخبرات، وإجراء التطوير المستمر في هذا المجال وفق الاتجاهات الحديثة في ذلك.

**المقترحات:**

في ضوء نتائج البحث الحالي، يقترح الباحث ما يأتي:

1- إجراء المزيد من الدراسات المشابهة للدراسة الحالية مع الأخذ بمتغيرات أخرى كالجنس والمؤهل العلمي أو من وجهات نظر أخرى غير المعلمين، كخبراء إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2- إجراء المزيد من الدراسات المشابهة للدراسة الحالية؛ للكشف عن اتجاهات الطلبة نحو هذه المهارات التدريسية ومدى رضاهم عنها.

3- إجراء دراسة إجرائية للكشف عن فاعلية المهارات التدريسية للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقياس أثرها في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة.

## المراجع:

### أولا: المراجع العربية

إبراهيم، مجدي عزيز. (2001). *رؤى مستقبلية في تحديث منظومة التعليم*. مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد، شاكر محمد فتحي، وزيدان، همام بدراوي. (2003). *التربية المقارنة: المنهج، الأساليب، التطبيقات* (ط1). مجموعة النيل العربية.

براهيم، سني. (2021). الاتجاهات التربوية الحديثة في إعداد المعلم. *مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية، 4*(7)، 360-373.

برهومة، عيسى عودة. (2018). *المعلم: تأهيله وتدريبه لتحقيق الكفاية اللغوية*، أعمال الموسم الثقافي الخامس والثلاثين لمجمع اللغة العربية وآدابها، مجمع اللغة العربية، 193-231.

بقادر، عبد القادر. (2019، جون). معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الكفايات والمهارات. *مجلة الأثر*، (31)، 32-46.

حسين، خليل إبراهيم. (2020). الاتجاهات التربوية الحديثة لإعداد وتدريب المعلم. *مجلة الدراسات التاريخية والثقافية، 11*(43/1)، 171-192.

الدجاني، بسمة. (2013). معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: القابلية والتمكن. *مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، 40*(2)، 394-410.

الراجحي، عبده. (1995). *علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية*. دار المعرفة الجامعية.

الربابعة، إبراهيم حسن. (2016). الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومدى ممارستهم لها. *مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، 43*(4)، 1651-1670.

شويطر، عيسى محمد نزال. (2009). *إعداد وتدريب المعلمين* (ط1)، دار بن الجوزي.

عبد الرزاق، خراشي نصر الدين. (2017). *تطوير أداء معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الكفايات اللازمة له*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا.

عطية، علي محسن، والهاشمي، عبد الرحمن. (2008). *التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل*. (ط1)، دار المناهج للنشر والتوزيع.

العليمات، حمود محمد. (2010، يونيو). درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنيًا. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 18* (2)، 265-298.

أبو عمشة، خالد حسين، واللبدي، نزار راسم. (2015). *من يصلح أن يكون معلمًا للعربية للناطقين بغيرها، دراسة في معايير/ خصائص معلم العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير الدولية الإطار الأوروبي نموذجًا ومن وجهة نظر المعلمين أنفسهم ومن وجهة نظر الدارسين الأجانب وأساليب إعداده وتأهيله*. أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الرؤى والتجارب. إسطنبول، 91-125.

الفريش، ابن حافظ، والصحة، هنيء محلية. (2019، ديسمبر). المعلم المتجدد في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في عصر الحادي والعشرين. *العربي: مجلة تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، 3*(2)، 83-98.

القطاونة، سامي سليمان حامد. (2000). *الكفايات التدريسية اللازمة لتحسين التدريس الصفي لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة الكرك الحكومية من وجهة نظر المعلمين ومدى ممارستهم لها*، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة، الأردن.

محمود، أمين محمد. (2018). برنامج تدريبي للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. *مجلة كلية التربية، 42*(ج1)، 123-154.

مدكور، علي أحمد. (1985). *تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها*، الإيسيكو.

## Arabic references

Ibrāhīm, Majdī ʿAzīz. (2001). *Ruʾá mustaqbalīyah fī Taḥdīth manẓūmat al-Taʿlīm. Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah.*

Aḥmad, Shākir Muḥammad Fatḥī, & Zydān, Hammām Badrāwī. (2003). *al-Tarbiyah al-muqāranah: al-Manhaj*, al-asālīb, al-Taṭbīqāt (Ṭ1). Majmūʿah al-Nīl al-ʿArabīyah.

Barāhīm, Sunnī. (2021). al-Ittijāhāt al-Tarbawīyah al-ḥadīthah fī iʿdād al-Muʿallim. *Majallat al-bāḥith lil-ʿUlūm al-riyāḍīyah Maḥmūd, Amīn Muḥammad. (2018). Barnāmaj tadrībī lil-Tanmiyah al-mihnīyah li-muʿallimī al-lughah al-ʿArabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 42 (j1), 123-154.*

*Madkūr, ʿAlī Aḥmad. (1985). Taqwīm Barāmij iʿdād Muʿallimī al-lughah al-ʿArabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā, al'ysykw. Maḥmūd, Amīn Muḥammad. (2018). Barnāmaj tadrībī lil-Tanmiyah al-mihnīyah li-muʿallimī al-lughah al-ʿArabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 42 (j1), 123-154.*

*Madkūr, ʿAlī Aḥmad. (1985). Taqwīm Barāmij iʿdād Muʿallimī al-lughah al-ʿArabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā, al'ysykw.al-Ijtimāʿīyah, 4*(7), 360-373.

Barhūmah, ʿĪsá ʿAwdah. (2018). *al-Muʿallim: T'hylh wtdrbyh li-Taḥqīq al-Kifāyah al-lughawīyah, aʿmāl al-Mawsim al-Thaqāfī al-khāmis & al-thalāthīn li-Majmaʿ al-lughah al-ʿArabīyah & ādābihā*, Majmaʿ al-lughah al-ʿArabīyah, 193-231.

Bqādr, ʿAbd al-Qādir. (2019, Jūn). *Muʿallim al-lughah al-ʿArabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā : al-kifāyāt & al-mahārāt. Majallat al-athar*, (31), 32-46.

Ḥusayn, Khalīl Ibrāhīm. (2020). al-Ittijāhāt al-Tarbawīyah al-ḥadīthah li-iʿdād & tadrīb al-Muʿallim. *Majallat al-Dirāsāt al-tārīkhīyah & al-thaqāfīyah, 11*(1/43), 171-192.

al-Dajānī, Basmah. (2013). Muʿallim al-lughah al-ʿArabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā: alqāblyh wāltmkn. *Majallat Dirāsāt, al-ʿUlūm al-Insānīyah & al-Ijtimāʿīyah, 40*(2), 394-410.

al-Rājiḥī, ʿAbduh. (1995). *ʿilm al-lughah al-taṭbīqī & taʿlīm al-ʿArabīyah*. Dār al-Maʿrifah al-Jāmiʿīyah.

al-Rababiʿah, Ibrāhīm Ḥasan. (2016). al-Kfāyāt altʿlymyh allāzmh lmʿlmy allghh alʿrbyh llnāṭqyn bghyrhā wmdá mmārsthm lhā. *Majallat Dirāsāt, al-ʿUlūm al-Insānīyah & al-Ijtimāʿīyah, 43*(4), 1651-1670.

Shuwayṭir, ʿĪsá Muḥammad Nizāl. (2009). *iʿdād & tadrīb al-Muʿallimīn* (Ṭ1), Dār ibn al-Jawzī.

ʿAbd al-Razzāq, Kharāshī Naṣr al-Dīn. (2017). *Taṭwīr adāʾ Muʿallim al-lughah al-ʿArabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā fī ḍawʾ al-kifāyāt al-lāzimah la-hu*. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat al-Madīnah al-ʿĀlamīyah, Mālīziyā.

ʿAṭīyah, ʿAlī Muḥsin, & al-Hāshmy, ʿAbd al-Raḥmān. (2008). *al-Tarbiyah al-ʿamalīyah & taṭbīqātuhā fī iʿdād Muʿallim al-mustaqbal*. (Ṭ1), Dār al-Manāhij lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

Alʿlymāt, Ḥammūd Muḥammad. (2010, Yūniyū). darajat mumārasat Muʿallimī al-marḥalah al-asāsīyah fī al-Urdun llkfāyāt al-mihnīyah fī ḍawʾ al-maʿāyīr al-Waṭanīyah al-ḥadīthah li-

Tanmiyat al-Muʿallimīn mhnyan. *Majallat al-Jāmiʿah al-Islāmīyah (Silsilat al-Dirāsāt al-Insānīyah), 18*(2), 265-298.

Abū ʿAmshah, Khālid Ḥusayn, & Allbdy, Nizār Rāsim. (2015). *min yaṣluḥ an yakūn mʿlman lil-ʿArabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā, dirāsah fī maʿāyīr / Khaṣāʾiṣ Muʿallim al-ʿArabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā fī ḍawʾ al-maʿāyīr al-Dawlīyah al-Iṭār al-Ūrūbbī namūdhajan & man wijhat naẓar al-Muʿallimīn anfusahum & man wijhat naẓar al-dārisīn al-ajānib & asālīb iʿdādihi wtʾhylh. aʿmāl al-Muʾtamar al-dawlī al-Awwal li-taʿlīm al-lughah al-ʿArabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā*: al-ruʾá & al-tajārib. Isṭanbūl, 91-125.

al-frysh, Ibn Ḥāfiẓ, & al-Siḥḥah, hnyʾ Maḥallīyah. (2019, Dīsimbir). al-Muʿallim al-mutajaddid fī Taʿlīm al-lughah al-ʿArabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā fī ʿaṣr al-ḥādī & al-ʿishrīn. al-ʿArabī: *Majallat Taʿlīm al-lughah al-ʿArabīyah klghh ajnabīyah, 3*(2), 83-98.

al-Qṭāwnh, Sāmī Sulaymān Ḥāmid. (2000). *al-Kifāyāt al-Tadrīsīyah al-lāzimah li-taḥsīn al-tadrīs al-Ṣafī lmbḥth al-lughah al-ʿArabīyah fī al-marḥalah al-asāsīyah al-ʿUlyā fī Madāris Muḥāfaẓat al-Karak al-ḥukūmīyah min wijhat naẓar al-Muʿallimīn & madá mmārsthm la-hā*, [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat Muʾtah, al-Urdun.

Maḥmūd, Amīn Muḥammad. (2018). Barnāmaj tadrībī lil-Tanmiyah al-mihnīyah li-muʿallimī al-lughah al-ʿArabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 42*(j1), 123-154.

Madkūr, ʿAlī Aḥmad. (1985). Taqwīm Barāmij iʿdād Muʿallimī al-lughah al-ʿArabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā, alʾysykw.

## ثانيًا: المراجع باللغة الأجنبية

Eggen, Paul D & Kauchak, Donald P. (1994). *Educational Psychology Classroom Connections, 2nd Edition, Publisher: Merrill; Maxwell Macmillan Canada*; Maxwell Macmillan International, Toronto.

Wei. R. C, Darling-Hammond. L, Andree. A, Richardson. N, Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. National Staff Development Council.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 07/ 03/ 2023م
تاريخ القبـول: 11/ 05/ 2023م

# تأثير جائحة كورونا على الموهوبين
## دراسة حالة

عبد الإله الدريويش*
aalduraywish@kfu.edu.sa

**الملخص:**

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة واقع التأثيرات التي سببتها جائحة كورونا على عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين وماهيتها وآثارها، واستخدم الباحث المنهج النوعي من خلال أسلوب دراسة الحالة، وتم جمع البيانات عن طريق المقابلات المركزة، وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة من الأفراد: مشرف تربوي، وولية أمر طالب موهوب، وطالبة موهوبة، وقد جاءت نتائج الدراسة مقسمة على ثلاثة محاور رئيسة، تمثل المحور الأول في التأثيرات التنظيمية التي كان أبرز محاورها التأثيرات الاقتصادية، والتأثيرات على البرامج المنفذة، والتأثيرات على المراحل الدراسية، والتأثيرات على الجهات المنفذة، وجاء المحور الثاني متعلقًا بالتأثيرات في الجانب البشري، وتضمن أربعة محاور فرعية: التأثيرات على مستوى الطلاب، والتأثيرات على مستوى المعلمين، والتأثيرات على مستوى المشرفين، والتأثيرات على مستوى الأسرة، كما جاء المحور الثالث متعلقا بالجانب التطبيقي حيث ضم هذا المحور محورين فرعيين تمثلا في: محور مهارات التواصل والبحث والتطبيق عبر الإنترنت، والمحور الفرعي الثاني محور: الإنتاجية للطلاب الموهوبين، وختم الباحث دراسته بملخص ومجموعة من التوصيات.

**الكلمات المفتاحية:** جائحة كورونا، التأثيرات التنظيمية، مستوى الطلاب، مستوى المعلمين.

* محاضر في الكلية التطبيقية - جامعة الملك فيصل. طالب دكتوراه في تربية الموهوبين - قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الملك فيصل المملكة العربية السعودية.

**للاقتباس:** الدريويش، عبد الإله. (2023). تأثير جائحة كورونا على الموهوبين - دراسة حالة، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(2)، 107-132.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.


(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i2.1476

OPEN ACCESS
Received: 07-03-2023
Accepted: 11-05-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

# The Impact of the Corona Pandemic on the Gifted: a case study

**Abdelelah Al-Derweish** *
aaldurayish@kfu.edu.sa

## Abstract:

This study aimed to investigate the impact of Corona pandemic on the study sample of gifted students as well as its nature and consequences. The qualitative approach was used through the case study method, whereby the data was collected through focused interviews conducted with the study participants who were three individuals: an educational supervisor, parent of gifted students, and a gifted female student. The study results were classified into three main themes: the first one included organizational effects, economic effects, effects on the implemented programs, effects on school stages, and effects on the implementing agencies. The second one was related to the effects on the human side, which included four sub-themes: effects on students, teachers, supervisors, and the family. The third theme was related to the practical aspect, and included two sub-themes the first one of which included communication, research and application skills via the Internet, and the second one included productivity for gifted students. The study concluded with a summary and a set of recommendations.

**Keywords:** Corona pandemic, Organizational effects, Students' level, Teachers' level.

* Lecturer of Talented Education, Applied College, King Faisal University. PhD Student, Department of Special Education, Faculty of Education, Saudi Arabia.

**Cite this article as**: Al-Derweish, Abdelelah. (2023). The Impact of the Corona Pandemic on the Gifted: a case study, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5* (2). 107-132.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

**أولا: مقدمة**

لعبت الأحداث العالمية دورا كبيرا في التغيير الثقافي والديموغرافي والاجتماعي والسياسي والاقتصادي على مختلف الأصعدة، ومثلت تحولات جذرية في بعض حالاتها اعتمادا على عدة عومل متعلقة بتلك الأحداث.

وبصورة عامة فقد مثلت الاستجابة للمتغيرات والأزمات من حروب وأوبئة وكوارث طبيعية وغيرها واقعا لا حياد عنه فرض نفسه على مستويات كبرى (سعيد، 2021).

وبطبيعة الحال فقد عرف العالم أحداثًا صُنفت أحداثا كبرى، فعلى المستوى العسكري جاء على رأس الأحداث الحرب العالمية الأولى التي اندلعت عام 1914 وشارك فيها ما يقرب من 70 مليون عسكري، وامتدت لحدود أربع سنوات بلغ عدد القتلى فيها 16 مليونا، والإصابات 20 مليونا تقريبا، ثم الحرب العالمية الثانية التي اندلعت عام 1939 واستمرت ما يقرب من خمس سنوات شارك فيها 100 مليون عسكري تقريبا وقدر عدد القتلى والمصابين بـ 85 مليون فرد (إبراهيم، 2021).

وعلى المستوى الصحي كانت الإنفلونزا الإسبانية من أشد الأمراض فتكا في التاريخ حيث بلغ عدد من أصيب بها أكثر من 500 مليون شخص، وعدد الوفيات ما يقرب من 50 مليون شخص (لزعر، 2022).

وعلى المستوى الاقتصادي مثلت الأزمة المالية الاقتصادية التي ضربت الأسواق العالمية عام 2007 أزمة ضخمة امتدت آثارها من أمريكا إلى كثير من دول العالم، ونتج عنها إعلان مجموعة من البنوك الرسمية إفلاسها (أبو نوح، 2020).

وعلى صعيد الكوارث الطبيعية مثلت أزمة تسونامي عام 2004 كارثة طبيعية ضخمة راح ضحيتها ما يقرب من 168000 إنسان.

ورغم مرارة تلك الأحداث الكبرى وغيرها من الأحداث التي تعدت أضرارها جغرافيًا، وتعدت أضرارها على مستوى البشرية فإن أزمة كورونا (Covid 19) وهي الأزمة التي بدأت معالمها مع نهاية عام 2019، حسب وصف كثير من المختصين، تعد من أسوأ الكوارث على المستوى البشري، لامتدادها جغرافيا، وتأثيراتها على جميع الأصعدة، حيث تجاوز عدد الإصابات إلى بداية نوفمبر 2021 (249)

مليون إصابة، سجلت منها (5) مليون وفاة على مستوى العالم، وذلك حسب آخر تحديث على منصة الصحة العالمية (منصة الصحة العالمية {WHO}، 2021).

كما تسببت الجائحة في فقدان ملايين الأشخاص لوظائفهم، ناهيك عن الخسائر الاقتصادية الكبرى.

وعلى المستوى التعليمي فقد فرضت أزمت كورونا تحولا جذريا تمثل في عدة ممارسات جاء على رأسها تحول التعليم التقليدي إلى تعليم عن بعد (أبو شخيدم، وآخرون، 2020)

مثلت جائحة كورونا بكل تداعياتها العالمية منعطفا خطيرًا وهامًا وحساسًا في التاريخ الحديث، وقد امتدت آثار تلك الجائحة جغرافيا لتشمل العالم بأسره، وتنوعت تأثيراتها الضخمة سياسيا واقتصاديا وصحيا ونفسيا واجتماعيا وما إلى ذلك، وشملت جميع مفاصل الحياة، ورغم التقدم الذي حدث في اكتشاف عدد من اللقاحات التي من المؤمل أن تسهم في تحجيم الجائحة ومن ثم الوصول إلى مرحلة تقترب من القضاء عليها، فإن التأثيرات كما يؤكد الخبراء ممتدة وتحتاج فترات طويلة لتتلاشى (WHO،2021).

ولعله من المهم ذكر ما قدمته حكومة المملكة العربية السعودية من تسهيلات واحتياطات غير مسبوقة استحقت الإشادة من العالم أجمع، وكانت نتائج إدارتها للأزمة في قمة النجاح، ويمكن إدراك حجم ما قدمته المملكة في ذلك من خلال الواقع المشاهد، والمقارنات في عدد الإصابات وعدد الوفيات، ومقدار التجهيزات، وتوفير الاحتياجات بصورة عالمية، وقد أوردت (وزارة الصحة السعودية، 2021) أرقامًا مذهلة في خدماتها وإنجازاتها.

لقد كان لتلك التأثيرات العالمية والتداعيات الدولية تأثيرًا مباشرًا على العملية التعليمة برمتها، ونتج عن ذلك تغيرات جذرية خاصة فيما يتعلق بنظام الدراسة الذي تحول إلى تعليم عن بعد، وما ألحق به من توابع تتعلق بالاختبارات، ناهيك عن العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها، وآلية التعلم الجديدة ومقدار ما قد تحمله من تأثيرات مباشرة أو غير مباشرة، سواء بالسلب أو بالإيجاب.

لقد مثل الطالب أحد العناصر المتأثرة بصورة مباشرة بالجائحة، حيث إنها رغم كونها جائحة مؤلمة من المتوقع أن تكون نتائجها سلبية من تأثيرات نفسية أو صحية أو تعليمة تتعلق بالفاقد التعليمي، إلا أنها قد تكون فرصة تخرج من إدارة الأزمات من خلال محوري الفرص والتحديات.

ويمثل الطلبة الموهوبون نوعية خاصة من الطلبة ويمثل عندهم مستوى الإحساس بالمشكلة، والتأثر بها غالبا درجة أعلى من غيرهم، ولقد أكد Terman ذلك في دراسته الطولية المشهورة (الهويدي، ومواضيه، 2014)، وبناء على ذلك تختلف احتياجات الموهوبين العاطفية والاجتماعية عن غيرهم من الأقران، (Bate et al., 2012)، وهذا يجعل من الطلبة الموهوبين حالة خاصة من المتوقع أن تختلف عن الطلبة العاديين، وهو ما تطلب بحثا مفردا متعلقا بهم.

**ثانيا: نبذة عن فيروس كورونا Coved 19**

هي فيروسات فصيلة واسعة الانتشار معروفة بأنها تسبب أمراضًا تتراوح بين نزلات البرد الشائعة والاعتلالات الأشد وطأة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية (MERS) ومتلازمة الالتهاب الرئوي الحاد الوخيم (السارس) (WHO ،2021).

ومرض كوفيد-19 هو المرض الناجم عن فيروس كورونا المُستجد المُسمى فيروس كورونا-سارس- 2. وقد اكتشفت المنظمة هذا الفيروس المُستجد لأول مرة في 31 كانون الأول/ ديسمبر 2019، بعد الإبلاغ عن مجموعة من حالات الالتهاب الرئوي الفيروسي في يوهان بجمهورية الصين الشعبية.

لقد كان لهذه الجائحة آثار وخيمة على البشرية جمعاء تمتد لسنوات قادمة (إيتوتهن، 2020).

كما أن تحورات الفيروس ساهمت في إيجاد حالة من الهلع لدى العالم.

وقد أسهمت عملية الموافقة على بعض أنواع التطعيمات الوقائية ضد الفيروس بصورة كبيرة في طمأنة العالم حيث تمت الموافقة على سبعة أنواع من التطعيمات، (WHO، 2021).

**1- التأثيرات الكبرى لجائحة كورونا**

لقد أكدت جائحة كورونا أن العولمة ليست في المجال الاقتصادي فقط بل امتدت للداء والدواء (عبد الرحمن، 2020).

وقد كان لانتشار هذه الجائحة آثار مدمرة سياسية واقتصادية واجتماعية وصحية ونفسية حيث أصيبت دول عديدة بالشلل أمام هذا الفيروس ولم تستطع توفير أبسط المستلزمات لأفراد مجتمعاتها، ولم تتمكن من توفير العلاج المناسب (بن زيان، 2020).

وتمثلت التأثيرات الهائلة التي تسببت بها الجائحة في عشرات الآلاف من القتلى، وملايين المفصولين من عملهم.

ومن أبرز ما يذكر في التأثيرات لجائحة كورنا التالي:

**أ- التأثيرات الاقتصادية**

تقدر بعض الإحصائيات انكماشًا في الاقتصاد الدولي يقارب 32% مع تراجع كبير في إمدادات الخطوط التجارية (إيتوتهن، 2020).

ويورد عمر (2020) أن السوق من المتوقع أن تبلغ خسائرها بين 6-7 ترليون دولار، وسوق السياحة 50 مليار، والطيران 2.7 ترليون دولار، وأن يبلغ عدد العاطلين عن العمل 21.07 مليون فرد، علمًا أن هذه التوقعات كانت في عام 2020 وهي بالتأكيد مرشحة لارتفاعات هائلة بسبب امتداد الجائحة.

**ب- التأثيرات الصحية والنفسية**

**الموت أو المرض:** فقد بلغ عدد المصابين حول العالم أكثر من 80 مليون مصاب وهو في تصاعد مستمر، وبلا شك فتأثير إصابة الأسرة والأقارب والأحباء كبير جدًا على الأفراد.

**أمراض نفسية:** يؤكد لخضر (2020) أن الآثار النفسية التي ترتبت على جائحة كورونا ربما أصابات أفرادًا أكثر من المصابين بالفايروس نفسه، وهذا يدل على حجم التأثير.

ومن أبرز ما يصيب الإنسان خلال هذه الأزمة من أمراض نفسية القلق والاكتئاب.

**ج- التأثيرات الاجتماعية**

يؤكد (Duracu et al., 2020) أنه قد مثل التباعد الاجتماعي وخاصة وقت حظر التجول مشكلة اجتماعية حقيقية ، وتضاعفت آثار ذلك التباعد مع إيقاف المناسبات الاجتماعية أو تقليل أعداد حضورها مما سبب نوعًا من التباعد الاجتماعي. وأن عمق هذا التأثير وامتداداته وتأثيراته طويلة المدى (بن مغنية، 2020).

**د- التأثيرات البيئية**

بالطبع لم تكن جميع التأثيرات التي أدت إليها جائحة كورونا سلبية، فقد تمثل أحد الوجوه المشرقة

في تعافي البيئة، وانخفاض الانبعاثات الضارة، فترة من الزمن بتوقف المصانع، وحركة الملاحة المائية، وحركة الطيران، والحركة المرورية.

**هـ- التأثيرات التعليمية**

لقد وضعت جائحة كورونا التعليم بشكل عام في خطر حقيقي من خلال تداعياتها الممتدة لتشمل مختلف الأوضاع المختلفة المحيطة بالعملية التعليمية والمتعلقة بها (آل دعلان، 2020).

لقد قدرت اليونسكو عدد الطلاب المتأثرين من الجائحة في متوسط حدوثها ب 363 مليون طالب، وقد نتج عن أزمة كورونا تغيير جذري في النهج التعليمي تمثل في تحول التعليم التقليدي إلى تعليم عن بعد، ومن تعلم جماعي إلى نوع من التعلم الفردي (مجاهد، 2020)، كما أن التأثيرات التعليمية لتداعيات جائحة كورونا كانت من أبرز التداعيات تأثيرا (قناوي، 2020).

وقد تمثلت أبرز مجالات التأثر في الجانب التعليمي بالتالي:

- توقف الدراسة.
- التحول للتعليم الإلكتروني.
- التباعد بين الطلاب والعلاقات البينية.
- فقدان كثير من الأنشطة غير الصفية.
- الجهود المتزايدة على الأسرة وخاصة الأم.
- تقليص عدد من البرامج مثل البرامج الموجهة للموهوبين.

**رابعا: الدراسات السابقة**

اختلفت نتائج الدراسات والأدبيات التي تناولت حساسية الموهوبين للمشكلات من حيث كونهم أكثر تأثرا من العاديين أو أن ما لديهم من قدرات تجعلهم أكثر تحكما في المشكلات التي قد تعترضهم، كما يؤكد ذلك أبو شخيدم (2020)، ومع هذا الاختلاف فإن أغلب الدراسات أوضحت أن الموهوبين يتمتعون بدرجة أكبر من الحساسية للمشكلات والقدرة على التكيف النفسي (Cross et al., 2009).

ويورد الجغيمان (2018) نقلًا عن (Robinson & Moon, 2002) أن الدراسات تشير إلى أن الطلبة الموهوبين يتمتعون بتوازن نفسي واجتماعي أفضل من غيرهم من الطلبة إجمالًا، وفي هذا الاتجاه يذهب الباحث إلى أنه نظرا لكون الموهوبين يظهرون حساسية شديدة مقارنة بالعاديين لما يدور في واقعهم ومحيطهم الأسري والمدرسي والاجتماعي، فمن المتوقع أن يكون تأثير جائحة كورونا عليهم مختلفًا بحسب اختلاف عدة عوامل تتعلق بصفاتهم الشخصية والبيئة المحيطة.

وعلى الرغم أنه من المتوقع أن ذكاء الموهوبين ومقدرتهم الذهنية تزيد من قدرتهم على مواجهة الأزمات والمشكلات فإن ذلك يعتبر مصدرًا للحساسية قد تضطرهم لمواجهة مشكلات لا يواجهها الطفل العادي (أبو هواش، 2012).

ولا ينبغي إغفال بعض النظريات مثل نظرية (Dabrowski) التي تؤكد على أن ما قد يعترض الموهوب من سوء تكيف انفعالي واجتماعي لا يعني بالضرورة أنه أمر سلبي بل ما قد يترتب عليه من فرط استثارة هو أمر إيجابي يصقل قدراته (Alias et al., 2013)، ومن المتوقع أن يؤدي هذا إلى نضج الموهوب ومستوى عال من القيم لديه بما ينمي شخصية مثالية (Tiller, 2009) ومن المتوقع أن هذا السوء في التكيف قد يزداد في ظل الأزمات.

ومن خلال معايشة الباحث لجائحة كورونا، ومعايشته للموهوبين وملاحظة عدد من المظاهر المتعلقة بالأزمة عليهم، فقد وجد أن بحث التأثيرات التي أحدثتها جائحة كورونا عليهم للعمل على فهم تلك التأثيرات وتقديم الدعم المناسب لهم فيما يتعلق بها أمر في غاية الأهمية.

وعلى مستوى الدراسات التي تناولت الموضوع فقد جاءت دراسة (Potts, 2019) بعنوان تصورات الطلاب الموهوبين بعمق عن الفصول الافتراضية التي هدفت إلى فهم تصورات الطلاب الموهوبين بعمق عن البرامج الافتراضية، وطبقت على خمسة طلاب موهوبين للغاية (دراسة حالة)، وقام الباحث بجمع البيانات عبر مجموعات التركيز غير المتزامنة على لوحة مناقشة عبر الإنترنت، وملاحظات الجلسات المتزامنة في الفصل الافتراضي، والمقابلات الفردية مع المشاركين، وجاءت نتائج الدراسة لتؤكد تفضيل عينة الدراسة للتفاعلات المتكررة مع زملاء الدراسة والمدرس، لكنهم أعربوا عن قلقهم بشأن نقص الفرص الاجتماعية، بينما حدثت صعوبات فنية، كانت هذه في الغالب بسبب

خطأ المشغل أو عدم استخدام الأدوات المتاحة، كما لاحظ المشاركون اختلافًا بسيطًا بين الفصول الدراسية الواقعية والافتراضية.

في حين جاءت دراسة (Duracu & Huxsha 2020, A) بهدف الوقوف على تأثير COVID-19 وإغلاق المدرسة والعزلة الاجتماعية على رفاهية الطلاب الموهوبين ومواقفهم تجاه التعلم عن بعد (عبر الإنترنت)، وتم استخدام تصميم دراسة حالة متعددة، مع 20 طالبًا موهوبًا و 10 آباء لأطفال موهوبين.

تظهر النتائج أن إغلاق المدارس والعزلة أدَّيا إلى تعرض أولياء أمور الأطفال الموهوبين لضغط نفسي أكبر من المعتاد والمزيد من التوتر الأسري، وأن الأطفال الموهوبين وجدت لديهم إشكالات تعلقت بالرفاه النفسي ، كما عطل مرض COVID-19 روتينهم المعتاد ومنعهم من حرية الحركة، مما جعلهم يشعرون بأنهم لا يفعلون أي شيء ذي مغزى، مما أدى إلى آثار سلبية مثل اضطرابات النوم والحزن والوحدة والغضب وقلة الحافز.

لدى الطلاب أيضًا رأي سلبي حول شكل التعلم عبر الإنترنت، حيث يرون أنه غير مناسب ويفتقر إلى الفعالية والتفاعلات، كما بينت دراسة (Duracu & Huxsha 2020, B) والتي هدفت إلى الوقوف على تأثير COVID-19 على التعليم ورفاهية المعلمين وأولياء الأمور والطلاب مثل التحديات المتعلقة بالتعلم عن بعد (عبر الإنترنت) وفرص النهوض بجودة التعليم.

وأثر إغلاق المؤسسات التعليمية بسبب الإجراءات الوقائية ضد انتشار COVID-19 على تعليم ورفاهية وعمل جميع الأطراف المعنية والمستفيدة من الأنظمة التعليمية في العالم، في حين أن عملية تحويل التعلم إلى تنسيق عن بعد أو عبر الإنترنت أصبحت بالفعل جزءًا من العديد من المؤسسات التعليمية في أجزاء مختلفة من العالم، كما بينت أن هناك عددا من العوامل المتعلقة بجودة المؤسسات التعليمية والمعلمين وأولياء الأمور والطلاب قد تؤثر على جودة التعلم عن بعد أو عبر الإنترنت، وتم استخدام استراتيجية بحث دراسة الحالة، كما أكدت الدراسة أنه قد تسببت الظروف الجديدة التي نشأت بسبب انتشار COVID-1، بما في ذلك التغييرات في التعليم، في عدد من المخاوف

بين الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين في كوسوفو، كما أكدت الاهتمامات المشتركة لمجموعتي التقارير في الدراسة فيما يتعلق بتقييم الطلاب والمخاوف والحمل الزائد، بالإضافة إلى تقييمات عدم توافق التعلم الذي تم إجراؤه، وأكدت أيضا استعداد المعلمين وتحفيزهم للنهوض بمعارفهم ومهاراتهم.

وتناولت دراسة أبو شخيدم (2020) الكشف عن فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة خضوري، وطبقت على عينة مكونة من (5) معلمين وتوصلت أبرز نتائج الدراسة إلى أن تقييم فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا كان متوسطًا، كما بين أن تقييم أفرد العينة لمجال استمرارية التعليم الإلكتروني ومجال معيقات استخدامه، ومجال تفاعل أعضاء هيئة التدريس معه، ومجال تفاعل الطلبة معه كان متوسطًا.

وهدفت دراسة الخميسي (2020) إلى وضع نظرية تحليلية استشرافية لتحليل الظروف والوقائع المستجدة في العالم بعد ظاهرة كورونا وما أدت إليه من تغييرات هائلة في النظم المجتمعية وعلى رأسها النظم التعليمية، وعملت الدراسة على البحث عن سبل لسد الفجوة بين البيت والمدرسة في ذلك، وتوصلت إلى ضرورة إيجاد مجموعة من المتطلبات لسد الفجوة بين البيت والمدرسة تمثلت في متطلبات سياسية، وتشريعية وقانونية، واقتصادية، وتمويلية إدارية، وتربوية عملية، وتكنولوجية، وإعلامية، واجتماعية وأسرية، وصحية.

وقامت دراسة (Enver & Karabulut, 2020) بالنظر في تصورات الطلاب الموهوبين نحو التعليم عن بعد في جائحة Covid-19، وهدفت الدراسة إلى وصف تأثير التعليم عن بعد، الذي أدى إلى تباطؤ التعليم الرسمي خلال عملية Covid-19، على الأطفال الموهوبين، شارك في الدراسة أولياء أمور الطلاب الموهوبين بالمدارس الابتدائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن عملية التعليم النظامي أكثر كفاءة، كما لوحظ أن حظر التجول يؤثر بشكل سلبي على الطلاب، وأن هناك أيضًا آراء ترى أن العملية التعليمية عن بعد مفيدة من حيث التنشئة الاجتماعية والتنمية الذاتية.

وأوضحت دراسة (Miyashiro, 2020) تأثير كورونا الإيجابي لمساعدة الطلاب على تحقيق مستقبل أكثر إشراقًا في عالم متغير جذريًا. ناقش الباحث خمس طرق لبناء مدارس أقوى بعد

جائحة COVID-19. يتضمن ذلك إطعام أطفالنا وضمان وصولهم إلى الإنترنت الموثوق به، وتخصيص الأكاديميين، والتركيز على العلاقات والتواصل الإنساني، وأيضا بناء المعرفة الذاتية لتطوير المثابرة.

وأوضح الباحث أنه من خلال الجائحة، تعلمنا أكثر ما يحبه طلابنا في المدرسة، في حين ركز (Ziegler, et al., 2020) على التصورات الاجتماعية والعاطفية والخصائص المتعلقة بالتعلم الرقمي خلال أزمة COVID-19 وما إذا كان هناك فروق بين الجنسين. شارك في الدراسة 2849 موهوبًا من طلاب وطالبات الدراسات العليا في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات والعلوم الإنسانية. أجريت الدراسة كمسح عبر الإنترنت للإجابة على استطلاع أظهر تحليل العوامل الاجتماعية والعاطفية والمتعلقة بالتعلم، وعوامل الخطر للطالبات ذوات الأداء العالي مثل انخفاض الكفاءة الذاتية، ولكن لا يوجد ضعف عاطفي كبير. وبشكل عام، تشير البيانات إلى أنه من بداية جائحة COVID-19، كانت الإناث الأعلى أداءً، وأنهن ما زلن قادرات على تعويض عوامل الخطر.

لقد مثلت جائحة كورونا تغيرا جذريا في النظام التعليمي، وتبع ذلك تغير فيما يتعلق ببرامج رعاية واكتشاف وإرشاد للموهوبين بصورة تتناسب مع حجم التغير العالمي، وعلى الرغم من ذلك فقد مثلت هذه الأزمة مجالًا خصبًا لإظهار بعض مجالات الموهبة لدى الموهوبين بصورة عملية مباشرة.

ومن خلال انطلاق الباحث من كون الموهوبين يملكون حساسية كبيرة للمشكلات فقد وجد أن دراسة هذا التأثير مهمة لتحديد نوع التأثير السلبي أو الإيجابي ومجالات التأثير الأكثر من غيرها.

ومن هنا فقد تمثلت مشكلة الدراسة في تحديد التأثيرات التي أحدثتها جائحة كورنا على الطلبة الموهوبين، من خلال دراسة حالة على مشرف موهوبين، وولية أمر، وطالبة موهوبة.

**خامسا: منهجية الدراسة**

نظرا لطبيعة هذه الدراسة وفق الأهداف التي وضعها الباحث فقد استخدم منهج البحث النوعي (دراسة حالة) حيث إنه يمكّن من إتاحة الفرصة للمشاركين بمزيد من التفاعل والتعبير عن

الآراء والمقترحات بصورة أفضل (العبد الكريم، 2019) وتم عن طريق المقابلات وتسجيل الملاحظات، مع عينة تكونت من مشرف متخصص في تربية الموهوبين، ووالدة أحد الموهوبين، وطالبة موهوبة.

وهدفت الدراسة إلى:

1- الوقوف على التأثيرات التي أحدثتها أزمة كورونا على تربية الموهوبين وما إذا كانت تلك التأثيرات سلبية أو إيجابية.

2- تقديم بعض الأفكار المقترحة التي يمكن من خلالها تطوير عمل وأداء الموهوبين خلال الأزمات.

وجاءت أسئلة الدراسة على النحو التالي:

1- ما التأثيرات التي أحدثتها أزمة كورونا على تربية الموهوبين؟

2- ما الأفكار المقترحة التي يمكن من خلالها تطوير عمل وأداء الموهوبين خلال الأزمات.

وقد تمثلت أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1- كونها تبحث في موضوع حديث وصل أثره إلى جميع أنحاء العالم.

2- أهمية الفئة المستهدفة منه وهم الموهوبون ومدى التأثير المحتمل على أدائهم.

3- قد تسهم نتائج الدراسة في بناء الخطط والبرامج المناسبة التي تساعد في رفع مستوى أداء الطلبة الموهوبين.

وجاءت مصطلحات الدراسة على النحو التالي:

**الموهوبون:**

لقد اختلفت تعريفات المختصين للموهوب من حيث زاوية النظر إلى مجال التعريف، سواء كان اختلافا يتعلق بنسبتهم للعاديين، أم بالتركيز على الأداء، أو العملية، أو المنتج وما إلى ذلك.

ومن التعريفات الشاملة في ذلك تعريف (حمدان 2019) بأن الطلبة الموهوبين هم من لديهم أداء متميز مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمون إليها في واحد أو أكثر من الأبعاد التالية:

- القدرة العقلية العالية.
- القدرة الإبداعية.
- القدرة على التحصيل الأكاديمي.
- القدرة على القيام بمهارات متميزة.

**التعريف الإجرائي للموهوبين:**

يعرف الباحث الموهوبين في هذه الدراسة بأنهم: الطلبة المجتازين لأحد مقاييس الموهبة المطبقة في المملكة العربية السعودية من طلبة مراحل التعليم العام.

**كورونا:**

هو سلاسل واسعة من الفيروسات التي قد تسبب المرض للحيوان والإنسان، وهي أمراض تنفسية سريعة العدوى (شليبك، 2021).

تم تحديد الحدود الموضوعية للدراسة بتأثير جائحة كورونا بالموهوبين، والحدود الزمانية بالفصل الثاني من العام الدراسي 1442هـ.

وتم تحديد عينة الدراسة بعدد (3) أفراد من ذوي العلاقة بالموهوبين وشملت العينة (مشرفا في إدارة تربية الموهوبين، وطالبا موهوبا، ووالدة أحد الطلاب الموهوبين)

واستخدم الباحث المنهج النوعي من خلال أسلوب دراسة الحالة، وقام الباحث بجمع البيانات عن طريق المقابلات المركزة، فيما تكونت عينة الدراسة من ثلاثة من الأفراد: مشرف تربوي، وولية أمر لطلاب موهوبين، وطالبة موهوبة كما استخدم الباحث لتحديد عينة الدراسة طريقة الاختيار بالصدفة وهي المناسبة لمثل هذا النوع من الدراسات كما يورد (العساف، 2016).

وتمثلت المحاور الرئيسة للدراسة في التالي:

1- تأثيرات أزمة كورونا على الموهوبين التي تعلقت بالجانب التنظيمي.

2- تأثيرات أزمة كورونا على الموهوبين التي تعلقت بالجانب البشري.

3- تأثيرات أزمة كورونا على تربية الموهوبين في الجانب التطبيقي

وقام الباحث بتصميم استمارة لجمع المعلومات النوعية تكونت من عدد من الأسئلة المفتوحة اندرج تحتها مجموعة من الأسئلة المقترحة وطبقاها على عينة الدراسة.

وتم تحليل البيانات النوعية من خلال استراتيجية (Haverman & Miles.1994) والتي تتضمن كتابة الملاحظات، وكتابة الفقرات الانعكاسية للملاحظات، وعمل مسودة تلخص الملاحظات، والصياغة، وكتابة الرموز والتعليقات، وملاحظة الأنماط والموضوعات، وتعديد تكرارات الرموز، وتحديد المتشابهات والمقارنات,Creswel (2014)

واستخدم الباحث استراتيجية الترميز وتم فيها العمل بالخطوات التالية:

أ- ترميز المعلومات.

ب- فهم ورصد الفكرة العامة للموضوع، وتحديد المجالات العامة والفرعية لها.

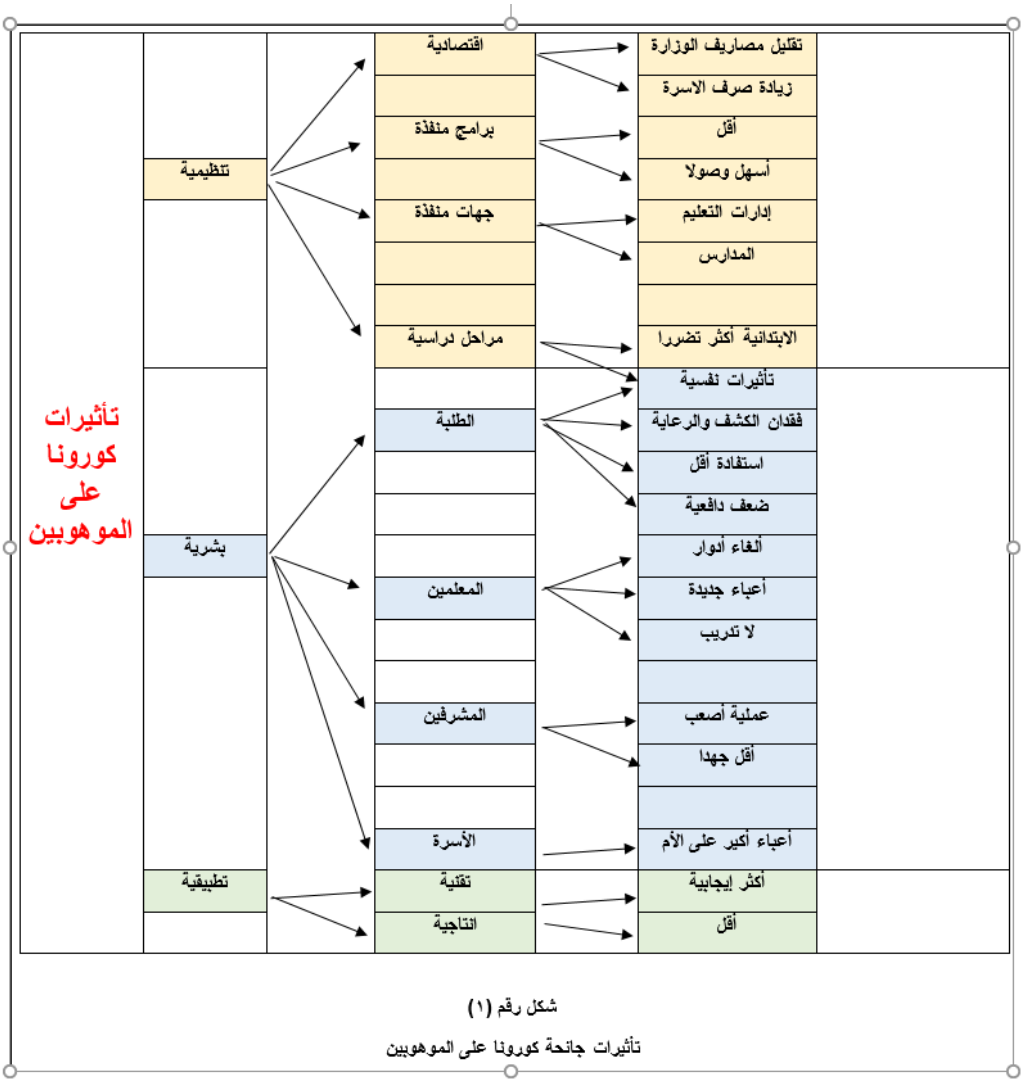
ج- تلخيص المحاور الرئيسة والفرعية.

د- مناقشة المحاور التي تم تناولها.

هـ- وضع التوصيات والمقترحات.

**سادسا: نتائج الدراسة**

يستعرض الباحث في هذا الجزء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فقد تبين من النتائج أن المحاور الرئيسة تمثلت في ثلاثة محاور رئيسة، وعشرة محاور فرعية، وتسعة عشر محورا متفرعا من المحاور الفرعية، وذلك وفق الشكل الموضح أدناه.




شكل رقم (١)

تأثيرات جائحة كورونا على الموهوبين

## المحور الأول: تأثيرات أزمة كورونا على تربية الموهوبين في الجانب التنظيمي

بشكل عام تؤكد عدد من الدراسات مثل دراسة غنايم (2020) أن التأثير في التعليم بشكل عام كان تأثيرًا سلبيا رغم ما به من إيجابيات لكنه كان تأثيرًا حمل من السلبيات الكثير، ومن المتوقع أن يتمثل ذلك في ضعف المردود مقارنة بالتعليم التقليدي كما أكد مركز السياسات الوطنية التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد بين (Daniel, 2020) أن أزمة كورونا مثلت تحديًا كبيرا للأنظمة التعليمية.

**1- التأثيرات الاقتصادية**

أدرك المشرف من العينة جزءا يتعلق بالتأثيرات الاقتصادية لكونه ذا علاقة به تتمثل في تقليل ميزانيات الدعم المخصصة للموهوبين من قبل وزارة التعليم بشكل عام.

في حين أدرك جميع أفراد العينة استجابة الوضع الأسري للظروف الاقتصادية التي تمثلت في انخفاض الدخل وزيادة المصروفات التي تعلقت بالحجر والبقاء في المنزل فترات طويلة، وزيادة أسعار عدد من السلع، ودخول بعض المتطلبات الإضافية ضمن الميزانيات، كل ذلك أثر اقتصاديا على مستوى تربية الموهوبين.

وفي المقابل كان هناك نوع من التوفير الاقتصادي تمثل في التقليل الكبير في متطلبات المدارس ومصروفاتها لوحظ من كافة أفراد العينة.

**2- التأثيرات على البرامج المنفذة**

اتفقت عينة الدراسة على أن البرامج المنفذة أصبحت أسهل وصولًا من خلال الإنترنت، لكنها أصبحت أقل عددًا، وأقل تركيزًا، وأقل عائدًا.

ولعل هذا يُفسَّر بكون التغيير في نظام الدراسة من حضوري إلى تعليم عن بعد قد فرض شكلًا جديدًا من التعليم جعل الأولوية للتعليم النظامي، وذلك على حساب البرامج الإثرائية الموجهة للموهوبين.

**3- التأثيرات على المراحل الدراسية**

اتضح من خلال عينة الدراسة المتمثلة في المشرف والأم أن التأثير الكبير على الموهوبين كان من نصيب طلبة المرحلة الابتدائية حيث إنهم لم يتلقوا القدر الكافي من برامج الرعاية، وتم شبه إلغاء للبرامج المقدمة لهم في هذا المجال.

في حين كانت التأثيرات لبقية المراحل الدراسية متقاربة.

**4- التأثيرات على الجهات المنفذة**

من حيث الجهات المنفذة للبرامج فقد تقلص حجم المدارس المنفذة للبرامج، كما تقلص عدد البرامج على مستوى إدارات التعليم، وقد لمس ذلك جميع أفراد العينة.

## المحور الثاني: تأثيرات أزمة كورونا على تربية الموهوبين في الجانب البشري

### 1- التأثيرات على مستوى الطلبة

في مجال الصحة النفسية مثلت الضغوط النفسية على الموهوبين خلال أزمة كورونا علامة واضحة من قبل عينة الدراسة، وهذا يتوافق مع دراسة (Duracu & Huxsha, 2020) التي أكدت أن الأطفال الموهوبين تعرضوا لضغوط نفسية كبيرة والمزيد من التوتر الأسري، مما أدى إلى آثار سلبية مثل اضطرابات النوم والحزن والوحدة والغضب، كما أكدت دراسة (Daniel, 2020) الحاجة الماسة إلى طمأنة الطلاب بشكل عام نظرًا لما قد يعتريهم من أمور نفسية.

وعلى مستوى الاكتشاف للموهوبين فقد قلت الفرص كثيرا إن لم تكن انعدمت فقد اتفقت عينة الدراسة على أن جانب الاكتشاف شبه غائب، ولعل هذا يُفسَّر بصعوبة عملية الاكتشاف عن بعد، وبكون أولويات المرحلة تتمثل في التعليم النظامي ومحاولة تقليل الفاقد قدر المستطاع.

وفي مجال الاستفادة من البرامج المقدمة فقد اتفق أفراد العينة على أنها أقل إلا في الجانب المتعلق بالتطبيقات الإلكترونية والمعرفة والمهارة المترتبة على ذلك.

ومن حيث المشاركة للموهوبين في البرامج فقد اتفق أفراد العينة على أنها جاءت بصورة أقل .

وجاء عنصر الدافعية عنصرًا هامًا في ذلك فقد أجمعت عينة الدراسة على ضعف الدافعية للموهوبين تجاه العمل والبرامج المقدمة، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Duracu& Huxsha, 2020, B) التي أكدت أن الأطفال الموهوبين عانوا من قلة الحافز أثناء أزمة كورونا.

ومن حيث التواصل بين الموهوبين وغيرهم سواء من الموهوبين الآخرين أو المعلمين أو الخبراء فقد أكدت عينة الدراسة بالإجماع أنه قد قل كثيرًا جدًا.

ومثَّل الوصول للبرامج من خلال الإنترنت خلال فترة الجائحة جانبًا إيجابيًا تمثل بالسهولة كما عبر عن ذلك أفراد العينة جميعًا.

### 2- التأثيرات على مستوى المعلمين

تأثر عمل معلمي الموهوبين بصورة كبيرة خلال أزمة كورونا، فأول ما حدث لهم أنه قد أسندت حصص دراسية للمفرغين منهم كمعلمين موهوبين في المدارس، وهذا بدوره صرفهم عن مهامهم الرئيسة في تربية الموهوبين.

كما كان دورهم أقل في عملية الاكتشاف والرعاية بصورة عامة وما يتعلق بها من برامج، وأيضا أسندت لهم مهام وإن كانت أقل لكنها اختلفت نوعيًا من خلال البرامج التدريبية عن طريق المواقع الإلكترونية، ويؤكد (Barry & Kanematsu, 2020) على أن ذلك فرض على المعلمين فجأة تغييرًا كبيرًا في مهامه ومسؤولياته من خلال التحول للتدريب الإلكتروني غالبًا دون استعداد مسبق.

وعلى الرغم من سهولة التواصل المفترضة مع الطلاب من خلال النت فإن النتيجة كانت مخالفة لذلك، ولعل ذلك يُفسَّر بغياب الجانب الإنساني المتمثل في اللقاء بهم، وفي ذلك يؤكد (مجاهد، 2020) أن عنصر النجاح في الموضوع المعلم وغياب الجانب الإنساني من جوانب الضعف.

**3- التأثيرات على مستوى المشرفين**

مثلت عملية إدارة الموهوبين مشكلة للمشرفين حيث إنها أصبحت أصعب، رغم أنها حملت تكاليف أقل وجهدًا تنفيذيًا أقل، وتؤكد الرابغي (2021) أن عملية إدارة الموهبة أصبحت أصعب بكثير في ظل أزمة كورونا بسبب الإجراءات التي شكلت الحجر والتباعد الاجتماعي.

ويفسر الباحث ذلك بأن المشكلة الرئيسة تتمثل في عدم وضوح الآليات والتطبيق المتعلق بالأزمة كونها كانت تدريجية لا يُعلم متى تنتهي.

**4- التأثيرات على مستوى الأسرة**

جاء تأكيد أفراد العينة على أن الأثر الأكبر تحملته الأم في الأسرة إذ إنها لعبت دور المعيل والمربي بالإضافة إلى دورها كأم وحملت كثيرا من أدوار المدرسة، وخاصة مع طلبة المرحلة الابتدائية، وهذا مثّل عبئًا إضافيًا عليها بصورة كبيرة ومستوى كبير من الضغط، وفي ذلك يؤكد غنايم (2020) أن جائحة كورونا بشكل عام أعادت الدور الأكبر في التعليم على الأهل من حيث التربية والتعليم واكتشاف القدرات.

**المحور الثالث: تأثيرات أزمة كورونا على تربية الموهوبين في الجانب التطبيقي**

ضم هذا المحور محورين فرعيين تمثلا في محور مهارات التواصل والبحث عبر الإنترنت، والمحور الثاني محور الإنتاجية للطلاب الموهوبين، ففي الجانب التطبيقي كانت التأثيرات إيجابية على الطلاب الموهوبين إذ إنهم تعلموا كثيرًا من مهارات التواصل والبحث والتطبيق من خلال الإنترنت، وهذا ما

أكدته دراسة الرابغي (2021) إذ أكدت أن من مزايا الأزمة الاستخدام الأكثر لتكنولوجيا المعلومات والمرونة فيها.

وقد اختلفت نتائج الدراسة هنا عن دراسة السبيعي وغريب (2020) حيث توصلت دراستهما إلى أن المشكلة في الاستخدام التقني مثلت أبرز المشكلات بواقع 80% من أفراد العينة، ولعل هذا يفسَّر بكون الدراسة المذكورة أجريت في بداية أزمة كورونا وتحديدا في شهر2020/3 في حين جاءت هذه الدارسة متأخرة عنها سنة كاملة أمكن خلالها تجاوز كثير من المشكلات التقنية.

وفي الجانب المتعلق بالإنتاجية للموهوبين فقد اتفق أفراد العينة على أن الإنتاجية للطلبة الموهوبين جاءت أقل، وربما كان ذلك بسبب التركيز على المعرفة بدلا من المهارة، وفي ذلك يؤكد الدهشان (2020) أن التركيز على المادة المعرفية على حساب المهارة يمثل مشكلة حقيقية في ذلك.

**ملخص النتائج:**

مثلت نتائج الدراسة تقاربًا كبيرًا وشبه تطابق في كثير من المجالات والمرئيات حيث تبين في المحور الأول المتعلق بالتأثيرات التنظيمية وجود تأثيرات اقتصادية تمثلت في تقليل الصرف على البرامج وزيادة الأعباء على الأسرة من ناحية وتقليلها من ناحية التكاليف المدرسية.

وعلى مستوى البرامج المنفذة، كانت السمة المميزة لها أنها أقل كمًا، وأسهل وصولًا إليها من خلال الإنترنت، ومثلت المرحلة الابتدائية أكثر المراحل الدراسية تضررًا، كما قُلصت المدارس المنفذة للبرامج للموهوبين.

وفي محور الجانب البشري، وجدت إشكالات تعلقت بالتأثيرات النفسية على الموهوبين، كما مثلت عملية تقليص الاكتشاف للموهوبين مشكلة، والاستفادة من البرامج المقدمة أصبحت بصورة أقل.

ومن أبرز النتائج الضعف الكبير في الدافعية نحو العمل من قبل الموهوبين، ومثل ذلك ما يتعلق بالتواصل مع الخبراء والمعلمين.

وعلى مستوى معلمي الموهوبين فقد أسندت لهم حصص تدريسية وصُرفوا عن عملهم، مما قلل عليهم الجهد المتعلق بدورهم الرئيس في ذلك.

وفيما يتعلق بالمشرفين فقد أصبحت عملية الإشراف أصعب، وإن كان الجهد أصبح أقل بسبب تقليص البرامج وما يترتب عليه من متابعات وغيرها.

أما الأسرة فقد تحملت الأم المسؤولية الأكبر وزادت عليها الضغوط والأعباء خاصة في حالة وجود طلبة في المرحلة الابتدائية.

وعلى مستوى محور الجانب التطبيقي كانت التأثيرات على الموهوبين إيجابية في جانب التطبيق التقني، لكنها كانت سلبية وضعيفة في جانب الإنتاجية.

**التوصيات:**

من خلال نتائج الدراسة قام الباحث بوضع التوصيات التالية:

1- ضرورة تدريب الموهوبين على برامج إدارة الأزمات بما يوجِد لديهم قدرات متنوعة لمواجهة الأحداث المفاجأة والتأقلم معها.

2- أهمية استمرارية العمل بنفس الجهود السابقة من قبل وزارة التعليم وفق الوضع الحالي دون المساس ببرامج الموهوبين.

3- أهمية التركيز على الجوانب المهارية جنبا إلى جنب مع الجوانب المعرفية لتحقيق أعلى مستويات الاستفادة.

**المراجع:**

**أولا: المراجع باللغة العربية**

إبراهيم، نغم. (2021). الآثار الاقتصادية والاجتماعية للحرب العالمية الأولى على أوربا، *مجلة ديالى*، (89)، 599-611.

أبو شخيدم، سحر سالم عودة، وشديد، نور، الحمد، وعبدالله، عواد، خولة، وخليلة، شهد. (2020). فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل إنتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية خضور. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (1)، 356-381.

أبو نوح، فاطمة الزهراء. (2020). فيروس كورونا: محاولات أولية للفهم. *المجلة العربية المغربية للعلوم الاجتماعية والإنسانية، 3*(6) 149-145.

أبو هواش، راضي. (2012). مشكلات الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مدينة الباحة من وجهة نظرهم، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، *1* (1)، 29-44.

آل دعلان، هيفاء. (2020). دور التدريب عن بعد في التطوير المهني لدى المعلمات لمواجهة تحديات أزمة كورونا، *المجلة السعودية للتدريب التقني والمهني*، 2، 190-224.

أيتوتهن، هناء. (2020). جائحة كورونا: جدلية ثلاثية الأبعاد بين المعطي الصحي، البيئي، الاقتصادي. *مجلة الباحث للدراسات القانونية والقضائية*، (20)، 141-157.

بن زيان، مليكة. (2020). التعليم الإلكتروني في زمن فيروس كورونا بين المزايا والمساوىء، *مجلة ضياء للبحوث النفسية والتربوية*، 1، 53-62.

بن مغنية، قادة. (2020). كورونا الظاهرة الأنومية: قراءة في تأثير الوباء عبر شبكات التواصل الاجتماعي. *مركز دراسات الوحدة العربية*، *43*(499)، 159-172.

الدهشان، جمال. (2020). مستقبل التعليم بعد جائحة كورونا: سيناريوهات استشرافية، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، *3*(4). 105-169.

الجغيمان، عبد الله. (2018). *الدليل الشامل لتخطيط برامج تربية الطلبة ذوي الموهبة*، دار العبيكان.

حمدان، أحمد. (2020). *التعليم في زمن الكورونا: التعليم الإكتروني بين التحديات والحلول*: https://pulpit.alwatanvoice.com

الخميسي، السيد سلامة. (2020). التعليم في زمن COVID-19 تجسير الفجوة بين البيت والمدرسة. *المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل*، *3*(4). 51-73.

الرابغي، ريم. (2021). *واقع تطبيق إدارة المعلومات على نظام إدارة المواهب الطلابية في ظل أزمة كورونا في مركز الموهبة والإبداع بجامعة الملك عبد العزيز: دراسة حالة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك عبد العزيز.

سعيد، كامل. (2021). تسخير الإبتكار والمقاولاتيّة لخدمة العالم الإسلامي بل والإنسانيّة جمعاء: تأثيرات، دروس وآفاق من جائحة كورونا "كوفيد-19"، *مجلة النمو الاقتصادي والمقاولاتية*، *6*(4)، 82-170.

السبيعي ملاك، غريب ريم. (2022). تأثير إغلاق المدارس خلال جائحة كورونا على سلوك الطلبة ذوي اظطراب طيف التوحد من وجهة نظر أسرهم، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6*(6)، 102-127.

السقوفي، مريم. (2021). العلاقة بين الحساسية المفرطة والكمالية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام، المملكة العربية السعودية، *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 5*(16)، 245-288.

شليبك أحمد. (2021). النوازل الأسرية المتعلقة بفيروس كورونا، *مجلة دراسات علوم الشريعة والقانون، 49*(1). 50-63.

عبد الرحمن، أحمد. (2020). كورونا عولمة الداء والبلاء، مجلة *المال والتجارة*، (612)، 2-30.

العبد الكريم، راشد. (2019). *البحث النوعي في التربية*، مكتبة الرشد.

العساف، صالح. (2016). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، دار الزهراء.

عمر، أيمن. (2020). كورونا وأزمات الاقتصادات الدولية. *مركز دراسات الوحدة العربية، 6*(3)، 117-135.

غنايم، مهى. (2020). التعليم العربي وأزمة كورونا: سيناريوهات للمستقبل. *المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، 3*(4)، 75-104.

قناوي، شاكر. (2020). جائحة كورونا والتعليم عن بعد: ملامح الأزمة وآثارها بين الواقع والمستقبل والتحديات والفرص. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3*(4)، 225-260.

لخضر، رشيد. (2020). *فيروس كورونا والأسس المتينة*. المنتدى الإسلامي.

لزعر، محمد. (2022). جائحة كوفيد - 19 والأمن لدوائي في الدول العربية، *مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، 24*(1)، 123-160.

لطيف، منصور. (2020). خدمة التعليم العالي وتحديات كورونا. *جمعية إدارة الأعمال العربية*، (625)، 48-51.

مجاهد، آمال. (2020). التعليم الإلكتروني في زمن كورونا: المال والآمال. *المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، 3*(4)، 305-335.

منظمة الصحة العالمية: https://www.who

الهويدي، زيد، مواضيه، رضا. (2014). *تعليم الأطفال الموهوبين*، دار وائل.

وزارة الصحة السعودية https://www.moh.gov.sa.

## Arabic references

Ibrāhīm, Nagham. (2021). al-Āthār al-Iqtiṣādīyah & al-Ijtimāʿīyah lil-ḥarb al-ʿĀlamīyah al-ūlá ʿalá Ūrubbā, *Majallat Dīyālá*, (89), 599-611.

Abū Shkhydm, Saḥar Sālim ʿAwdah, & Shdyd, Nūr, al-Ḥamad, & ʿAbd Allāh, ʿAwwād, Khawlah, & Khlylh, Shahd. (2020). Fāʿilīyat al-Taʿlīm al-iliktrūnī fī ẓill intishār fyrws Kwrwnā min wijhat naẓar al-Mudarrisīn fī Jāmiʿat Filasṭīn al-Tiqniyah Khaḍḍūrī. *al-Majallah al-ʿArabīyah lil-Nashr al-ʿIlmī*, (1), 356-381.

Abū Nūḥ, Fāṭimah al-Zahrā'. (2020). Fyrws Kwrwnā: muḥāwalāt awwalīyah lil-fahm. *al-Majallah al-ʿArabīyah al-Maghribīyah lil-ʿUlūm al-ijtimāʿīyah & al-insānīyah, 3*(6) 149-145.

Abū Hawwāsh, Rāḍī. (2012). Mushkilāt al-ṭalabah al-Mawhūbīn & al-Mutafawwiqīn fī Madīnat al-Bāḥah min wijhat naẓarihim, *al-Majallah al-Tarbawīyah aldwlytālmtkhṣṣh, 1*(1), 29-44.

Āl dʿlān, Hayfā'. (2020). Dawr al-Tadrīb ʿan baʿda fī al-taṭwīr al-mihnī ladá almʿlmāt li-muwājahat taḥaddiyāt Azmat Kwrwnā, *al-Majallah al-Saʿūdīyah lil-Tadrīb al-tiqanī & al-mihnī, 2*, 190-224.

Aytwthn, Hanā'. (2020). Jā'ḥh Kwrwnā: Jadalīyat Thulāthīyat al-Abʿād bayna al-Muʿṭī al-ṣiḥḥī, al-bī'ī, al-iqtiṣādī. *Majallat al-bāḥith lil-Dirāsāt al-qānūnīyah & al-Qaḍā'īyah,* (20), 141-157.

Ibn Zayyān, Malīkah. (2020). al-Taʿlīm al-iliktrūnī fī zaman fyrws Kwrwnā bayna almzāyā wālmsāwy', *Majallat Ḍiyā' lil-Buḥūth al-nafsīyah & al-tarbawīyah, 1*, 53-62.

Ibn Maghnīyah, qādat. (2020). Kwrwnā al-ẓāhirah al'nwmyh: qirā'ah fī Ta'thīr al-Wabā' ʿabra Shabakāt al-Tawāṣul al-Ijtimāʿī. *Markaz Dirāsāt al-Waḥdah al-ʿArabīyah, 43*(499), 159-172.

al-Dahshān, Jamāl. (2020). Mustaqbal al-Taʿlīm baʿda jā'ḥh Kwrwnā: sīnāriyūhāt istishrāfīyah, *al-Majallah al-Dawlīyah lil-Buḥūth fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 3*(4). 105-169.

Aljghymān, ʿAbd Allāh. (2018). *al-Dalīl al-shāmil li-takhṭīṭ Barāmij tarbiyat al-ṭalabah dhawī almwhbh*, Dār al-ʿUbaykān.

Ḥamdān, Aḥmad. (2020). al-Taʿlīm fī zaman alKwrwnā: al-Taʿlīm al'ktrwny bayna al-taḥaddiyāt & al-ḥulūl: https://pulpit.alwatanvoice.Com

al-Khamīsī, al-Sayyid Salāmah. (2020). al-Taʿlīm fī zaman COVID-19 tajsīr al-fajwah bayna al-Bayt & al-madrasah. *al-Mu'assasah al-Dawlīyah li-āfāq al-mustaqbal, 3*(4). 51-73.

Alrābghy, Rīm. (2021). *wāqiʿ taṭbīq Idārat al-maʿlūmāt ʿalá Niẓām Idārat al-Mawāhib al-ṭullābīyah fī ẓill Azmat Kwrwnā fī Markaz almwhbh & al-ibdāʿ bi-Jāmiʿat al-Malik ʿAbd al-ʿAzīz : dirāsah ḥālat.* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat al-Malik ʿAbd al-ʿAzīz.

Saʿīd, Kāmil. (2021). Tskhyr al'btkār wālmqāwlātyyh li-Khidmat al-ʿālam al-Islāmī bal wāl'nsānyyh jmʿā' : Ta'thīrāt, Durūs & āfāq min jā'ḥh Kwrwnā " kwfyd-19, *Majallat al-numūw al-iqtiṣādī wālmqāwlātyh, 6*(4), 82-170.

al-Subayʿī Malāk, Gharīb Rīm. (2022). Ta'thīr ighlāq al-Madāris khilāl jā'ḥh Kwrwnā ʿalá sulūk al-ṭalabah dhawī aẓṭrāb Ṭayf al-tawaḥḥud min wijhat naẓar usarihim, *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-nafsīyah, 6*(6), 102-127.

Alsqwfy, Maryam. (2021). al-ʿalāqah bayna al-Ḥasāsīyah almfrṭh wālکmālyh ladá al-ṭalabah al-Mawhūbīn fī al-marḥalah al-mutawassiṭah bi-madīnat al-Dammām, al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah, *al-Majallah al-ʿArabīyah li-ʿUlūm al-iʿāqah & al-mawhibah, 5*(16), 245-288.

Shulaybak Aḥmad. (2021). al-Nawāzil al-Usarīyah al-mutaʿalliqah bfyrws Kwrwnā, *Majallat Dirāsāt ʿulūm al-sharīʿah & al-qānūn, 49*(1). 50-63.

ʿAbd al-Raḥmān, Aḥmad. (2020). Kwrwnā ʿAwlamat al-Dā' & al-balā', *Majallat al-māl & al-tijārah*, (612), 2-30.

al-ʿAbd al-Karīm, Rāshid. (2019). al-Baḥth al-Nawʿī fī al-Tarbiyah, Maktabat al-Rushd.

al-ʿAssāf, Ṣāliḥ. (2016). *al-Madkhal ilá al-Baḥth fī al-ʿUlūm al-sulūkīyah*, Dār al-Zahrā'.

ʿUmar, Ayman. (2020). Kwrwnā & azmāt al-iqtiṣādāt al-Dawlīyah. *Markaz Dirāsāt al-Waḥdah al-ʿArabīyah, 6*(3), .135-117

Ghanāyim, Muhannā. (2020). al-Taʿlīm al-ʿArabī & azmat Kwrwnā: sīnāriyūhāt lil-mustaqbal. *al-Mu'assasah al-Dawlīyah li-āfāq al-mustaqbal, 3*(4), 75-104.

Qināwī, Shākir. (2020). Jā'ḥh Kwrwnā & al-Taʿlīm ʿan baʿda: Malāmiḥ al-azmah & āthāruhā bayna al-wāqiʿ & al-mustaqbal & al-taḥaddiyāt & al-furaṣ. *al-Majallah al-Dawlīyah lil-Buḥūth fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 3* (4), 225-260.

Lakḥḍar, Rashīd. (2020). *fyrws Kwrwnā & al-usus almtynh.* al-Muntadá al-Islāmī.

Lazʿar, Muḥammad. (2022). Jā'ḥh kwfyd-19 & al-Amn ldwā'y fī al-Duwal al-ʿArabīyah, *Majallat Kullīyat al-iqtiṣād & al-ʿUlūm al-siyāsīyah, 24*(1), 123-160.

Laṭīf, Manṣūr. (2020). Khidmat al-Taʿlīm al-ʿĀlī & Taḥaddiyāt Kwrwnā. *Jamʿīyat Idārat al'ghmāl al-ʿArabīyah*, (625), 48-51.

Mujāhid, Āmāl. (2020). al-Taʿlīm al-iliktrūnī fī zaman Kwrwnā : al-māl & al-āmāl. *al-Muʿassasah al-Dawlīyah li-āfāq al-mustaqbal, 3* (4), 305-335.

Munaẓẓamat al-Ṣiḥḥah al-ʿĀlamīyah: https://www.who

al-Huwaydī, Zayd, mwāḍyh, Riḍā. (2014). *Taʿlīm al-Aṭfāl al-Mawhūbīn*, Dār Wā'il.

Wizārat al-Ṣiḥḥah al-Saʿūdīyah https://www.moh.gov.sa.

## ثانيًا: المراجع باللغة الأجنبية

Aliza Alias , Saemah Rahman , Rosadah Abd Majid & Siti Fatimah Mohd Yassin.(2013). Dabrowski's Overexcitabilities Profile among Gifted Students, *Asian Social Science, 9* (16) 120-125.

Barry Dana & Kanematsu Hideyuki .(2020). Teahing During the covid- 19 Pandemic, Erik, 1-6.

Danil John.(2020).Education and the COVID-19 pandemic, Published online UNESCO IBE, 49, 91-96.

Cross, L. Tracy,Understanding Suicidal Behavior of Gifted Students: Theory, .)2009( .Hyatt, Laurie A *556-International Handbook on Giftedness (.537* .Factors, and Cultural Expectations

Creswell, John. (2014). Research Design, Qualitative, Quantitative & Mixed Methods, Approaches, Sage.

Duracu, Z. H. & Huxsha, N. (2020). The impact of COVID-19, school closure, and social isolation on gifted students' wellbeing and attitudes toward remote *(online) learning. Research Gate.* ، 46-63.

Duracu, Z. H. & Huxsha, N. (2020). The impact of COVID-19 on higher education: A study of interaction among Kosovar students' mental health, attitudes toward online learning, study skills, and lifestyle changes, wellbeing and attitudes toward remote (*online) learning. Research Gate.* ، 130-167.

Enver Türksoy & Rıdvan Karabulut .(2020). Gifted Students' Perceptions of Distance Education in the Covid-19 Epidemy, *Gifted students' perceptions of distance education in the Covid-19 epidemy, 10* (2) 176-189.

Miyashiro, D. (2020). 5 steps for building stronger schools after COVID-19. District Administration. Retrieved from 5 steps to building stronger schools after COVID-19 (districtadministration.com)

Potts, J. A. (2019). Profoundly Gifted Students' Perceptions of Virtual Classrooms. Gifted *Child Quarterly*, 63(1) 58–80.

Tiller, W. (2009). Dabrowski without the theory of positive disintegration just isn't Dabrowski. Roger Review, 31, 123 – 126.

Turksoy, E. & Karabulut, R. (2020). Perceptions of Gifted Students Towards Distance Education in the Covid-19 Pandemic. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, *10* (2), 176-189.

Ziegler, A; Bedenlier, S.; Glaser-Zikuda, M.; Kopp, B. & Handel, M. (2020). Female top performers in higher education STEM and humanities: socio-emotional perceptions and digital learning-related characteristics during COVID-19. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 8* (4), 1373-1385.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 15/ 02/ 2023م
تاريخ القبـول: 07/ 04/ 2023م

# دراسة تحليلية للأسئلة التقويمية في كتب الفقه في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمينة وفق المستويات المعرفية لبلوم

د. أحمد ناجي صريم*
soraim050@gmail.com

**ملخص:**

هدف هذا البحث إلى الكشف عن مدى تمثيل الأسئلة التقويمية في كتب الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمينة للعام الدراسي 2021 - 2022م، للمستويات المعرفية لـ بلوم، ولتحقيق ذلك استخدم أسلوب تحليل المحتوى، ويتحدد هذا البحث بتحليل الأسئلة التقويمية المتضمنة في نهاية كل درس من دروس الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية للعام الدراسي 2021 - 2022م، في ضوء المستويات المعرفية لـ بلوم وهي: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم). وتوصل البحث إلى النتائج الآتية: تركيز الأسئلة التقويمية على المستويات الدنيا من التفكير حيث جاء تمثيل مستوى التذكر في المرتبة الأولى بنسبة (36.1%)، يليه مستوى الفهم بنسبة (30.8%)، يليه مستوى التحليل بنسبة (14.2%)، ثم مستوى التطبيق بنسبة (10.3%)، وجاء مستوى التقويم بنسبة (8.6%)، وندرة الأسئلة التقويمية في مستوى التركيب، وجاءت الأسئلة المقالية بنسبة (92.4%)، أما الأسئلة الموضوعية فقد جاءت بنسبة (7.6%).

**الكلمات المفتاحية:** تصنيف بلوم، كتب الفقه، الأسئلة التقويمية، التقويم.

* المعهد العالي لإعداد وتأهيل المعلمين - ذمار - الجمهورية اليمنية.

**للاقتباس:** صريم، أحمد ناجي. (2023). دراسة تحليلية للأسئلة التقويمية في كتب الفقه في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمينة وفق المستويات المعرفية لبلوم، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(2)، 133-159.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.


(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i2.1477

OPEN ACCESS
Received: 15-02-2023
Accepted: 07-04-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

# Analysis of Evaluation Questions in the Books of Fiqh of Secondary School in Yemen in the Light of Bloom's Taxonomy

**D. Ahmad Nagi Soraim** *

soraim050@gmail.com

## Abstract

This study aimed to investigate to what extent evaluation questions in the books of fiqh at Secondary School in Yemen represent Bloom's Taxonomy in the year 2021 - 2022. To achieve this, the study followed the content analysis method whereby questions given at the end of each lesson were analyzed in the light of Bloom's Taxonomy: remembering, understanding, application, analysis, synthesis and evaluation. The study results revealed that the questions were of these levels: (36.1%) focused on remembering; (30.8%) on understanding; (14.2) on analysis; (10.3%) on application; and (8.6%) on evaluation. The results also indicated the scarcity of evaluation-based questions, and it found that (92.4%) of the questions were of essay-type questions, whereas objective questions represented (7.6%) of the questions.

**Keywords:** Fiqh book, Blooms Taxonomy, Evaluation questions, Evaluating.

* The High Institute for Teacher Education, Thamar, Republic of Yemen.

**Cite this article as**: Soraim, Ahmad Nagi. (2023). Analysis of Evaluation Questions in the Books of Fiqh of Secondary School in Yemen in the Light of Bloom's Taxonomy, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies, 5* (2). 133-159.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

**المقدمة:**

يُعد التقويم مكون أساسي من مكونات هيكل التدريس ومنظومة التعليم والتعلم على وجه العموم،؛ إذ لا يكتمل ذلك دون إجراءات وممارسات تقويمية، وحينما نتخيل ولو للحظة تدريس لا يصاحبه ولا يتبعه تقويم، يمكننا أن ندرك بسهولة مكانته وأهميته في عملنا التربوي، واذا كنا نسعى إلى تطوير واقع تقويم أداء الطلبة؛ فأن الأمر يستلزم أن تطور وباستمرار معرفتنا حول هذا الجانب، وننمي مهاراتنا المتعلقة بممارسته وتنفيذه.

وتُعد الأسئلة من أكثر الوسائل المستخدمة في التقويم في العملية التعليمية التعلمية، وهو ما أكده (الجلال، 2016، ص 251)، باعتبارها محكاً لقياس مدى تحقق الطلبة للأهداف، واكتسابهم للخبرات الواردة في الكتب المدرسية، والكشف عن قدراتهم، ومستوى تحصيلهم في المواد التي يدرسونها، وتشخيص جوانب القوة والضعف، ومستوى المهارات التفكيرية المختلفة لديهم، وإثارة دافعيتهم وميولهم وتحفيزهم للبحث والتعلم الذاتي، وعلى الرغم من تعدد الأدوات والأساليب التي يمكن استخدامها لهذا الغرض، ويؤكد كذلك (أبو دقة، 2004، ص 5) أن الأسئلة التقويمية التي يتضمنها الكتاب المدرسي ماتزال هي الأداة الرئيسة التي نعتمد عليها في تقويم الطلبة في مدارسنا، ويرجع ذلك إلى أسباب متباينة، يتعلق بعضها بثقافتنا عن التقويم، ويرتبط البعض الآخر بمعطيات وإمكانيات السياق الذي نمارس فيه التعليم والتعلم.

ويذكر الحصري (2004) أن نوع الأسئلة وطبيعتها والمستويات العقلية التي تقيسها من العوامل التي يمكن أن تحدد طريقة تناول المتعلمين ودراستهم للمادة العلمية، وطريقة شرح المعلم وتناوله للمادة، وهذا يُحتم ضرورة تنمية السؤال وتنوعه، ليشمل مجالات المعرفة بكل مستوياتها، وهو ما أكدت عليه العديد من الدراسات كدراسة عدس (1996) والجلاد (2001) وحمادين (2003)، وهذا لا يتأتى إلا من خلال المناهج الدراسية التي تعد أداة التربية في تنفيذ أهدافها، كما يعد الكتاب المدرسي العمود الفقري للمنهاج، والوعاء الحقيقي للمعرفة والخبرات والنشاطات التعليمية التي يتوقع من الطلبة اكتسابها، فهو يعد ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية التعلمية، وأداة لتنفيذ الأهداف التربوية، لذلك حرص المؤلفون على بنائه بناء محكماً، وهو ما أكده أمبو سعيدي، والعفيفي (2004، ص 171)، ومن ذلك حرصهم على التقويم لمعرفتهم الكبيرة بتأثيره في التخطيط والتنفيذ، بل يمتد تأثيره إلى المحتوى، فقد يؤدي إلى تعديله أو تغيير بعض أجزائه، أو حذف بعضها، أو إضافة أجزاء أخرى.

لذا يأتي هذه البحث للتعرف على مدى تمثيل المستويات المعرفية لـ بلوم في الأسئلة التقويمية الواردة في كتب الفقه في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية.

**مشكلة البحث:**

أهتمت العديد من الابحاث والدراسات بتحليل الأسئلة التقويمية التي تتضمنها الكتب المدرسية في مختلف الصفوف والمراحل الدراسية، كدراسة الجلاد (2001) ودراسة الخوالدة (2009)، ودراسة الجلال (2016)، ولكن من الملاحظ ندرة الدراسات التي تناولت كتب الفقه على وجه الخصوص، ونظراً لأهمية الأسئلة التقويمية التي تتضمنها الكتب المدرسية، حيث أن غالبية المعلمين والمعلمات، يعتمدون عليها، في إعداد الاختبارات الشهرية والفصلية لتقويم تحصيل الطلبة، وفي توجيه الأسئلة والحوارات الصفية أثناء تنفيذهم للموقف التعليمي، كما يكلفون طلبتهم بالإجابة عنها في واجباتهم المنزلية، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة تحليل هذه الأسئلة في ضوء المستويات المعرفية لبلوم.

وعليه تتلخص مشكلة هذا البحث في الكشف عن واقع الأسئلة التقويمية في كتب الفقه المرحلة الثانوية، من حيث أنواعها ومستوياتها وفقاً لتصنيف بلوم للأهداف المعرفية، وبالتحديد فقد حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مدى تمثيل الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية كل درس من دروس كتب الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية للمستويات المعرفية لـ بلوم؟

2- ما مدى تمثيل الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية كل درس من دروس كتب الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية لنوع السؤال (مقالي، موضوعي)؟

**أهداف البحث:**

يهدف هذا البحث إلى التعرف على:

1- مدى تمثيل الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية كل درس من دروس كتب الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية للمستويات المعرفية ل بلوم.

2- التعرف على مدى تمثيل الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية كل درس من دروس كتب الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية لنوع السؤال (مقالي، موضوعي).

**أهمية البحث:**

- يأتي هذا البحث إسهاماً في تقديم تغذية راجعة لمخططي مناهج التربية الإسلامية ومؤلفي كتبها بشكل عام، من حيث التعرف على واقع الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتب الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية.

- قد تفيد نتائج هذا البحث القائمين على تطوير مناهج التربية الاسلامية، ومؤلفي كتبها وموجهيها، ومعلميها في التعرف على نواحي القصور في الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتب الفقه، وتقديم تغذية راجعة استباقية بهدف تطويرها وتحسين مستوياتها.

- مساعدة المعلمين على تصنيف الأسئلة وصيغتها وتوجيهها، وتمييز أنواعها، ومستويات وأهداف كل منها.

- إعطاء القائمين على تأليف كتب الفقه فكرة واضحة عن واقع الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتب الفقه المرحلة الثانوية.

- يعد هذا البحث إثراء لعملية البحث العلمي، وتشجع على إجراء دراسات وبحوث أخرى.

**حدود البحث:**

يتحدد هذا البحث بتحليل الأسئلة التقويمية المتضمنة في نهاية كل درس من دروس الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية للعام الدراسي 2021 – 2022م، في ضوء المستويات المعرفية لـ بلوم وهي: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

**مصطلحات البحث:**

**التحليل:** يعرف محمد (1991، ص 96) التحليل بانه: "القدرة على تفكيك المادة إلى مكوناتها وأجزائها من أجل بنيتها التنظيمية".

ويعرف أبو علام (1987، ص 13) التحليل بأنه: "يشير إلى قدرة المتعلم على تحليل مادة التعليم إلى مكوناتها الجزئية بما يساعد على فهم تنظيمها البنائي ويشمل ذلك تحليل العلاقات بين الأجزاء والعناصر".

**ويعرف التحليل إجرائيًا**: بأنه تصنيف الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتب الفقه المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية وفقا للمستويات المعرفية حسب تصنيف بلوم.

**الأسئلة التقويمية:** هي عبارة استفهامية أو بحثية تظهر كتقويم في نهاية الوحدات أو الدروس في الكتاب المدرسي، وتتطلب من المتعلم الإجابة عنها لفظًا أو كتابة(سلمان والخوالدة، 2009، ص 253).

ويعرف حمادين (2003، ص 72) الأسئلة التقويمية بأنها: "تلك الأسئلة الواردة في نهاية كل درس من دروس الكتاب".

**ويقصد بالأسئلة التقويمية إجرائياً بأنها**: تلك الأسئلة الواردة في نهاية كل درس من دروس الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية للعام الدراسي 2021 – 2022م.

**ويقصد بتحليل الأسئلة التقويمية إجرائياً بأنها**: مجموعة من العمليات التي تستهدف الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتب الفقه المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، وذلك عن طريق الوصف الموضوعي المنظم للمضمون الظاهر لها في ضوء مستويات بلوم المعرفية.

**المرحلة الثانوية**: هي المرحلة الأخيرة من مراحل التعليم العام في الجمهورية اليمنية ويدرسها الطلبة في ثلاث سنوات دراسية وتنقسم إلى تخصصين أحدهما علمي والأخر أدبي.

**المستويات المعرفية:** ويقصد به التصنيف الذي قسم أهداف المجال المعرفي إلى ستة مستويات وهي: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) (النور، 2007، ص62).

ويذكر سالم (2001، ص68) بأن المستويات المعرفية لـ بلوم هي: المستويات التي تتدرج من العمليات العقلية البسيطة (تعرف) إلى العمليات العقلية المتقدمة (تقويم)، أي أن السلوكيات تنتقل من أبسط أنواعها وهو التعرف إلى السلوكيات الأكثر تعقيداً وهو التقويم.

**وتعرف المستويات المعرفية لـ بلوم إجرائيًا**: بأنها تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي في صورة ترتيب هرمي يبدأ من البسيط إلى المعقد وهي( تذكر - فهم - تطبيق - تحليل - تركيب - تقويم).

**دراسات سابقة:**

من خلال إطلاع الباحث لاحظ بأن هناك ندرة في الدراسات والأبحاث السابقة المرتبطة بشكل مباشر بهذه الدراسة ولكن الباحث رأى أن يورد بعض من الدراسات القريبة من دراسته، ومنها بعض الدراسات التي أجريت خارج اليمن، والقريبة من الدراسة، وسوف يقتصر على ذكر الهدف من الدراسة وأهم نتائجها مرتبة من الأقدم إلى الأحدث.

أجرى الصلطي (1997) في سلطنة عمان دراسة هدفت إلى تقويم الأسئلة الختامية المثبتة في نهاية دروس كتب التربية الإسلامية المقررة في الصفوف الابتدائية العليا لمعرفة مدى مراعاة الأسئلة لمواصفات صياغة السؤال الجيد، ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي: تقيس الأسئلة جميعها في كل كتاب الأهداف التي تنتمي إلى المجال المعرفي، إذ لم تتضمن الكتب أسئلة تتعلق بالمجال الوجداني أو الأدائي، وكان التركيز داخل المجال المعرفي على مستويين اثنين هما مستوى التذكر، ومستوى الفهم، وهي من ثم غير شاملة وغير متوازنة.

وأجرى العبد (1999) في الأردن دراسة هدفت إلى معرفة درجة تركيز أسئلة كتابي الثقافة الإسلامية للصفين الأول والثاني الثانوي الشامل على مهارات التفكير عند الطلبة حسب تصنيف بلوم للأهداف العقلية، وما إذا كان هناك اختلاف في تركيز الكتابين عليها، أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن تصنيف للأسئلة، على وفق تصنيف بلوم للأهداف، وقد توصلت الدراسة إلى أن أسئلة الكتابين ركزت بشكل لافت على مهارات التفكير الدنيا (المعرفة والاستيعاب)، بينما أعطت هذه الأسئلة قليلاً من الاهتمام بمهارات التفكير العليا (التطبيق والتحليل والتركيب والتقييم).

وأجرى الرائقي (2000) دراسة هدفت إلى تحليل أسئلة مادة الفقه المقررة على طلبة الصف الثالث المتوسط في السعودية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف السلوكية، وكان من أهم نتائجها: أن أسئلة مادة الفقه والبالغ عددها (283) سؤالاً تقيس أدنى المستويات العقلية في المجال المعرفي، حيث يقيس معظمها مستوى التذكر، وأن المجالين المهاري والوجداني لم يتم التطرق لهما، وأن الأسئلة تقليدية، وتهتم بالمجال المعرفي الأدنى دون غيره من المستويات المعرفية العليا.

وأجرى الجلاد (2001) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى شمول الأسئلة للمجالات المعرفية والانفعالية والمهارية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن كما

هدفت إلى التعرف على نوعية الأسئلة من حيث كونها أسئلة مقالية أم موضوعية، وأنواع الأسئلة الموضوعية المستخدمة، وقد تم تصميم أداة للتحليل والتي شملت تصنيف بلوم المعرفي، وكراثول الانفعالي، وتصنيف كبلر النفس حركي، وبينت النتائج أن تركيز الأسئلة على المجال المعرفي على حساب المجالين الآخرين: المهاري والوجداني، كما اهتمت بالمستويات الدنيا من التفكير (التذكر والفهم)، كما أعطت اهتمام قليل بمستوى التطبيق والتحليل والتقويم، بينما أهمل مستوى التركيب إهمالا تاماً، حيث لم يرد عليه أي سؤال، كما أظهرت النتائج أن غالبية الأسئلة الواردة كانت من الأسئلة المقالية من مجموع الأسئلة في مقابل الأسئلة الموضوعية.

وأجرى سلمان، والخوالدة (2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية في عام 2007م، وقد تكونت عينة الدراسة من ستة كتب درست في العام الدراسي 2006م في الاردن، وقد بلغ عدد الأسئلة التي تم تحليلها (2565) سؤالاً، واستخدم أسلوب تحليل المحتوى، واعتمدت وحدة (السؤال) وحدة للتحليل، وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها: تركيز الأسئلة على المجال المعرفي على حساب المجالين الآخرين (المهاري والوجداني)، كما اهتمت بالمستويات الدنيا من التفكير (الفهم والتذكر)، كما جاءت الأنواع الفرعية للشكل الموضوعي متنوعة، ولكنها غير متوازنة.

وأجرى الجلال (2016) دراسة هدفت إلى تقويم أسئلة الوحدات المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية المقرر على تلاميذ الصف الثامن في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، وكانت أداة الدراسة استمارة تحليل تضمنت (32) معيار للتقويم الجيد وكان من أهم نتائج الدراسة: أن الأسئلة تركز على المستويات الدنيا من المعرفة (التذكر والفهم) وأهملت الجوانب العليا من الجانب المعرفي مثل (التحليل، التركيب، التقويم)، كما أظهرت الدراسة تركيز الأسئلة على الأسئلة المقالية.

يلاحظ مما سبق تشابه الدراسات في تناولها "الأسئلة التقويمية" في كتب التربية الإسلامية بشكل عام، وكان أكثرها تخصيصاً دراسة الرائقي (2000)، والتي هدفت إلى تحليل أسئلة مادة الفقه المقررة على طلبة الصف الثالث المتوسط في السعودية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف السلوكية، كما يلاحظ تعدد أماكن إجراء هذه الدراسات والصفوف والمراحل التي تدرس فيها كتب التربية الإسلامية، فدراسة الصلطي (1997) في سلطنة عمان قامت بدراسة الصفوف الابتدائية العليا، في

حين اقتصرت دراسة العبد (1999) على كتابي الثقافة الإسلامية للصفين الأول والثاني الثانوي الشامل في الأردن، أما دراسة الرائقي(2000) في السعودية، والتي قامت بتحليل أسئلة مادة الفقه المقررة على طلبة الصف الثالث المتوسط، أما دراسة الجلاد (2001) في الأردن فقامت على تحليل كتب الصف الثامن والتاسع والعاشر، وأما دراسة سلمان، والخوالدة (2009) في الاردن، تناولت الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية، وأما دراسة (الجلال، 2016) في اليمن، اقتصرت على كتب التربية الإسلامية للصف الثامن.

كما ركزت هذه الدراسات على جوانب محددة في الأسئلة، فدراسة الصلطي (1997) ودراسة الجلال (2016) تناولت مراعاة الأسئلة لمواصفات صياغة السؤال الجيد، ومعرفة الأهداف التي تغطيها هذه الأسئلة، في حين ركزت دراسة العبد (1999) على مهارات التفكير عند الطلبة حسب تصنيف بلوم للأهداف العقلية، أما دراسة الرائقي (2000)، ودراسة (الجلاد (2001)، ودراسة سلمان والخوالدة (2009) فتناولت مدى شمول الأسئلة للجوانب المعرفية والانفعالية والنفس حركية، ونوعية الأسئلة (مقاليه أم موضوعية).

أما موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، فرغم أنها تتشابه مع بعض القضايا المدروسة في الدراسات السابقة، إلا أنها تختلف في شمولها لمجتمع المعلومات المحللة (كتب الفقه في المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية)، والتي لم يسبق أن تناولتها البحوث والدراسات بالتحليل حسب علم الباحث.

**مدخل نظري:**

يعد الكتاب المدرسي مصدراً مهماً من مصادر المعرفة الأساسية للمتعلم، والوعاء الذي ينهل منه كل من المعلم والمتعلم في تقديم وتلقي المعرفة، ويتيح الكتاب الفرصة للإجابة عن العديد من الأسئلة والأفكار التي تدور في ذهن المتعلم، والكتاب المدرسي ليس مهماً فقط للمتعلم، بل أيضاً للمعلم، فهو يساعده على تحديد الأهداف المراد تحقيقها، والمفاهيم الرئيسة وتصميم الأنشطة والتدريبات وقضايا الحوار والمناقشة.

وتعد الأسئلة التقويمية أحد مكونات الكتاب المدرسي التي تسعى إلى زيادة اهتمام الطلبة بالموضوعات التي يدرسونها، وتعتبر ركناً أساسياً من أركان التدريس الناجح، وتستخدم في عدة مواقع من الدرس، في بدايته أو اثنائه أو عند نهايته (اللقاني، 1979، ص 109).

وتهدف الأسئلة إلى التعرف على المعلومات التي يمتلكها الطلبة (الخبرات السابقة)، وتفيد في التأكد من فهمهم للمادة العلمية، ومعرفة نواحي الضعف لديهم وعلاجها، وتنمية حب الاستطلاع عندهم، وإثارة أنماط التفكير المختلفة في أذهانهم، مما يدفعنا إلى الاهتمام بها والتركيز عليها والتفكير في صياغتها؛ لننحي بطلبتنا بعيداً عن المهارات الدنيا من التفكير كالتذكر، والتحليق بهم إلى آفاق المهارات العليا من التفكير كالتحليل والتقويم والإبداع.

**مفهوم الاسئلة التقويمية:**

أن الأسئلة المتضمنة في الكتب المدرسية تُعد من أكثر أدوات القياس والتقويم استخداماً وشيوعاً في مدارسنا، حيث يعتمد عليها كل من المعلم والموجه والمتعلم وولي الأمر، فعند ما يريد هؤلاء قياس التحصيل فإنهم يلجؤون إلى تلك الأسئلة، لذلك فهي تُعد نوعاً من أنواع التقويم بل هي أكثرها انتشاراً واستخداماً (الجلال، 2016، ص 259).

وإن المتتبع للأسئلة التقويمية المتضمنة في الكتب الدراسية، كما ذكرت دراسة (الجلال، 2016، ص 259) يجد أنها تركز على جوانب محددة، وتهمل بقية الجوانب، فمثلاً مما يلاحظ على هذه الأسئلة أنه تركز على المستويات الدنيا من الجانب المعرفي كالحفظ والتذكر، وتهمل المستويات العليا للمعرفة من تحليل وتطبيق وتقويم، وكما يلاحظ أنها تهمل الجوانب الوجدانية والقيمة والمهارية، وتركز على أسئلة المقال، وتهمل الموضوعية التي فيها نوع من التفكير والاستنتاج، ونظراً للأهمية التي تحتلها الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي، مما يدفعنا إلى ضرورة الاهتمام بها والتركيز عليها والتفكير في صياغتها؛ لننحي بطلبتنا بعيداً عن المهارات الدنيا من التفكير كالتذكر، والتحليق بهم إلى آفاق المهارات العليا من التفكير كالتحليل والتقويم والإبداع.

وتُعد الأسئلة من أهم الوسائل الإدراكية المعرفية التي تعمل على تنشيط المعلومات في ذهن المتعلم، واسترجاعها والإفادة منها بطريقة فعالة (دروزة ، 2000، ص 223)، ويذكر اللقاني ومحمد (1985، ص 57) أن السؤال هو مجموعة من الكلمات التي توجه إلى شخص ما، بحيث يفهم هذا الشخص المقصود بهذه الكلمات، ويعمل فكره فيها ويستجيب لها بشكل يفهمه من وجه السؤال في البداية، ويذكر شقير و حلس (2009، ص 45) أن السؤال: جملة استفهامية، أو طلبيه توجه إلى شخص معين أو عدة أشخاص بهدف استجلاء إجابة لفظية أو الحث على توليد الأسئلة، أو لفت الانتباه لأمر معين، ويعرف المفتي (1988، ص 68) الأسئلة بأنها: عبارات تبدأ بأدوات استفهام،

وتتطلب إجابة معينة كرد فعل عليها، أو هي عبارات تبدأ بفعل أمر مثل: اذكر، أو اشرح، أو اعد صياغة، أو قارن، أو انقد، أو أصدر حكماً، وما إلى ذلك وتستلزم إجابة متسقة مع ما جاء من أمر معين، ويشير محمود (1987، ص 487) أن السؤال هو: مجموعة من الكلمات يوجهها المدرس تتطلب استجابة مقننة من الموجه إليه، ويعرفها الأغا وعبد المنعم (1997، ص 158) بأنها مثيرات لغوية تتطلب إجابات معينة ومحددة، وهي مهارة لا يستغني عنها معلم أو متعلم، وتذكر دروزة ( 2000، ص 224) أن السؤال التعليمي عبارة عن مثير يستدعي رد فعل أو استجابة، ويتطلب من المتعلم قدراً من التفكير وفحص المادة التعليمية التي بين يديه، ثم استرجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته بطريقة تساعده على الإجابة بشكل صحيح، وتعرف الأسئلة التقويمية بأنها: عبارة استفهامية أو بحثية تظهر كتقويم في نهاية الوحدات أو الدروس في الكتاب المدرسي، وتتطلب من المتعلم الإجابة عنها لفظاً او كتابة (سلمان والخوالدة، 2009، ص 253).

ومما سبق يمكن تعريف السؤال بأنه: جملة لفظية تبدأ بأحد أدوات الاستفهام، أو بفعل أمر، ويستلزم قدراً من التفكير وفحص المعلومات، ويستدعي رد فعل أو استجابة من المتعلم لفظاً أو عملاً.

**أهداف الأسئلة التقويمية:**

توظف الأسئلة بكافة أنواعها في العملية التعليمية؛ لتحقيق أهداف وأغراض عديدة ومختلفة فهي قد تكون تشخيصية تأتي قبل البدء في عملية التعلم بهدف الكشف عن الخبرات السابقة عند المتعلمين، ومدى إلمام المتعلم بالموضوع المراد تدريسه، وتحديد مواطن القوة والضعف لديه، وقد تكون تكوينية أو مرحلية تأتي أثناء العملية التعليمية التعلمية فتقدم لكل من المعلم والمتعلم التغذية الراجعة، وتفيد في تحديد الإجراءات التي يجب اتخاذها في المراحل التالية من العملية التعليمية، وقد تكون ختامية تقويمية تأتي في نهاية العملية التعليمية بهدف التعرف على مدى تحقق الأهداف، ويذكر حمدان (2001، ص 13) أن الأسئلة تعتبر وسيلة هامة لتهيئة مرحلة التعلم وبدئها، كما أنها ترعى النشاط التعليمي وترفع من فعاليته، وتزود المتعلمين بتوجيهات بناءة ضرورية ومحفزات مباشرة لتعلمهم، وتعمل على حث المتعلمين على الاشتراك في عملية التعلم، وجذب أنتباههم، وتشجيعهم على المناقشة والتفكير، كما تسهم في التأكد من فهم المتعلمين للمادة الدراسية، ومعرفة نقاط الضعف لديهم، كما أن الأسئلة تحقق الأغراض الآتية: الوقوف على

معلومات المتعلمين السابقة، والوقوف على مدى تتبع الطلبة للدرس وتثبيت المعلومات التي درست، وأن الأسئلة تساعد على تذكر معلومات معينة، ومراجعة محتوى التعلم السابق، وتشخيص صعوبات التعلم لدى المتعلمين.

**أهمية الأسئلة التقويمية:**

أن أهمية الأسئلة التعليمية تتجلى في أنها تجذب انتباه المتعلم إلى الأفكار المهمة في المادة الدراسية، كما تعمل على حث المتعلم على دراسة وفهم واسترجاع الأفكار المهمة في الوقت المناسب، والاستفادة منها في المستقبل، كما تدفع المتعلم إلى توظيف استراتيجياته الإدراكية وعملياته العقلية لزيادة الفهم والاستيعاب، تحفزه على استقصاء معرفة جديدة من مراجع مختلفة، كما أنها تعمل على تلخيص المادة على شكل أسئلة (دروزة، 2000، ص 224).

ومن خلال ما سبق نجد أن الأسئلة التقويمية تعمل على إثارة وتنمية تفكير المتعلم وتوجيهه وجذب انتباهه، وأثارة الدافعية لديه، والكشف على فهم المتعلم للمادة الدراسية، وعن الخبرات السابقة لديه، وعن اهتمامات وميول المتعلمين، وتثبيت المعلومات والأفكار في أذهان المتعلمين، كما تساهم في تشخيص صعوبات التعلم ومواطن القوة والضعف لدى المتعلمين وتساعد على انخراط المتعلم في عملية التعلم، وتنظيم المعلومات في البنية المعرفية لديه.

**المستويات المعرفية لبلوم:**

تمثل المستويات المعرفية وفق تصنيف بلوم وهي:(المعرفة والتذكر، الفهم والاستيعاب التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) أداة جيدة وفاعلة في إصدار الأحكام على صياغة الأسئلة التي تمثل في نهاية المطاف شكلاً من أشكال تقويم تحقق الأهداف (سلمان والخوالدة، 2009، ص 256).

وفيما يلي عرض موجز لهذه المستويات وهي:

**مستوى التذكر/الحفظ/المعرفة**: ويمثل هذا المستوى أدنى المستويات الستة ويعتبر من المستويات الثلاث الدنيا في المجال المعرفي لتصنيف بلوم، إذ تقيس أهداف هذا المستوى مدى حفظ المتعلم لما تعلمه من(حقائق، مفاهيم، مبادئ، قوانين، نظريات) وقدرته على تذكرها واسترجاعها عند الحاجة (سلامة، وآخرون، 2009، ص 96).

**مستوى الفهم والاستيعاب**: ويقصد بالفهم قدرة الطالب على إدراك المعنى الملائم وتفسيره وتقديم الفهم والاستيعاب للمادة، ويمكن إظهار مقدرته وفهمه عن طريق ترجمة المادة أو تحويلها من صورة إلى صورة أخرى وتفسير أجزائها (مرعي وتوفيق، 2012، ص 54).

**التطبيق**: وهو القدرة على استعمال ما تعمله المتعلم في مواقف جديدة ومحسوسة ويشتمل ذلك على تطبيق القواعد والقوانين والطرق والمفاهيم والنظريات (أبو ناهية، 1999، ص 176).

**التحليل**: وهذا النوع يقيس قدرة الطالب على تحليل المعلومات، ويحتاج هذا النوع إلى مستوى عالٍ من مهارات التفكير، كما أن هذا النوع يتطلب من المتعلم تحليل المشكلة أو الظاهرة إلى مكوناتها من أجل فهم هذه المكونات، واظهار العلاقات بينها ودرجة تأثير كل مكون في الظاهرة أو على المشكلة (شعلة، 2006، ص 5).

**التركيب**: يشير إلى تجميع الأجزاء والعناصر، والقدرة على التركيب تحتاج الي التعامل مع الأجزاء ثم تنظيمها وتركيبها بطريقة تؤدي إلى نمط متكامل أو بناء جديد (دروزة، 2000، ص 59).

**التقويم**: ويشير إلى قدرة الطالب على إصدار أحكام قيمية كمية أو نوعية على قيمة المواد، حيث أن هذا المستوى أعقد مستوى في المجال المعرفي، ويعرف أيضاً بأنه القدرة على وصف الأشياء، وتثمينها، ووزنها، وتقويمها، والحكم عليها، وابداء الرأي فيها من خلال الرجوع إلى محكات ومعايير محددة وصادقة وموضوعية، ومن ثم اتخاذ القرار بشأنها (دروزة، 2000، ص 60).

**معايير الأسئلة التقويمية المتضمنة في الكتاب المدرسي:**

نظراً للأهمية التي تحتلها الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي، من حيث الوظيفة التي تؤديها فإنه لابد من إعدادها وبنائها وفق أسس ومرتكزات علمية وموضوعية، ومن الشروط التي ينبغي توافرها في الأسئلة المتضمنة في الكتب المدرسية ومنها بالطبع كتب الفقه (الجلال، 2016، ص 260) ما يلي:

- أن تصاغ الأسئلة بشكل علمي وواضح خالية من الأخطاء الإملائية والنحوية.
- الفحص الدقيق والمنظم للمادة العلمية المتوافرة في الكتاب، حتى توضع الأسئلة في ضوئها.
- أن تتنوع الأسئلة لتقيس الجوانب السلوكية المختلفة.
- أن تتوافر في الأسئلة الخصائص العلمية من صدق وثبات وموضوعية.

- أن تقيس الأسئلة نواتج التعلم مثل معرفة الحقائق والمفاهيم والمصطلحات.
- أن تتناسب الأسئلة مع الأهداف المحددة في كل درس أو موضوع.
- معرفة مستوى التحصيل الذي وصل إليه كل متعلم.
- أن تكون الأسئلة شاملة لكل المحتوى العلمي الموجود في الدرس أو الموضوع.
- أن يكون هناك توازن نسبي بين الأسئلة الموضوعية والمقالية.
- أن يتم التركيز على الجوانب المعرفية العليا.
- أن تناسب الأسئلة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- أن يتم من خلالها توفير تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم وولي الأمر لتحديد مدى نجاح العملية التعليمية المطلوبة.
- تشخيص جوانب القوة وتعزيزها وجوانب الضعف ومعالجتها.
- أن تؤدي إلى تحفيز التلاميذ وخلق نوع من التنافس بينهم.
- أن يقوم المعلم بتصحيح الأسئلة التي يحلها التلاميذ أولاً بأول.

**منهجية البحث وإجراءاته:**

**منهج البحث:**

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي، كونه الأسلوب المناسب لتحقيق غرض هذا البحث، فهو يصف الظاهرة، ويرصد تكرارات وحدة التحليل المستخدمة بصورة منظمة وعلى نحو دقيق.

**مجتمع البحث وعينته:**

تكون مجتمع البحث من جميع الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية كل درس من دروس كتب الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، والتي تدرس في العام الدراسي 2021 م - 2022م، والجدول رقم (1) يبين وصف عينة البحث.

**جدول (1):**

*يبين وصف لعينة البحث*

| الصف | عدد الدروس | عدد الأسئلة | النسبة |
|---|---|---|---|
| الاول الثانوي | 20 | 209 | %29.8 |
| الثاني الثانوي | 21 | 262 | %37.8 |
| الثالث الثانوي | 20 | 230 | %32.4 |
| المجموع | 61 | 701 | %100 |

**أداة البحث:**

استخدم الباحث اداة تحليل المحتوى التي تتضمن مستويات المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم وهي: (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، حيث يعد هذا التصنيف أداة جيدة وفاعلة في إصدار الأحكام على صياغة الأسئلة التي تمثل في نهاية المطاف شكلاً من أشكال تقويم تحقق الأهداف، وكذلك باعتبار هذا التصنيف شائع الاستخدام في الدراسات السابقة، وفي الممارسات التدريبية للمعلمين، وتم تصميم بطاقة التحليل بصورتها النهائية بعد مرورها بالمراحل والخطوات الاتية:

- الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع الدراسة للاستفادة منها في تصميم بطاقة التحليل الخاصة بالدراسة.
- حصر الباحث الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتب الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية في لجمهورية اليمنية، والتي درست في عام 2021 – 2022م، والتي بلغ عددها (701) سؤالاً.
- ومن خلال ذلك صمم الباحث بطاقة التحليل في صورتها النهائية واحتوائها على المستويات المعرفية لـ بلوم.

**صدق الاداة:** استخدم الباحث صدق المحتوى لأداة الدراسة الخاصة ببطاقة التحليل المتضمنة لمستويات أهداف المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم وهذا التصنيف مشهور عالمياً، وتعد الأداة صادقة ولا تحتاج إلى تحكيم.

**فئات التحليل:** تم تحديد فئات التحليل بفئة المجال المعرفي، وفئة شكل السؤال (مقالي، موضوعي) لكل الأسئلة المتضمنة في نهاية الدروس المراد تحليلها.

**وحدات التحليل:** يشير رشدي طعيمه (2004، ص 187) إلى أن هناك خمس وحدات رئيسية في تحليل المضمون، وهي الكلمة، والموضوع، والفكرة الشخصية، والوحدة الطبيعية للمادة الإعلامية، ومقاييس المساحة، والزمن، وتمثل وحدة الموضوع أو الفكرة أهم وحدات تحليل المضمون وأكثرها إفادة، وفي هذه الدراسة اعتمد الباحث جملة السؤال كوحدة للتحليل.

**خطوات التحليل:** اتبع الباحث الخطوات الآتية عند إجراء عملية التحليل:

- إعداد بطاقة التحليل متضمنة كل المعلومات المتعلقة بعملية التحليل (عنوان الكتاب، وعدد الدروس، عنوان الدرس، وعدد أسئلته، وامام كل درس عدد من الخانات بعدد فئات التحليل الخاصة بكل سؤال.
- قراءة الأسئلة الواردة في نهاية كل درس قراءة متأنية وفاحصة، واعتبار كتاب الفقه بأجزائه (الاول والثاني) وحدة واحدة، لآن الكتاب المدرسي بمجموعه يسهم في تشكيل البناء المعرفي ولمفاهيمي للمتعلم.
- في حالة احتوى السؤال على فروع عدة (أ، ب، ج) يعامل كل فرع على أنه سؤال مستقل.
- في حالة احتواء السؤال على عدة متطلبات معطوفة على البعض يعامل كل مطلب على أنه سؤال مستقل.
- عدم تصنيف السؤال تبعاً للفعل السلوكي الوارد فقط، وانما بحسب العملية العقلية التي يقوم بها المتعلم، والتي لا يمكن تحديدها إلا بعد قراءة المحتوى التعليمي (نص الكتاب المدرسي) الذي يسأل عنه السؤال لتحديد طبيعة العملية التي يقيسها السؤال.
- إعطاء تكرار واحد لكل سؤال في التصنيف الخاص به حسب التصنيف الذي اعتمدته الدراسة لكل سؤال من أسئلتها.
- تفريغ النتائج التي تم التوصل إليها من عملية التحليل في جداول تكرارية خاصة بذلك ثم مناقشتها في ضوء أسئلة الدراسة.

**ثبات التحليل:** للتأكد من ثبات التحليل قام الباحث بالاستعانة بأحد المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس [1] بالتحليل، بعد أن قام الباحث ببيان المراد من التحليل للمحلل الثاني،

[1] عبد الله عايض

واتفق معه على بعض الضوابط والإجراءات، حيث اخبره بطبيعة الدراسة وأهميتها والمراد من عملية التحليل، وبعد أن تمت عملية التحليل تم حساب نقاط الاتفاق والاختلاف بين تحليل الباحث من جهة، وتحليل والمحلل الثاني من جهة أخرى باستخدام معادلة هولستي لحساب معامل الاتفاق، حيث بلغ (0,91) وهي نسبة عالية تطمئن الباحث لثبات عملية التحليل.

**المعالجة الإحصائية:** للإجابة عن أسئلة البحث، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية.

**نتائج البحث ومناقشتها:**

**للإجابة على السؤال الاول من أسئلة البحث والذي نصه كالآتي:**

ما مدى تمثيل الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية كل درس من دروس كتب الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية للمستويات المعرفية لـ بلوم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لمدى تمثيل الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية كل درس من دروس كتب الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية للمستويات المعرفية لـ بلوم، والجدول رقم (2) يوضح ذلك:

**جدول (2):**

*يبين التكرارات والنسب المئوية لمدى تمثيل الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتب الفقه في المرحلة الثانوية للمستويات المعرفية لـ بلوم*

| الصف | المستوى | | | | | | | | | | | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | تذكر | | فهم | | تطبيق | | تحليل | | | تركيب | | تقويم | | |
| | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | | ت | % | ت | % | % |
| الاول الثانوي | 93 | 44.5 | 67 | 32.1 | 24 | 11.5 | 11 | 5.2 | | 0 | 0 | 14 | 6.7 | %100 |
| الثاني الثانوي | 75 | 28.6 | 80 | 30.5 | 32 | 12.3 | 39 | 14.9 | | 0 | 0 | 36 | 13.7 | %100 |
| الثالث الثانوي | 85 | 37.0 | 69 | 30.0 | 16 | 7.0 | 50 | 21.7 | | 0 | 0 | 10 | 4.3 | %100 |
| المجموع | 253 | 36.1 | 216 | 30.8 | 72 | 10.3 | 100 | 14.2 | | 0 | 0 | 60 | 8.6 | %100 |

يتضح من الجدول رقم (2) ما يلي:

- بلغ عدد فقرات الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية دروس الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية (الاول الثانوي، الثاني الثانوي، الثالث الثانوي)، للفصلين الأول والثاني (701) سؤلاً موزعة وفقاً للمستويات المعرفية لـ بلوم وهي:(تذكر- فهم – تطبيق – تحليل – تركيب – تقويم)، على النحو التالي:

- التذكر: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (253) سؤلاً؛ بما يمثل ما نسبته (36.1%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- الفهم: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (216) سؤلاً؛ بما يمثل ما نسبته (30.8%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التطبيق: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (72) سؤلاً؛ بما يمثل ما نسبته (10.3%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التحليل: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (100) سؤلاً؛ بما يمثل ما نسبته (14.2%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التركيب: انعدام الأسئلة التقويمية في هذا المستوى من مستويات بلوم، حيث لم يرد سؤلاً يمثل هذا المستوى؛ من مجموع الأسئلة الكلية في كتب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التقويم: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (60) سؤلاً؛ بما يمثل ما نسبته (8.6%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتب الفقه للفصلين الأول والثاني.

اما على مستوى فصول المرحلة الثانوية (الأول، الثاني، الثالث) الثانوي فقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

أ- **الصف الأول الثانوي**: بلغ عدد فقرات الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية دروس الفقه للصف الاول الثانوي للفصلين الأول والثاني (208) سؤلاً موزعة وفقاً للمستويات المعرفية لبلوم وهي: (تذكر- فهم - تطبيق - تحليل - تركيب - تقويم)، على النحو التالي:

- التذكر: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (93) سؤلاً؛ بما يمثل ما نسبته (44.5%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتاب الفقه للفصلين الأول والثاني.

- الفهم: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (67) سؤالاً؛ بما يمثل ما نسبته (32.1%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتاب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التطبيق: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (24) سؤالاً؛ بما يمثل ما نسبته (11.5%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتاب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التحليل: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (11) سؤالاً؛ بما يمثل ما نسبته (5.2%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتاب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التركيب: لم تتضمن الأسئلة التقويمية في هذا المستوى من مستويات بلوم، حيث لم يرد سؤالاً يمثل هذا المستوى؛ من مجموع الأسئلة الكلية في كتب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التقويم: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (14) سؤالاً؛ بما يمثل ما نسبته (6.7%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتاب الفقه للفصلين الأول والثاني.

ب- **الصف الثاني الثانوي**: بلغ عدد فقرات الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية دروس الفقه للصف الثاني الثانوي للفصلين الأول والثاني (262) سؤالاً موزعة وفقاً للمستويات المعرفية لـ بلوم وهي:(تذكر- فهم - تطبيق - تحليل - تركيب - تقويم)، على النحو التالي:

- التذكر: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (75) سؤالاً؛ بما يمثل ما نسبته (28.6%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- الفهم: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (80) سؤالاً؛ بما يمثل ما نسبته (30.5%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التطبيق: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (32) سؤالاً؛ بما يمثل ما نسبته (12.3%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التحليل: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (39) سؤالاً؛ بما يمثل ما نسبته (14.9%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التركيب: لم تتضمن الأسئلة التقويمية في هذا المستوى من مستويات بلوم، حيث لم يرد سؤالاً يمثل هذا المستوى؛ من مجموع الأسئلة الكلية في كتب الفقه للفصلين الأول والثاني.

- التقويم: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (36) سؤالاً؛ بما يمثل ما نسبته (13.7%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتب الفقه للفصلين الأول والثاني.

ج- **الصف الثالث الثانوي**: بلغ عدد فقرات الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية دروس الفقه للصف الثالث الثانوي للفصلين الأول والثاني (230) سؤالاً موزعة وفقاً للمستويات المعرفية لـ بلوم وهي:(تذكر- فهم - تطبيق - تحليل - تركيب - تقويم)، على النحو التالي:

- التذكر: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (85) سؤالاً؛ بما يمثل ما نسبته (37.0%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتاب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- الفهم: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (69) سؤالاً؛ بما يمثل ما نسبته (30.0%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتاب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التطبيق: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (16) سؤالاً؛ بما يمثل ما نسبته (7.0%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتاب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التحليل: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (50) سؤالاً؛ بما يمثل ما نسبته (21.7%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتاب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التركيب: لم تتضمن الأسئلة التقويمية في هذا المستوى من مستويات بلوم، حيث لم يرد سؤالاً يمثل هذا المستوى؛ من مجموع الأسئلة الكلية في كتب الفقه للفصلين الأول والثاني.
- التقويم: بلغ عدد الأسئلة الواردة في هذا المجال (10) أسئلة؛ بما يمثل ما نسبته (4.3%) من مجموع الأسئلة الكلية في كتاب الفقه للفصلين الأول والثاني.

يتضح من العرض السابق لنتائج التحليل أن الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتب الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية ركزت على الاهتمام بالمستويات الأدنى للتفكير حسب تصنيف بلوم (التذكر والفهم)، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت عليه دراسة الصلطي (1997)، كما أعطت هذه الأسئلة قليلاً من الاهتمام بمستويات (التطبيق والتحليل)، مع اهتمام ضعيف بمستوى التقويم، وهذه النتيجة تتفق ما توصلت إليه دراسة العبد (1999)، والجلاد (2001)، إضافة إلى أن هناك ندرة ملحوظة في نسبة الأسئلة التي تقيس مهارة التركيب، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الجلاد (2001)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المحتوى الدراسي في الكتب

محل الدراسة، حيث يتم التشديد على الجانب المعرفي، أي الحقائق والمفاهيم والمعلومات، مقابل بقية الجوانب، وبشكل عام فأن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج دراسة كلاً من: الرائقي (2000)، والجلال (2016)، التي أكدت اهتمام الأسئلة التقويمية المتضمنة في الكتاب المدرسي على مستويات التفكير الدنيا مثل: التذكر والفهم، واهمال مستويات التفكير العليا مثل التركيب والتقويم.

**للإجابة عن السؤال الثاني من اسئلة البحث والذي نصه كالآتي:**

ما مدى تمثيل الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية كل درس من دروس كتب الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية لنوع السؤال (مقالي، موضوعي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لمدى تمثيل أنواع الأسئلة التقويمية (مقالي، موضوعي) الواردة في نهاية كل درس من دروس الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

**جدول (3):**

*التكرارات والنسب المئوية لمدى تمثيل أنواع الأسئلة التقويمية(مقالي، موضوعي) في كتب الفقه في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية*

| الصف | عدد الأسئلة | نوع السؤال | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | مقالي | | موضوعي | |
| | | ت | % | ت | % |
| الاول الثانوي | 209 | 189 | 90.4 | 20 | 9.6 |
| الثاني الثانوي | 262 | 238 | 90.8 | 24 | 9.2 |
| الثالث الثانوي | 230 | 222 | 96.5 | 8 | 4.5 |
| المجموع | 701 | 649 | 92.4 | 52 | 7.6 |

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (3) أن عدد فقرات الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية دروس الفقه المقررة على طلبة المرحلة الثانوية (الاول الثانوي، الثاني الثانوي، الثالث الثانوي)،

للفصلين الأول والثاني (701) سؤالاً، وقد مثل النوع المقالي منها التكرار الأكبر (648) سؤالاً، إي ما نسبته (92.4%)، بينما نال النوع الموضوعي (52) سؤال، إي ما نسبته (7.6%)، وكانت غالبية الأسئلة من هذا النوع من الأسئلة الموضوعية، والتي كان معظمها عبارة عن أسئلة الصواب والخطأ.

وفيما يلي تفصيل ذلك على مستوى الفصول:

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (3) أن الأسئلة المقالية الواردة في نهاية دروس الفقه مثلت التكرار الأكبر على مستوى كل فصل من فصول المرحلة الثانوية، ففي الفصل الأول الثانوي بلغت (189) سؤالاً، بما نسبته (90.4%)، وفي الصف الثاني الثانوي (238) سؤالاً، بما نسبته (90.8%)، وفي الصف الثالث الثانوي (222) سؤالاً، بما نسبته (96.5%).

كما تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (3) أن الأسئلة الموضوعية الواردة في نهاية دروس الفقه مثلت التكرار الأقل على مستوى كل فصل من فصول المرحلة الثانوية، ففي الفصل الأول الثانوي بلغت (20) سؤالاً، بما نسبته (9.6%)، وفي الصف الثاني الثانوي (24) سؤالاً، بما نسبته (9.2%)، وفي الصف الثالث الثانوي (8) سؤالاً، بما نسبته (4.5%).

وإجمالاً فأن نتائج الدراسة تشير إلى عدم التوازن بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية، وقد يعود ذلك إلى ان الأسئلة المقالية هي الأكثر مناسبة للمحتوى الدراسي في الكتب محل الدراسة، كونها تركز على الجانب المعرفي بدرجة كبيرة، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الجلاد (2001)، وسلمان والخوالدة (2009)، والجلال (2016) والتي أظهرت جميعها تركيز الأسئلة التقويمية على الأسئلة المقالية.

**التوصيات:**

في ضوء نتائج البحث تم تقديم التوصيات الأتية:

- الاهتمام بوضع الأسئلة التقويمية وفقًا للمستويات المعرفية العليا (التحليل- التركيب – التقويم)، وأن لا تقتصر هذه الأسئلة على المستويات المعرفية الدنيا (التذكر – الفهم – التطبيق).
- إضافة ملاحق توضيحية للمجالات المعرفية لـ بلوم في دليل المعلم لمساعدته على فهم هذه المجالات وإدراكه لها.
- الاهتمام بالأسئلة الموضوعية مقابل الأسئلة المقالية.

**المقترحات:**

- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على بقية كتب الفقه في مراحل وصفوف مختلفة.
- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على بقية فروع كتب التربية الإسلامية في مراحل وصفوف مختلفة.
- تقويم الأسئلة المتضمنة في كتب الفقه في المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة.
- مدى تحقيق الأسئلة المتضمنة في كتب الفقه في المرحلة الثانوية للأهداف التعليمية.

**المراجع:**

أبو دقة، سناء. (2004). *تقويم أسئلة كتب المنهاج الفلسطيني للصف السابع الأساسي* [بحث مقدم]، المؤتمر التربوي الأول، التربية في فلسطين ومتغيرات العصر، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

أبو علام، رجاء محمود. (1987). *قياس وتقويم التحصيل الدراسي*. دار العلم.

أمبو سعيدي، عبدالله ومنى العفيفي. (2004). أثر تغيير موقع المشتت (Strong Distractor) في بعض الخصائص السيكومترية لأسئلة الاختيار من متعدد في مادة الفيزياء. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *5*(2)، 169-191.

أبو ناهية، صلاح الدين محمد. (1994). *القياس التربوي*، مكتبة الإنجلو المصرية.

الجلاد، ماجد. (2001). تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن. *أبحاث اليرموك*، *17* (1)، 45-83.

الجلال، محمد أحمد. (2016). تقويم أسئلة الوحدات المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية في ضوء معايير التقويم الجيد. *مجلة جامعة ذمار للدراسات والبحوث*، (21)، 249-277.

الحصري، أحمد. (2004). مستويات قراءة الرسوم التوضيحية ومدى توافرها في الأسئلة المصورة بكتب امتحانات العلوم بالمرحلة الإعدادية، *مجلة التربية العلمية*. (7)، 51-79.

حمادين، فخري. (2003). تحليل الأسئلة التقويمية في كتب الجغرافيا المقررة في مرحلة التعليم الثانوي بسلطنة عمان في ضوء الأهداف التعليمية، *المجلة التربوية*. *17* (68)، 57-95.

حمدان، محمد زياد. (2001). *التربية العملية الميدانية*. (ط7). دار التربية الحديثة.

دروزة، أفنان نظير. (2000). *النظرية في التدريس وترجمتها عمليا*. دار الشروق.

الرائقي، طالعة. (2000). *دراسة تحليليه لأسئلة كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الثالث المتوسط في ضوء مستويات بلوم للأهداف السلوكية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة أم القرى، السعودية.

سالم، مهدي محمود. (2001). *الأهداف السلوكية (تحديدها - مصادرها - صياغتها - تطبيقاتها*، (ط3)، مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع.

سلامة، عادل، وآخرون. (2009). *طرائق التدريس العامة (معالجة تطبيقيه معاصرة)*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

سلمان، خالد عطية، والخوالدة، ناصر. (2009). تحليل واقع الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن. *دراسات العلوم التربوية*، (36)، 251-266.

السويدي، وضحى. (1992). القيم المتضمنة بأسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي بدولة قطر. *مجلة التربية*، (101)، 108-119.

شعلة، جميل. (2006). *دراسة تحليلية لأسئلة الاختبارات النهائية بمكة المكرمة*، مركز البحوث التربوية.

شقير، محمد، وحلس، داوود. (2009). *رؤية معاصرة في مهارات التدريس الفعال*. مكتبة آفاق.

الصلطي، مبارك. (1997). *تقويم أسئلة كتب التربية الإسلامية في الصفوف الابتدائية العليا بسلطنة عمان*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة السلطان قابوس، عمان.

طعيمة، رشدي. (2004). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*. دار الفكر العربي.

العبد، عامر. (1999). *درجة تركيز أسئلة كتابي الثقافة الإسلامية للصفين الأول والثاني الثانوي الشامل على مهارات التفكير عند الطلبة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الأردنية، الأردن.

عدس، محمد. (1996). *المعلم الفعال والتدريس الفعال*، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

اللقاني، أحمد حسين. (1979). *المواد الاجتماعية وتنمية التفكير*، عالم الكتب.

اللقاني، أحمد حسين ومحمد، فارعة حسن. (1985)، *التدريس الفعال*. عالم الكتب.

محمد، مجيد مهدي. (1991). *المناهج وتطبيقاتها التربوية*. مطابع التعليم العالي.

محمود، نصر الله محمد. (1987). مدى توافر مهارات توجيه الأسئلة لدى طلاب كلية التربية شعبة الرياضيات واللازمة لتدريس الرياضيات بالتعليم العام. *مجلة كلية التربية*، (1)، 22-53.

مرعي، مصطفى وتوفيق، مرعي. (2012). *التربية العملية*، (ط2)، جامعة القدس المفتوحة.

المفتي، محمد أمين. (1988). *تنمية مهارة صياغة وإلقاء الأسئلة لدى الطالب المعلم*. مركز التنمية البشرية والمعلومات.

النور، أحمد يعقوب. (2007). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الوكيل، حلمي. (1982). *تطوير المناهج، أسبابه، أسسه، أساليبه، خطواته، معوقاته*. مكتبة الأنجلو.

## Arabic references

Abū Diqqat, Sanā'. (2004). *Taqwīm as'ilat kutub al-Minhāj al-Filasṭīnī lil-ṣaff al-sābiʿ al-asāsī* [baḥth muqaddam], al-Mu'tamar al-tarbawī al-Awwal, al-Tarbiyah fī Filasṭīn & mutaghayyirāt al-ʿaṣr, Kullīyat al-Tarbiyah, al-Jāmiʿah al-Islāmīyah.

Abū ʿAllām, Rajā' Maḥmūd. (1987). *Qiyās & taqwīm al-taḥṣīl al-dirāsī*. Dār al-ʿIlm.

Ambw Saʿīdī, Allāh & Muná al-ʿAfīfī. (2004). Athar taghyīr Mawqiʿ almshtt (Strong Distractor) fī baʿḍ al-Khaṣā'iṣ alsykwmtryh li-as'ilat al-Ikhtiyār min mutaʿaddid fī māddat al-fīziyā'. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-nafsīyah, 5*(2), 169-191.

Abū nāhyh, Ṣalāḥ al-Dīn Muḥammad. (1994). *al-Qiyās al-Tarbawī*, Maktabat al'njlw al-Miṣrīyah.

al-Jallād, Mājid. (2001). Taḥlīl al-As'ilah al-Tqwymyh al-Wāridah fī kutub al-Tarbiyah al-Islāmīyah lil-ṣufūf al-thāmin & al-tāsiʿ & al-ʿāshir fī al-Urdun. *Abḥāth al-Yarmūk, 17*(1), 45-83.

al-Jalāl, Muḥammad Aḥmad. (2016). Taqwīm as'ilat al-Waḥadāt al-mutaḍamminah fī kutub al-Tarbiyah al-Islāmīyah fī al-ḥalaqah al-akhīrah min al-Taʿlīm al-asāsī fī al-Jumhūrīyah al-Yamanīyah fī ḍaw' maʿāyīr al-Taqwīm al-Jīd. *Majallat Jāmiʿat Dhamār lil-Dirāsāt & al-Buḥūth*, (21), 249-277.

al-Ḥuṣarī, Aḥmad. (2004). Mustawayāt Qirā'ah al-Rusūm al-Twḍyḥyh & madá tawāfuruhā fī al-as'ilah al-muṣawwarah bi-kutub imtaḥānāt al-ʿUlūm bi-al-marḥalah al-iʿdādīyah, *Majallat al-Tarbiyah al-ʿIlmīyah*. (7), 51-79.

Ḥmādyn, Fakhrī. (2003). Taḥlīl al-As'ilah al-Tqwymyh fī kutub al-jughrāfiyā al-muqarrarah fī marḥalat al-Taʿlīm al-thānawī bi-Salṭanat ʿAmmān fī ḍaw' al-ahdāf al-taʿlīmīyah, *al-Majallah al-Tarbawīyah. 17* (68), 57-95.

Ḥamdān, Muḥammad Ziyād. (2001). *al-Tarbiyah al-ʿamalīyah al-maydānīyah*. (ṭ7). Dār al-Tarbiyah al-ḥadīthah.

Darwazah, Afnān Naẓīr. (2000). *al-naẓarīyah fī al-tadrīs & tarjamatuhā ʿamalīyan*. Dār al-Shurūq.

Alrā'qy, ṭālʿh. (2000). *Dirāsah Taḥlīlīyah li-as'ilat Kitāb al-fiqh al-Muqarrar ʿalá ṭālibāt al-ṣaff al-thālith al-Mutawassiṭ fī ḍaw' mustawayāt blwm ll'hdāf al-sulūkīyah*. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmiʿat Umm al-Qurá, al-Saʿūdīyah.

Sālim, Mahdī Maḥmūd. (2001). *al-Ahdāf al-Sulūkīyah (taḥdīduhā-maṣādiruhā-ṣiyāghatahā-taṭbīqātuhā*, (ṭ3), Maktabat al-ʿUbaykān lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

Salāmah, ʿĀdil, & ākharūn. (2009). *Ṭarā'iq al-tadrīs al-ʿĀmmah (Muʿālajat ṭṭbyqyh muʿāṣirah)*. Dār al-Thaqāfah lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

Salmān, Khālid ʿAṭīyah, & Alkhwāldh, Nāṣir. (2009). Taḥlīl wāqiʿ al-as'ilah altqwymyh fī kutub al-Tarbiyah al-Islāmīyah llmrḥltyn al-asāsīyah & al-thānawīyah fī al-Urdun. *Dirāsāt al-ʿUlūm al-Tarbawīyah*, (36), 251-266.

al-Suwaydī, Waḍḥá. (1992). al-Qayyim al-mutaḍamminah b's'lh Kitāb al-Tarbiyah al-Islāmīyah lil-ṣaff al-sādis al-ibtidā'ī bi-Dawlat Qaṭar. *Majallat al-Tarbiyah*, (101), 108-119.

Shuʿlah, Jamīl. (2006). *Dirāsah Taḥlīlīyah li-as'ilat al-ikhtibārāt al-Nihā'īyah bi-Makkah al-Mukarramah*, Markaz al-Buḥūth al-Tarbawīyah.

Shuqayr, Muḥammad, wḥls, Dāwūd. (2009). *Ru'yah muʿāṣirah fī mahārāt al-tadrīs al-fa''āl*. Maktabat Āfāq.

Alṣlṭy, Mubārak. (1997). *Taqwīm as'ilat kutub al-Tarbiyah al-Islāmīyah fī al-ṣufūf al-ibtidā'īyah al-ʿUlyā bi-Salṭanat ʿAmmān*. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmiʿat al-Sulṭān Qābūs, ʿAmmān.

Ṭuʿaymah, Rushdī. (2004). T*aḥlīl al-Muḥtawá fī al-ʿUlūm al-Insānīyah*. Dār al-Fikr al-ʿArabī.

al-ʿAbd, ʿĀmir. (1999). *Darajat Tarkīz as'ilat Kitābī al-Thaqāfah al-Islāmīyah llṣfyn al-Awwal & al-thānī al-thānawī al-shāmil ʿalá mahārāt al-tafkīr ʿinda al-ṭalabah*. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], al-Jāmiʿah al-Urdunīyah, al-Urdun.

ʿAdas, Muḥammad. (1996). *al-Muʿallim al-Faʿʿāl & al-Tadrīs al-faʿʿāl*, Dār al-Fikr lil-Ṭibāʿah & al-Nashr & al-Tawzīʿ.

al-Laqānī, Aḥmad Ḥusayn. (1979). *al-mawādd al-ijtimāʿīyah & Tanmiyat al-tafkīr*, ʿĀlam al-Kutub.

al-Laqānī, Aḥmad Ḥusayn & Muḥammad, Fāriʿah Ḥasan. (1985), *al-tadrīs al-faʿʿāl*. ʿĀlam al-Kutub.

Muḥammad, Majīd Mahdī. (1991). *al-Manāhij & taṭbīqātuhā al-Tarbawīyah*. Maṭābiʿ al-Taʿlīm al-ʿĀlī.

Maḥmūd, Naṣr Allāh Muḥammad. (1987). Madá twāfr mahārāt tawjīh al-as'ilah ladá ṭullāb Kullīyat al-Tarbiyah Shuʿbat al-riyāḍīyāt wāllāzmh li-tadrīs al-riyāḍīyāt bi-al-taʿlīm al-ʿāmm. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah*, (1), 22-53.

Marʿī, Muṣṭafá & Tawfīq, Marʿī. (2012). *al-Tarbiyah al-ʿamalīyah*, (ṭ2), Jāmiʿat al-Quds al-Maftūḥah.

al-Muftī, Muḥammad Amīn. (1988). *Tanmiyat mhārh ṣiyāghat w'lqā' al-as'ilah ladá al-ṭālib al-Muʿallim*. Markaz al-tanmiyah al-basharīyah & al-Maʿlūmāt.

al-Nūr, Aḥmad Yaʿqūb. (2007). *al-Qiyās & al-Taqwīm fī al-Tarbiyah & ʿilm al-nafs*. Dār al-Masīrah lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

al-Wakīl, Ḥilmī. (1982). T*aṭwīr al-Manāhij, asbābuhu, ususuhu, asālībuh, khṭwāth, mʿwqāth*. Maktabat al-Anjlū.

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 05/ 02/ 2023م
تاريخ القبـول: 15/ 04/ 2023م

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

# تصور مقترح لترسيخ قيم المواطنة الرقمية لدى القيادات التربوية الإدارية والإشرافية في اليمن

د. فؤاد محمد قايد البعداني *
fuadbaadani@yahoo.cm

د. مجيب علي الجماعي *
777776980@gmail.com

**ملخص:**

هدف البحث إلى تقديم تصور مقترح لترسيخ قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين التربويين في اليمن من القيادات الإدارية والإشرافية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي بشقيه المسحي والتطويري والاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتكون مجتمع البحث من جميع العاملين في إدارة التربية والتعليم في محافظة إب البالغ عددهم(276) فردًا، وتم اختيار عينة قصدية مكونة من(28) فردًا وتوصل البحث إلى عدد من النتائج أهمها: تدني واقع توفر قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين التربويين من وجهة نظر العينة؛ حيث جاءت بدرجة منخفضة، وبمتوسط حسابي إجمالي (1.61) وبانحراف معياري إجمالي (0.76) من إجمالي الاستجابات على المجالات المحددة في أداة البحث. أَمَّا بالنسبة لدرجة الأهمية فقد ارتفع المتوسط الإجمالي العام لموافقة العينة على أهمية قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين في المجال التربوي، إذ جاءت بدرجة (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي إجمالي (2.41) وبانحراف معياري إجمالي (0.64) من إجمالي الاستجابة على جميع المجالات. وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحثان تصورًا مقترحًا لترسيخ قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين في المجال التربوي في اليمن من القيادات الإدارية والإشرافية.

**الكلمات المفتاحية:** التصور، المواطنة الرقمية، قيم المواطنة الرقمية، اللياقة الرقمية، الوصول الرقمي.

* أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك - قسم الإدارة وأصول التربية - كلية التربية - جامعة إب - الجمهورية اليمنية.
* دكتوراه إدارة وتخطيط تربوي- مكتب التربية / إب - الجمهورية اليمنية.

**للاقتباس:** البعداني، فؤاد محمد قايد، الجماعي، مجيب علي (2023). تصور مقترح لترسيخ قيم المواطنة الرقمية لدى القيادات التربوية الإدارية والإشرافية في اليمن ، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(2)، 160-201.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.


(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI : https://doi.org/10.53285/artsep.v5i2.1478

OPEN ACCESS
Received: 05-02-2023
Accepted: 15-04-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

# A Proposed Perspective for Consolidating the Values of Digital Citizenship among Leaders of Education and Supervision in Yemen

**Dr. Fuad Mohammed Kaid Al-Baadani** [*]
fuadbaadani@yahoo.cm

**Dr. Mogeeb Ali Al-Gomaai** [**]
777776980@gmail.com

**Abstract:**

The study aimed to present a proposed perspective for consolidating the values of digital citizenship among the leaders of the education and supervision sector in Yemen. To achieve this, the descriptive method of both survey and development was used. The questionnaire was used to collect data from a sample of (28) participants who were selected in a purposive style from a population of (276) employees in Ibb Education Office. The study findings revealed that the availability of digital citizenship received a low score among the Education Office employees from the point of view of the study participants with a mean of (1.61) and a standard deviation (0.76) of the total responses to the dimensions of the questionnaire. However, the importance of digital citizenship among the study participants received a higher score with a mean of (2.41) and a standard deviation of (0.64) of the total response to all dimensions. Based on these results, a perspective for consolidating the values of digital citizenship among the leaders of the education and supervision sector in Yemen was recommended.

**Keywords:** Perspective, Digital citizenship, Digital citizenship values, Digital access, Digital netiquette.

[*] Associate Professor of Administration and Educational Planning, Department of Administration and Fundamentals of Education, Faculty of Education, Ibb University, Republic of Yemen.

[**] PhD in Educational Administration and Planning, Education Office- Ibb, Republic of Yemen.

**Cite this article as**: Al-Baadani, Fuad Mohammed Kaid, & Al-Gomaai, Mogeeb Ali. (2023). A Proposed Perspective for Consolidating the Values of Digital Citizenship among Leaders of Education and Supervision in Yemen, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5* (2). 160-201.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

## أولًا: الإطار العام

### 1- المقدمة

أدى التقدم العلمي والتكنولوجي إلى زيادة الاهتمام بالتعامل الرقمي؛ حيث أصبح الدور الذي تؤديه المعرفة والمعلومة دورًا حيويًّا في شتى مجالات الحياة، وبرزت بشكل أوضح وتنامى ذلك الاهتمام في المؤسسات التعليمية، وأصبحت المعلومات تمثل جانبًا مهمًّا لأصحاب المهن التربوية للتعرف على الجديد في مجالات اهتمامات كل منهم، وتلعب تكنولوجيا المعلومات دورًا كبيرًا في الإدارات التعليمية؛ إذ عن طريق المعلومات استطاعت الإدارة التعليمية تحليل عملياتها التشغيلية وإعادة النظر فيها، كما أتاحت نظمها للعاملين سرعة الاتصال، وتزويد الإدارة بتفاصيل تمكنها من اتخاذ القرارات المختلفة.

ونظرًا للتطور السريع في تقنية المعلومات والاتصالات وظهور الإنترنت ووسائل الإعلام الحديثة وشبكات التواصل الاجتماعي المتنوعة التي سهلت سرعة الحصول على المعلومات ونشرها بين الناس في أقطار المعمورة، فقد نجم عن ذلك كله تشكيل الفضاء الرمزي والجماعات الافتراضية التي شكلت إطارًا جديدًا لعلاقاتٍ اجتماعية وتفاعل إنساني تخطى حاجز الزمان والمكان فأحدث تأثيرًا لا يمكن إغفاله (درويش، 2009، ص12)؛ الأمر الذي فرض تغييرات في الطرق والوسائل التي يعبر بها الناس عن أفكارهم ووجهات نظرهم فضلًا عن تغيراتٍ اجتماعيةٍ نتج عنها سلوكيات تباينت بين الإيجابية والسلبية؛ وهو ما يجعل الوعي بالاستخدام الأمثل والمسؤول للتكنولوجيا وتعزيز المواطنة الرقمية في ظل التحديات المعاصرة حاجةً ملحةً وضرورة عصرية(الزهراني، 2019، ص197).

ولذا فقد زادت وتيرة الاهتمام بالمواطنة الرقمية ومفهومها على المستويين المحلي والعالمي، وأقيمت من أجلها العديد من المؤتمرات والندوات لكونها طوق النجاة للدول والمجتمعات من مخاطر الاجتياح الرقمي الذي يموج به العصر الحالي؛ وذلك لأهميتها في حفظ الهوية الرقمية وهوية الدول وقيمها الأصيلة وقواعد السلوك وجوانب العلاقات، وحتى لا تقع الأجيال ضحيةً لسيطرةٍ رقميةٍ من جهات معادية من دول أخرى، وذلك في ظل تدني ثقافة الاستخدام الرشيد لها وقيمة الوعي بمهارات التواصل والتعامل الأخلاقي لتلك الشبكات، وإدراك حجم المخاطر والتحديات من وراء التفاصيل والصورة والصوت، وما قد يعرض الأجيال للخطر؛ خصوصًا عندما تغيب عن الأجيال حقيقة أَنَّ

المواطنة -في جوهرها- التزام عقائدي، وأخلاقي، وحضاري، وسلوك يقوم ويشارك به الفرد لصالح تنمية وطنه ومجتمعه والمؤسسة التي يعمل فيها (العقيل، 2014، ص22).

وعلى الرغم من مميزات التكنولوجيا الرقمية وما قدمته من خدمات كبيرة في جميع مجالات الحياة في هذا العصر المتسارع بالتطورات العلمية والتكنولوجية فقد ظهرت حاجة ماسة إلى الوقاية من المخاطر الناجمة عن الاستخدام الخاطئ لتلك التكنولوجيا، وحاجة إلى سياسات وقائية من أخطارها، للاستفادة المثلى من إيجابياتها، كما أَنَّنا بحاجة إلى ابتكار سياسات مناسبة للاستخدام المقبول وقواعد لتفعيل هذه السياسات (المسلماني، 2014، ص37).

وهو الأمر الذي يحتم اهتمام المؤسسات التربوية والتعليمية بالإسهام في تحقيق المواطنة الرقمية، وتوعية وتدريب أفرادها حول قواعد الاستخدام السوي للتكنولوجيا وكيفية التعامل بشكل أخلاقي مع البيئة الرقمية، والمحافظة على الجانب القيمي والسلوكي لهم في تعاملاتهم الرقمية.

وقد ظهرت جهود عالمية وعربية تؤكد أهمية إعداد المواطن الرقمي الذي يستطيع التعامل مع الفضاء الرقمي بفاعلية وكفاءة وأمان، ومن أمثلة ذلك وثيقة الرابطة الأمريكية للتعليم العالي التي تناولت المواطن الإلكتروني ومسؤولياته.

فالمواطنة الرقمية لها علاقة قوية بمنظومة التعليم؛ لِأَنَّهَا كفيلة بمساعدة العاملين على الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا الحديثة، وتشكل نظام حماية لجميع الأفراد عند استخدام أجهزة الحاسب الآلي والأجهزة المحمولة وشبكة الإنترنت بصورة إيجابية؛ بحيث تسعى إلى إيجاد الشخصية المتكاملة للمواطن الرقمي. كما تعزز المواطنة الرقمية لبيئة إلكترونية إيجابية أكثر أمنًا وسلامة للجميع، وتعمل على توحيد الثقافة التقنية وتوفر الأساس الذي يقوم عليه المجتمع الرقمي، وتحاول تفهم المخاطر والمشكلات المحتملة، وكيفية تقليل الفرص التي قد تجر إلى المشكلات من استخدام التقنية استخدامًا سيئًا (الدوسري، 2017، ص112).

لذا يجب على المؤسسات التعليمية -ومنها إدارة التربية والتعليم في محافظة إب- العمل على تشكيل الجانب القيمي والسلوكي والأخلاقي والوطني للعاملين نحو المواطنة الرقمية الصحيحة، والاستخدام الرشيد للتقنية من خلال وضع الرؤى والتصورات اللازمة لذلك، ومن هنا جاءت أهمية

القيام بهذا البحث الذي يسعى إلى تقديم تصور مقترح لترسيخ قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين في المجال التربوي في اليمن.

**2-مشكلة البحث**

يُلاحظ تدني ثقافة الاستخدام الرشيد للتكنولوجيا الحديثة، والوعي بمهارات التواصل والتعامل الأخلاقي عبر الإنترنت، وإدراك حجم المخاطر والتحديات من وراء التفاصيل والصورة والصوت وما قد يعرض الأفراد للمخاطر الناتجة عن سوء التعامل مع التكنولوجيا، ولتجاوز تلك المشكلات والتعامل الأمثل مع الأدوات التكنولوجية يجب تزويد العاملين بالقيم والمعارف المناسبة لاستخدامها، وإكسابهم للاتجاهات السليمة، وامتلاكهم للمهارات التفكيرية المختلفة، وبناء الضوابط التي تسمح لهم بفهم الكيفية المناسبة لاستخدام التكنولوجيا.

كما أنه من الملاحظ الغياب الواضح لدور المؤسسات التعليمية في مواجهة المخاطر الناتجة عن الاستخدام السلبي للتكنولوجيا من قبل العاملين فيها، ومواجهة تلك التحديات من خلال تعزيز ونشر ثقافة المواطنة الرقمية في أوساط العاملين، وترسيخ الوعي الصائب في التواصل الفعال باستخدام الأدوات الرقمية، ومعرفة القواعد والسلوكيات المرتبطة بالعالم الرقمي، وعدم انتهاك تلك القواعد.

لذا كان البحث الحالي محاولة لتقديم تصور لتعزيز قيم المواطنة الرقمية وترسيخها لدى العاملين في المجال التربوي في اليمن؛ بحيث يصبح كل عامل عبر الواقع الافتراضي مواطنًا رقميًّا متمكنًا من المشاركة بحدود السلوكيات المناسبة المتضمنة في أبعاد المواطنة الرقمية وتمثلها في سلوكه وقيمه وأخلاقياته، وبمستوياتهم الوظيفية المختلفة.

وبصورة أدق يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤالين الأساسيين الآتيين:

- ما واقع المواطنة الرقمية لدى القيادات التربوية الإدارية والإشرافية؟ وما أهمية مؤشراتها من وجهة نظر الخبراء عينة البحث؟
- ما التصور المقترح لترسيخ قيم المواطنة الرقمية لدى القيادات التربوية الإدارية والإشرافية في اليمن؟

### 3-أهداف البحث

يهدف البحث إلى تقديم تصور مقترح لترسيخ المواطنة الرقمية لدى العاملين في المجال التربوي في اليمن من خلال التحقق من الأهداف الفرعية الآتية:

- التعرف على واقع المواطنة الرقمية لدى العاملين في الإدارة التعليمية في محافظة إب.
- التعرف على أهمية مؤشرات المواطنة الرقمية من وجهة نظر عينة البحث (الخبراء).
- التعرف على أسس ومبادئ وآليات ترسيخ المواطنة الرقمية.

### 4-أهمية البحث

تتجلى أهمية هذا البحث في كونه:

- يتناول موضوع المواطنة الرقمية التي تُعَدُّ أحد أهم التحديات المعاصرة التي تواجه المجتمع العالمي على وجه العموم والمجتمع اليمني على وجه الخصوص، وتأثيرها في مستقبل الأجيال.
- يأتي البحث الحالي استجابة للتوجهات التربوية المعاصرة، كما أَنَّه يتزامن مع الجهود المبذولة من وزارة التربية والتعليم، وقد تفيد نتائجه المسؤولين والمخططين التربويين للتعرف على واقع إسهام التربية والتعليم ممثلة بإداراتها التعليمية في المحافظات في تحقيق المواطنة الرقمية ووضع الخطط اللازمة للارتقاء بمخرجات المؤسسات التعليمية لضمان ممارسات رقمية وفكرية سليمة تواكب المتطلبات الرقمية التنموية، وتتجاوز التحديات الحالية والمستقبلية.
- يعنى بتدعيم دور وزارة التربية والتعليم ممثلة بإداراتها التعليمية في دعم وتعزيز قيم المواطنة الرقمية، والتأكيد على فاعلية هذا الدور في الميدان التربوي والعلمي لمواجهة التحديات المعاصرة.

### 5-حدود البحث

اقتصر البحث على تقديم تصور مقترح لترسيخ قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين في المجال التربوي من خلال الاستعانة بعينة قصدية من القيادات الإدارية والإشرافية بالإدارة العامة للتربية

والتعليم في محافظة إب لإبداء آرائهم حول درجة توفر قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين في المجال التربوي وإبداء موافقتهم على مؤشرات المواطنة الرقمية التي تضمنتها مجالات الأداة (استبانة) في العام 2022 والتي في ضوئها تم إعداد التصور المقترح.

**6-مصطلحات البحث**

**تعرَّف المواطنة الرقمية بِأَنَّها:** "قواعد التواصل المسؤول والمناسب مع التكنولوجيا ليتمكن الأفراد من الحياة بأمان في العصر الرقمي" (Bolkan ,2014, p21)، كما عُرّفت بأنها: "وسيلة لإعداد الطلاب للانخراط الكامل في المجتمع والمشاركة الفاعلة في خدمة مصالح الوطن عمومًا وفي المجال الرقمي خصوصًا" (القايد، 2014، ص24).

**ويمكن تعريف المواطنة الرقمية إِجْرَائِيًّا بأنها:** الاستخدام الأمثل والإيجابي للتكنولوجيا الحديثة بأدواتها المتنوعة وأهدافها، وبما يتفق مع القواعد والسلوكيات الأخلاقية والقانونية المرتبطة بالعالم الرقمي، وبما يتناغم ومتطلبات العمل في العصر الرقمي من قبل العاملين في المجال التربوي في اليمن.

**ويمكن تعريف التصور المقترح بِأَنَّهُ:** مخطط مستقبلي لترسيخ قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين في المجال التربوي في اليمن، يتم وضعه في ضوء التحديات المعاصرة والمستقبلية وفي ضوء نتائج البحث الحالي.

**ثانيًا: الدراسات السابقة**

لاحظ الباحثان من خلال اطلاعهما على الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع أَنَّهُ قد بدأ يأخذ حيزا من اهتمام الباحثين على المستوى العربي والأجنبي إِلَّا أَنَّهُ يكاد ينعدم على المستوى المحلي وخاصة على المستوى التطبيقي لتعزيز تلك القيم وترسيخها، لا مجرد قياس مدى توفرها من عدمه، وفيما يأتي عرض لدراسات عربية وأجنبية تناولت هذا الموضوع.

**أ- دراسات عربية**

**-دارسة الجزار(2014)** هدفت إلى وضع تصور مقترح للدور الذي يمكن أن تقوم به المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة في مصر، واستخدمت الدارسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أَنَّ ترسيخ قيم المواطنة الرّقمية لدى الطلاب يستلزم وضع ضوابط ومعايير للتعامل مع

الوسائط الرقمية، وقدمت تصورًا مقترحًا يشتمل على تطوير البيئات التعليمية الداعمة للتكنولوجيا الرقمية، وضوابط ومعايير للتعامل الرقمي، ومقترحات لتعظيم الدور التربوي للمدرسة في إكساب الطلبة القواعد اللازمة للمواطنة الرقمية المثلى.

-**دارسة الحصري(2016):** هدفت للكشف عن مستوى معرفة معلمي الدارسات الاجتماعية بالمدينة المنورة بأبعاد المواطنة الرقمية في ضوء متغيرات: النوع، المؤهل العلمي، المرحلة، الخبرة والدورات التدريبية. واعتمدت الدارسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت إلى انخفاض درجة معرفة المعلمين بأبعاد المواطنة الرقمية، وقد أوصت الدارسة بضرورة تدريب معلمي الدارسات الاجتماعية على أبعاد المواطنة الرقمية وإدخالها ضمن برامج الإعداد والتدريب.

-**دارسة طوالبة (2017)**: هدفت إلى التعرف على درجة تضمين مفاهيم المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية في الأردن، وإلمام معلمي تلك الكتب بها. واعتمد الباحث المقابلات وتحليل المحتوى في جمع بيانات الدارسة. وأشارت نتائج الدارسة إلى خلو جميع كتب التربية الوطنية والمدنية من استخدام مصطلح المواطنة الرقمية، وَأَنَّ الوصول الرقمي ومحو الأمية الرقمية هما المحوران اللذان وردت بعض مفاهيمهما في الكتب، كما أشارت النتائج إلى تدني معرفة معلمي التربية الوطنية والمدنية بشكل كبير بمحاور ومفاهيم المواطنة الرقمية.

-**دراسة مجاهد** (2021): هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمران لأبعاد المواطنة الرقمية من وجهة نظرهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة لجمع البيانات والمعلومات تكونت من (44) فقرة موزعة على أبعاد المواطنة الرقمية التسعة، وتم تطبيقها على عينة بلغت (106) من أعضاء هيئة التدريس، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أَنَّ درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لأبعاد المواطنة الرقمية كبيرة لجميع محاور الأداة؛ حيث جاء المحور الثاني "الوصول الرقمي" في المرتبة الأولى بدرجة كبيرة جدًا، فيما جاء المحور السادس "التجارة الرقمية" في المرتبة الأخيرة بدرجة ممارسة ضعيفة.

**ب- دراسات أجنبية**

-**دارسة بولكان (Bolkan,2014):** هدفت إلى البحث عن المصادر والمراجع التي يمكن أن تساعد على تعليم المواطنة الرّقمية لطلبة المدارس، وقد استخدمت الدارسة المنهج الوصفي، وتوصلت

الدراسة إلى قائمة بأسماء المواقع والكتب التي يمكن الاعتماد عليها في تدريس المواطنة الرّقمية للطلبة، كما توصلت إلى أن للمديرين والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور أدوارًا مهمةً في المحافظة على البيئة التعليمية الرّقمية الآمنة، وَأَنَّ تدريس المواطنة الرقمية يُعَدُّ عنصرًا مهمًا في أي استراتيجية تعليمية وله نتائج أفضل من فرض الرقابة على الطلبة.

**-دارسة مايك (Mike,2014):** هدفت إلى بيان أهمية المواطنة الرّقمية في المدارس، وأهمية توظيف التكنولوجيا في المدرسة، وقد استخدمت الدارسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أَنَّ المواطنة الرقمية تساعد على فهم الطبيعة المعقدة للتكنولوجيا وتحمي الفرد والمجتمع من أخطارها، وَأَنَّ المعطيات تشير إلى أَنَّ التكنولوجيا سوف يتعاظم استخدامها في المدارس مستقبلًا؛ وهو ما يتطلب وضع خطة لتدريس المواطنة الرقمية في المدارس لمساعدة الطلبة على التعامل مع المستقبل الرقمي.

**-دارسة دوتيرروآخرين (Dotterer et al. 2016):** هدفت إلى التشجيع على ممارسة المواطنة الرّقمية في مجالات التعليم المختلفة بالولايات المتحدة، وقد استخدمت الدارسة المنهج الوصفي وتوصلت إلى أَنَّ تدريس المواطنة الرّقمية يساعد على محو الأمية الرقمية، وعلى منح الشباب إطارا أخلاقيا للتعامل مع التكنولوجيا، كما يزيد من قدرتهم على التفاعل مع الفضاء الرّقمي. وأوصت الدارسة بضرورة تطوير برنامج التكنولوجيا في المدارس بحيث تكون المواطنة الرقمية جزءًا أساسيًا فيه، وأن تتاح الفرصة لأولياء الأمور للمشاركة في تطوير المناهج الدراسية.

**تعقيب على الدراسات السابقة:**

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في المنهج المتبع وفي موضوعها العام والمتمثل بالمواطنة الرقمية؛ حيث تم الاستفادة منها في إثراء الإطار النظري وفي تطوير أداة الدراسة، وتلتقي الدراسة مع الدراسات السابقة أيضا بشكل خاص في تناولها موضوع المواطنة الرقمية وتعظيم دورها، بالإضافة إلى الاعتماد على المنهج الوصفي في الدارسة، كما اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات والمعلومات، إِلَّا الدارسة الحالية تختلف عنها في أَنَّها تسعى إلى تقديم تصور مقترح لترسيخ المواطنة الرقمية لدى العاملين في المجال التربوي في اليمن في ظل التحديات المعاصرة وهو ما يميزها عن الدراسات السابقة، وتستفيد الدارسة الحالية من الدارسات السابقة في البدء مما انتهت إليه، وبناء ودعم الإطار النظري.

**ثالثا: الإطار النظري للبحث**

**مفهوم المواطنة الرقمية وأهميتها:**

إذا كانت المواطنة تتخذ أشكالًا وصورًا عديدة في كل عصر وفق متغيراته، فَإِنَّها في ظل طبيعة ومتغيرات العصر الرقمي وظهور وانتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات اتخذت المواطنة الرقمية أيضًا مضمونًا جديدًا وصورًا أخرى وحقوقًا وواجبات وأشكالًا تتفق وطبيعة الحياة المعاصرة ومطالب المواطن ليحيا بأمان في هذا العصر الرقمي ويتكيف معه.

والمواطنة في الأصل اللغوي اسم مفعول، من الوطن، فنقول وطن بالمكان أي أقام به، وأوطن البلد أي اتخذه وطنًا (مجمع اللغة العربية، 2005، ص674).

والمواطنون هم أفراد الشعب الذين يعيشون في ظل دولة ما، يحملون جنسيتها، ويتمتعون بكافة الحقوق والواجبات المكفولة داخل نطاقها.

ويعرف المواطن الرّقمي بِأَنَّهُ: "الشخص الذي نشأ في عصر التكنولوجيا الرقمية، ولديه القدرة على استيعابها والتعامل معها في إنجاز ما يحتاجه." (tererDot & et. al, 2016, p59)

وفي الاصطلاح تزخر كثير من الأدبيات بالعديد من التعريفات للمواطنة الرقمية بالنظر إليها من زوايا متعددة حسب رؤى الباحثين وتخصصهم ولعل أقرب التعريفات لها وفق هذا البحث هو ما أورده طوالبة (2017، ص296) وهو: أَنَّ المواطنة الرقمية مجموعة القيم التي يتبناها المواطن الرقمي في أثناء تعامله مع التقنيات الرقمية التي تعكس مقدرته على تحمل مسؤولية تعامله مع مصادرها الرقمية، وتلزمه بالرقابة الذاتية في أثناء تعامله مع وسائطها المتنوعة.

وَمِنْ ثَمَّ فَإِنَّ المواطنة الرقمية تهدف إلى إيجاد الطريق الصحيح لتوجيه وحماية جميع المستخدمين، خصوصًا الأطفال والمراهقين والشباب، وذلك بتشجيع السلوكيات المرغوب فيها ومحاربة السلوكيات المنبوذة في التعاملات الرقمية، من أجل مواطن رقمي يحب وطنه ويجتهد من أجل تقدمه (الجزار، 2014، ص402).

مما سبق يمكننا القول إنَّ مفهوم المواطنة الرقمية يتضمن عددًا من الأمور لعل من أبرزها:

- إدراك حقيقة العالم الرقمي ومكوناته.
- امتلاك مهارات الممارسة الفعالة والمناسبة في استخدامات العالم الرقمي بآلياته المختلفة.
- اتباع القواعد الأخلاقية التي تجعل السلوك التكنولوجي للشخص يتسم بالقبول الاجتماعي في التفاعل مع الآخرين.
- تتضمن المواطنة الرقمية مجموعة من الحقوق والواجبات والالتزامات فيما يتعلق بالتقنيات الرقمية.
- أهميتها الكبيرة لإقامة المجتمع الصالح وحماية المجتمعات من الآثار السلبية المتزايدة للتكنولوجيا وتحفيز الاستفادة المثلى منها للإسهام في تنمية مجتمع المعرفة وبناء الاقتصاد الرقمي الوطني.
- ضرورتها لوقاية أجيالنا من التخريب الرقمي والحروب والجريمة الرقمية، والأضرار الصحية والاجتماعية والاقتصادية التي يمكن أن تنجم عن الاستخدام غير الرشيد للتقنية الرقمية. (شرف والدمرداش، 2014).

**أهداف ترسيخ قيم المواطنة الرقمية:**

تتمثل أهداف ترسيخ قيم المواطنة الرقمية من خلال المؤسسات التعليمية في الآتي (الملاح، 2017، ص12):

- تمثيل الوطن بأفضل صورة ممكنة من خلال السلوك الرقمي السليم.
- توعية مختلف المراحل العمرية بمفهوم المواطنة الرقمية بصورة جاذبة لرفع مستوى الأمان الإلكتروني.
- تقليل الانعكاسات السلبية لاستخدام الإنترنت على الحياة الواقعية.
- نشر ثقافة حرية التعبير الملتزمة بالآداب العامة وإيجاد بيئة تواصل اجتماعي خالية من العنف.
- بيان الطرق المثلى لتعامل الفرد مع موقف أو قضية إلكترونية معينة عبر إعداد مرجع متكامل للقضايا الإلكترونية المنتشرة.

- تحويل مفهوم الرقابة المشددة وانعدام الخصوصية إلى مفهوم الرقابة الذاتية وفق ضوابط الشريعة الإسلامية والقيم الاجتماعية والوطنية.

**مواصفات المواطن الرقمي:**

تتضمن مواصفات المواطن الرقمي أهم صفات الفرد الذي يتمسك بأخلاقه وقيمه ويلتزم بالسلوك الصحيح في أثناء تعاملاته الرقمية من خلال التزامه بالأمانة الفكرية، وحسن إدارته للوقت الذي يقضيه في استخدام الوسائط الرقمية، ووقوفه ضد التسلط عبر الإنترنت، وحفاظه على المعلومات الشخصية، واحترامه الثقافات والمجتمعات في البيئة الافتراضية، وحماية نفسه من المعتقدات الفاسدة التي تنتشر في الوسائط الرقمية؛ لذا فالمواطن الرقمي هو من لديه وعي ومعرفة بالتكنولوجيا مع القدرة على تطبيق تلك المعرفة إلى سلوكيات وعادات وأفعال يمكن من خلالها التعامل بشكل لائق مع التكنولوجيا نفسها أو مع الأشخاص الآخرين بواسطة التكنولوجيا (الملاح، 2017، ص32).

**أبعاد المواطنة الرقمية:**

يمكن تصنيف أبعاد المواطنة الرقمية وفقًا لمبادئها التي أجمع عليها الكثير من المهتمين بهذا الشأن كما يأتي: (التعليم، الاحترام، والحماية)

**1-التعليم ويشمل**

- **الإتاحة الرقمية للجميع/ المساواة الرقمية/ الوصول (النفاذ) الرقمي** بمعنى أن تكون التكنولوجيا متاحة بالتساوي لجميع العاملين في المؤسسة، ولتحقيق المساواة الرقمية لا بد من توفير الحقوق الرقمية المتساوية ودعم الوصول الإلكتروني؛ فهما يعدان عماد المساواة الرقمية (الجزار، 2014، ص409).

- **الاتصالات الرقمية:** يوفر الاتصال الرقمي للعاملين إمكانية الوصول الفوري للآخرين على مستوى لم يسبق له مثيل؛ إذ أصبح العاملون قادرين على الاتصال بشكل مستمر مع الآخرين وبما يساعد على تعزيز التواصل الإيجابي بين أطراف العملية التعليمية.

- **محو الأمية الرقمية/ تعزيز الثقافة الرقمية:** تشمل المواطنة الرقمية تثقيف الأفراد بطريقة جديدة لتطوير مهاراتهم في مجال استخدام التكنولوجيا بالشكل المناسب، وضرورة إدراكهم لأهمية توظيف الأجهزة والحواسيب المحمولة والهواتف الذكية في إنجاز مهامهم المختلفة، والاستفادة من إيجابياتها وتجنب سلبياتها، وكذلك إكسابهم مهارات محو الأمية المعلوماتية.

- **التجارة الرقمية:** يطلق على عمليات تبادل السلع والخدمات والمعلومات في الاقتصاد الرقمي: التجارة الرقمية التي تعتمد على توظيف التكنولوجيا الرقمية في العمليات التجارية؛ لذلك بات من الضرورة أن يكتسب المواطن العصري أساليب وضوابط البيع والشراء من حيث القوانين واللوائح المتعلقة باستخدام التكنولوجيا في المجال التجاري (المصري، وشعث، 2017، ص180).

**2-الحماية وتشمل**

- **الصحة والسلامة الرقمية:** تتضمن المواطنة الرقمية ثقافة تعليم مستخدمي التكنولوجيا أساليب حماية أنفسهم بدنيًا ونفسيًا من مخاطر التكنولوجيا الرقمية، وتشمل استخدام بيئة العمل المناسبة وتجنب إصابات الحركة المتكررة، وإدمان التكنولوجيا، والصحة الرقمية ونمط الحياة الصحية (Mike, 2015, p16-17).

- **الحقوق والمسؤوليات الرقمية:** وتعني الحق في حماية الخصوصية وحرية التعبير مقابل مجموعة من المسؤوليات التي يتحملها الفرد وقد تأتي في شكل قواعد قانونية أو لوائح أو سياسات استخدام، وتعني بيع وشراء المنتجات والبضائع إلكترونيا؛ لذا يجب على العاملين أن يكونوا على وعي بضوابط وقواعد ينبغي مراعاتها في أثناء استخدامهم التكنولوجيا والالتزام بها حتى يصبحوا مواطنين صالحين (الحصري، 2016، ص101).

- **الإتيكيت الرقمي/ اللياقة الرقمية:** هو طريقة للتصرف بأسلوب حسن مقبول ومرضٍ ويتفق مع عادات وأعراف كل مجتمع وفقًا لثقافته، وَيُعَدُّ الإتكيت أحد أشكال أو مظاهر الذوق واللياقة ومؤشرا للحكم على توقعات السلوك الاجتماعي بما يتفق مع ثقافة ومعايير المجتمع، ووفقًا لقواعده وأعرافه وتهتم المواطنة الرقمية بنشر"ثقافة الإتيكيت" الرقمي بين

الأفراد وتدريبهم ليكونوا مسؤولين في ظل مجتمع رقمي جديد، ليتصرفوا بتحضر، مراعين القيم والمبادئ ومعايير السلوك الحسن (عطوي، 2010، ص161).

**3-الاحترام ويشمل**

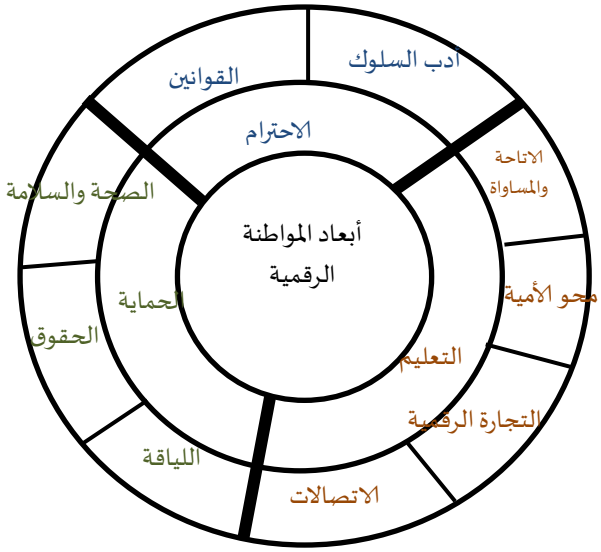
- **آداب السلوك الرقمي (معايير السلوك التقني):** تعبر المواطنة الرقمية عن معايير السلوك المناسب والمقبول والمرتبط باستخدام التكنولوجيا، وتهدف إلى إيجاد الطريق الصحيح لتوجيه وحماية المستخدمين، وذلك بتشجيع السلوكيات المرغوب فيها وممارسة السلوكيات المنبوذة في التعاملات الرقمية من أجل مواطن رقمي يحب وطنه ويجتهد من أجل تقدمه، ويعتمد ذلك على مجالين أساسيين:

الأول: استخدام سلوك سليم يساعد على احترام وجهات نظر الآخرين ويكون متسامحًا عبر الإنترنت من خلال الابتعاد عن التحرش الإلكتروني والإيذاء الإلكتروني للآخرين.

والثاني: المشاركة المدنية عبر الإنترنت من خلال الأنشطة المجتمعية المختلفة كالعمل التطوعي الإلكتروني، فهي تساعد في غرس قواعد التعامل السليم مع التكنولوجيا الرقمية بهدف ضمان تحقيق الاستفادة القصوى (محروس، 2018، ص118).

- **القوانين الرقمية:** تساعد المواطنة الرقمية جميع مستخدمي التكنولوجيا ليكونوا أكثر وعيًا بالعواقب القانونية لاستخدام التقنية، ويحتاج العاملون إلى فهم بعض الأعمال التي تندرج تحت مظلة الجريمة المعلوماتية، بالإضافة إلى الأعمال غير الأخلاقية كاختراق معلومات الآخرين وصناعة الفيروسات المختلفة وإرسال البريد المزعج... إلخ، وتتمثل في المسؤولية الإلكترونية للإجراءات والأفعال، أو هي القيود التشريعية التي تحكم استخدامنا للتكنولوجيا، وهنا يأتي دور القانون الرقمي الذي يجرم أفعالا بعينها، ويضع مرتكبيها تحت طائلة الملاحقة القانونية. والمواطن الرقمي يحترم القوانين الرقمية وينشرها ويشجع غيره على الالتزام بها (المسلماني، 2014، ص54).

ويمكن توضيح تلك الأبعاد للمواطنة الرقمية بالشكل الآتي:




شكل(1) أبعاد المواطنة الرقمية

**المصدر: من إعداد الباحثين**

يتضح مما سبق عرضه من أبعاد المواطنة الرقمية أهمية تلك الأبعاد في وضع تصور مقترح لترسيخ مؤشراتها لدى العاملين في المجال التربوي في اليمن والتي تنعكس على سلوكهم وتعاملاتهم الرقمية المختلفة.

**رابعًا: منهجية وإجراءات البحث**

- **منهج البحث:** لتحقيق أهداف البحث استخدم الباحثان المنهج الوصفي بشقيه المسحي والتطويري بوصفه المنهج العلمي الأكثر ملاءمة لموضوع البحث الحالي.

- **مجتمع البحث وعينته:** بناءً على طبيعة البحث وأهدافه تم تحديد مجتمع البحث بالقيادات الإدارية والإشرافية بإدارة التربية والتعليم في محافظة إب؛ الذين يمارسون مهام الإدارة والإشراف التربوي وعددهم (276) فردًا، وتم اختيار عينة قصدية من المشهود لهم بالخبرة الواسعة وسعة الاطلاع والمعرفة وخاصة فيما يتعلق بقواعد التعامل السليم مع التكنولوجيا الرقمية من القيادات الإدارية والإشرافية وعددهم (38) فردًا، ومن ثم استبعد (10) أفراد عينة للثبات؛ ليكون العدد الفعلي لعينة البحث هو (28) فردًا.

- **أداة البحث:** استخدم الباحثان الاستبانة أداة للحصول على البيانات من خلال تطبيقها على أفراد عينة البحث.

- **خطوات إعداد الاستبانة:** الاطلاع على ما أمكن من الأدبيات والبحوث والدراسات العلمية ذات العلاقة بموضوع البحث لإعداد الأداة بصورتها الأولية للتحكيم التي تضمنت (59) فقرة شملت ثلاثة مجالات والجدول (1) يوضح ذلك.

**جدول رقم(1):**

*يبين ما تضمنته الاستبانة في صورتها الأولية من فقرات كل مجال وفقرات المجالات ككل*

| م | المجال | عدد الفقرات |
|---|---|---|
| 1 | الاحترام | 20 |
| 2 | التعليم | 26 |
| 3 | الحماية | 13 |
| | الكلي | 59 |

**- صدق الأداة**

للتحقق من صدق أداة البحث من حيث مدى قياس فقراتها لما أعدت له فضلًا عن وضوحها وملاءمتها لطبيعة العينة البحثية، وقدرتها على قياس الخصائص المراد قياسها، ومدى إدراكها لطبيعة المشكلة البحثية التي يسعى البحث الحالي إلى معالجتها؛ فقد استخدم الباحثان طريقة الصدق الظاهري التي تشير إلى الحكم على المظهر العام للمقياس، وذلك من خلال تطبيق الإجراءات الآتية:

- عرض الأداة بصورتها الأولية على عدد من الأساتذة الخبراء المُحكَّمين من ذوي الخبرة والمتخصصين في مجال الإدارة التربوية، التخطيط التربوي، المناهج وطرق التدريس، اللغة العربية، وقد تألفت عينة المحكمين من(12) خبيرًا، طُلِب منهم إبداء آرائهم ومقترحاتهم إزاء فقرات الاستبانة.

- تم جمع الاستبانات الموزعة على الخبراء المُحكَّمين، والاطلاع على آرائهم ومقترحاتهم وملاحظاتهم.

- تحديد نسبة اتفاق الأساتذة المُحكَّمين على الفقرات التي حصلت على إجماع بنسبة (80%) وما فوق بوصفه معيارًا لاعتماد الفقرة؛ إذ أجمع الأساتذة المُحكمون على صلاحية وسلامة (55) فقرة من فقرات الاستبانة، كما أجمعوا على إضافة (4) فقرات، فأصبحت الاستبانة بصورتها النهائية تتضمن (59) فقرة.

- عُدِلت الفقرات بحسب آراء المُحكَّمين ومقترحاتهم، وأُلغِيت الفقرات التي حصلت على أقل من النسبة المحددة وعددها (4) فقرات.

**-الثبات**

قام الباحثان بتطبيق الاستبانة على عينة عشوائية ضمن أفراد مجتمع البحث، ولكنها خارجة عن إطار حجم عينته، وقد تكونت من(10) أفراد، وبعد جمع الاستبانات، استخدم معامل ألفاكرونباخ لمعرفة اتساق -تجانس- الفقرات مع بعضها على مستوى المجال الواحد، وعلى مستوى مجالات الأداة بشكل عام؛ إذ بلغت قيمة معامل ألفاكرونباخ لمجالات الأداة إجمالًا (.99) وبلغ ثبات التجزئة النصفية (.95) وهي قيم تؤكد ثبات الأداة وصلاحيتها لأغراض البحث الحالي، والجدول رقم(2) يوضح ذلك.

**جدول رقم(2)**

*ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية وطريقة ألفاكرونباخ*

| المجال | عدد الفقرات | طريقة التجزئة النصفية | معامل ألفاكرونباخ |
|---|---|---|---|
| الاحترام | 20 | 0.976 | 0.986 |
| التعليم | 26 | 0.964 | 0.992 |
| الحماية | 13 | 0.972 | 0.988 |
| الكلي | 59 | 0.958 | 0.996 |

**التدرج المستخدم للحكم على النتائج:**

ولغرض مناقشة النتائج وتفسيرها؛ تم تحديد حدود بدائل التدريج الثلاثي المستخدم في البحث باتباع الخطوات الآتية:

المدى = أعلى قيمة في المقياس - أقل قيمة (3 – 1 = 2).

طول فترة المدى = $\frac{2}{3}$ = 0.66

تم تحديد حدود بدائل المقياس بإضافة طول فترة المدى (0.66) إلى أقل قيمة من التدريج، ليعطينا حدود الفئة الأولى، ومن ثم حساب بقية الفئات بحسب ما هو مبين في الجدول (3).

**جدول رقم(3):**

*يوضح حدود البدائل وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي*

| قيمة البديل | المدى المتوسط | مستوى الدلالة اللفظية |
|---|---|---|
| 1 | 1- 1.66 | صغيرة |
| 2 | 1.67- 2.33 | متوسطة |
| 3 | 2.34- 3 | كبيرة |

**خامسًا: عرض نتائج البحث**

استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة العينة على كل فقرة من فقرات مجالات الأداة وتم ترتيبها تنازليًا، وفقًا لتقديرات استجابات أفراد العينة، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي ما يأتي:

عرض نتائج واقع ودرجة أهمية قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين بإدارة التربية والتعليم بمحافظة إب للمجالات بشكل عام من وجهة نظر العينة.

**جدول رقم(4):**

*يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع وأهمية قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين بإدارة التربية والتعليم بمحافظة إب من وجهة نظر العينة*

| الواقع | | | | | درجة الأهمية | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدلالة اللفظية | ت | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | م | المجالات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ت | الدلالة اللفظية |
| صغيرة | 1 | .73 | 1.65 | 1 | الاحترام | 2.41 | 0.54 | 1 | كبيرة |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| صغيرة | 3 | .76 | 1.60 | 2 | التعلم | 2.40 | 0.65 | 3 | كبيرة |
| صغيرة | 2 | .80 | 1.57 | 3 | الحماية | 2.41 | 0.73 | 2 | كبيرة |
| صغيرة | | 0.76 | 1.61 | | الإجمالي | 2.41 | 0.64 | | كبيرة |

يتضح من الجدول (4) ما يأتي:

- تدني واقع توفر قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين بإدارة التربية والتعليم بمحافظة إب من وجهة نظر العينة؛ حيث جاءت بدرجة صغيرة تميل إلى المتوسطة، وبمتوسط حسابي إجمالي (1.61) وبانحراف معياري إجمالي (0.76) من إجمالي الاستجابات على المجالات المحددة في أداة البحث.

- تدني واقع توفر قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين بإدارة التربية والتعليم بمحافظة إب من وجهة نظر العينة للمجالات التي احتوت عليها الأداة وبدرجة صغيرة؛ حيث احتل مجال الاحترام المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي إجمالي (1.65) وبانحراف معياري إجمالي (0.73)، واحتل مجال التعليم المرتبة الثانية بمتوسط حسابي إجمالي (1.60) وبانحراف معياري إجمالي (0.76)، واحتل مجال الحماية، المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي إجمالي (1.59) وبانحراف معياري إجمالي (0.80).

ويعزى ذلك إلى أَنَّ ممارسات قيم المواطنة الرقمية لا تزال ضعيفة ولا ترقى إلى المستوى المطلوب حتى يمكن الاستفادة من تلك القيم وتوظيفها بما يحقق للعاملين مواطنة رقمية إيجابية بعيدًا عن الممارسات السلبية.

أما بالنسبة لدرجة الأهمية فيلاحظ ارتفاع المتوسط الإجمالي العام لموافقة الخبراء المشاركين نحو أهمية قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين بإدارة التربية والتعليم بمحافظة إب من وجهة نظر العينة بدرجة (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي إجمالي (2.41) وانحراف معياري إجمالي (0.64) من إجمالي الاستجابة على جميع المجالات.

ويلاحظ تفاوت ارتفاع المتوسط الإجمالي لموافقة الخبراء المشاركين نحو أهمية المجالات التي احتوت عليها الأداة وبدرجة مرتفعة؛ حيث احتل مجال الاحترام المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (2.42) وبانحراف معياري (0.54)، واحتل مجال الحماية المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي

مقداره (2.41) وبانحراف معياري (0.73)، كما احتل مجال التعلم المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي مقداره (2.40) وبانحراف معياري (0.65).

وهذا يعنى أَنَّ جميع المجالات جاءت بمستوى واحد من درجة الأهمية؛ الأمر الذي يؤكد إدراك عينة البحث لأهمية تلك المجالات في تحقيق المواطنة الرقمية والرغبة من قبلهم بتحقيق عناصرها في واقعهم العملي والاستفادة منها والحد من الجوانب السلبية بما يتفق مع هوية وثقافة المجتمع اليمني.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت أهمية امتلاك قيم المواطنة الرقمية وانعكاساته الإيجابية على سلوك الأفراد، كدراسة دارسة الجزار(2014) ودارسة طوالبة (2017) ودراسة مجاهد (2021) ودارسة بولكان (Bolkan, 2014) ودارسة مايك (Mike, 2014) ودارسة دوتيرر وآخرين (Dotterer et al. 2016)، وفيما يأتي عرض وتحليل نتائج كل مجال على حدة.

1-عرض نتائج واقع ودرجة أهمية قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين بإدارة التربية والتعليم في محافظة إب في مجال (الاحترام) من وجهة نظر العينة:

**جدول رقم(5):**

*يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع وأهمية قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين بإدارة التربية والتعليم بمحافظة إب في مجال (الاحترام) من وجهة نظر العينة*

| الواقع | | | م | الفقرات | درجة الأهمية | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدلالة اللفظية | ت | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | | | ت | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الدلالة اللفظية |
| متوسطة | 1 | 0.83 | 2.00 | 1 | التشجيع على الاقتداء الحسن عند استخدام التقنيات الرقمية. | 2 | 0.63 | 2.64 | كبيرة |
| صغيرة | 8 | 0.93 | 1.60 | 2 | تعزيز القدرة على التفريق بين ما هو إيجابي وما هو سلبي. | 1 | 0.47 | 2.71 | كبيرة |
| متوسطة | 2 | 0.79 | 1.93 | 3 | تعزيز الصدق في الأقوال والأفعال دائما. | 4 | 0.65 | 2.50 | كبيرة |
| صغيرة | 14 | 0.88 | 1.47 | 4 | التشجيع على احترام القوانين المصاحبة لأي تقنية. | 6 | 0.76 | 2.43 | كبيرة |
| متوسطة | 1 | 0.83 | 2.00 | 5 | توضيح مخاطر المواقع الإلكترونية المحظورة والمخلة بالآداب. | 2 | 0.63 | 2.64 | كبيرة |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| صغيرة | 10 | 0.91 | 1.53 | 6 | توضيح مخاطر الأفكار الدخيلة على ثقافتنا. | 2.57 | 0.65 | 3 | كبيرة |
| صغيرة | 7 | 0.71 | 1.60 | 7 | التعريف بالاستخدام غير القانوني (اختراق الأجهزة – الهكرز ). | 2.21 | 0.70 | 12 | متوسطة |
| صغيرة | 11 | 0.94 | 1.57 | 8 | الحث على تجنب إيذاء الآخرين. | 2.64 | 0.63 | 2 | كبيرة |
| صغيرة | 9 | 0.73 | 1.57 | 9 | التشجيع على الاعتدال دون مبالغة. | 2.14 | 0.77 | 14 | متوسطة |
| صغيرة | 18 | 0.86 | 1.40 | 10 | الحث على تجنب إثارة الفتن والنزاعات. | 2.29 | 0.83 | 10 | متوسطة |
| صغيرة | 5 | 0.78 | 1.63 | 11 | تعزيز الاستخدام المنضبط للتقنيات الرقمية. | 2.36 | 0.75 | 8 | كبيرة |
| صغيرة | 13 | 0.92 | 1.50 | 12 | توضيح مخاطر التواصل غير الشرعي بين الشباب والشابات. | 2.50 | 0.76 | 5 | كبيرة |
| صغيرة | 3 | 0.79 | 1.65 | 13 | تعزيز احترام الحريات الشخصية. | 2.50 | 0.65 | 4 | كبيرة |
| صغيرة | 16 | 0.85 | 1.43 | 14 | تنمية الوعي لدى العاملين بأشكال السلوك غير المقبول في المجتمعات الرقمية | 2.36 | 0.75 | 8 | كبيرة |
| صغيرة | 6 | 0.75 | 1.62 | 15 | التوجيه والإرشاد بأهمية ضبط السلوك وأخلاقيات استخدام التقنيات الرقمية. | 2.29 | 0.73 | 9 | متوسطة |
| صغيرة | 17 | 0.81 | 1.40 | 16 | توجيه العاملين إلى طرق وأساليب التصدي لأي سلوك غير مقبول قد يتعرضون له من الآخرين عبر التطبيقات. | 2.29 | 0.73 | 11 | متوسطة |
| صغيرة | 12 | 0.74 | 1.59 | 17 | مشاركة العاملين في وضع السياسات التي يجب اتباعها في أثناء تواصل بعضهم ببعض عبر تطبيقات الاتصال الرقمية. | 2.07 | 0.83 | 15 | متوسطة |
| صغيرة | 19 | 0.82 | 1.37 | 18 | إقامة الندوات واللقاءات التي تهتم بتوعية العاملين بالقوانين والأخلاقيات التي يجب اتباعها أثناء استخدام التقنيات الرقمية. | 2.21 | 0.80 | 13 | متوسطة |
| صغيرة | 4 | 0.80 | 1.65 | 19 | تنمية الوعي لدى العاملين حول أنواع الجرائم المشهورة في المجتمعات الرقمية. | 2.43 | 0.76 | 6 | كبيرة |
| صغيرة | 15 | 0.81 | 1.43 | 20 | توضيح المسؤولية التي تقع على الطالب أثناء التعامل مع التطبيقات الرقمية. | 2.36 | 0.63 | 7 | كبيرة |
| صغيرة | | 0.73 | 1.65 | | الإجمالي | 2.41 | 0.54 | | كبيرة |

يتضح من الجدول (5) الآتي:

- تدني المتوسط الإجمالي لواقع ممارسة قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين بإدارة التربية والتعليم في محافظة إب في مجال الاحترام من وجهة نظر العينة، وبدرجة صغيرة تميل إلى المتوسطة وبمتوسط حسابي (1.65)، وانحراف معياري (0.73).

- وعلى مستوى الفقرات يلاحظ تفاوت تدني متوسطات واقع ممارسة قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين بإدارة التربية والتعليم بمحافظة إب في مجال الاحترام من وجهة نظر العينة؛ حيث كانت أعلى المتوسطات الحسابية من نصيب الفقرتين رقم(1، 5).

فالفقرة رقم (1) التي تنص على "التشجيع على الاقتداء الحسن عند استخدام التقنيات الرقمية." والفقرة رقم (5) التي تنص على "توضيح مخاطر المواقع الإلكترونية المحظورة والمخلة بالآداب". قد احتلتا المرتبة الأولى بنفس المتوسط الحسابي (2.00) وبانحراف معياري (0.83) وبدلالة لفظية (متوسطة) للفقرتين، تليهما بالمرتبة الثانية الفقرة رقم (3) التي تنص على" تعزيز الصدق في الأقوال والأفعال دائما. "بمتوسط حسابي(1.93) وانحراف معياري(0.79)، وبدلالة لفظية (متوسطة)، وجاءت الفقرة رقم (13) التي تنص على "تعزيز احترام الحريات الشخصية" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي(1.65) وانحراف معياري(0.79)، وبدلالة لفظية (صغيرة).

- أما بالنسبة لأدنى المتوسطات الحسابية فقد حصلت عليه الفقرة رقم (16)، التي تنص على "توجيه العاملين إلى طرق وأساليب التصدي لأي سلوك غير مقبول قد يتعرضون له من الآخرين عبر التطبيقات"؛ إذ حصلت على المرتبة الثانية قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي(1.40) وبانحراف معياري(0.81) وبدلالة لفظية (صغيرة)، واحتلت الفقرة رقم(10) التي تنص على "الحث على تجنب إثارة الفتن والنزاعات" المرتبة الثالثة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي(1.40)، وبانحراف معياري(0.86)، وبدلالة لفظية (صغيرة)، وجاءت الفقرة رقم (18) التي تنص على "إقامة الندوات واللقاءات التي تهتم بتوعية العاملين بالقوانين والأخلاقيات التي يجب اتباعها في أثناء استخدام التقنيات الرقمية" بالمرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي(1.37) وانحراف معياري(0.82)، وبدلالة لفظية (صغيرة).

ويعزى ذلك إلى أَنَّ الممارسات الإلكترونية الحالية لدى العاملين بإدارة التربية والتعليم بمحافظة إب من وجهة نظر العينة لا تدرك أهمية التفريق بين ما هو سلبي وما هو إيجابي، بل إنها تتم بطرق غير صحيحة وتعزز ثقافة مخالفة لواقعنا الإسلامي، بالإضافة إلى غياب أي برامج للتوعية بسلبيات هذه التقنيات حتى يمكن تجنبها، والاستفادة من الجوانب الإيجابية بطرق وأساليب صحيحة من خلال أخلاقيات وقوانين تنظم ذلك الاستخدام.

- أَمَّا ما يتعلق بدرجة الأهمية فيلاحظ ارتفاع المتوسط الإجمالي لموافقة الخبراء المشاركين نحو أهمية قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين بإدارة التربية والتعليم بمحافظة إب في مجال الاحترام بدرجة (مرتفعة) وبمتوسط حسابي (2.41)، وانحراف معياري (0.54).

- أما بالنسبة للفقرات فقد تفاوت ارتفاع متوسطات موافقة الخبراء المشاركين نحو أهمية قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين بإدارة التربية والتعليم في محافظة إب في مجال الاحترام؛ حيث كان أعلى المتوسطات الحسابية من نصيب الفقرة رقم (2) التي تنص على "تعزيز القدرة على التفريق بين ما هو إيجابي وما هو سلبي." واحتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ( 2.71) وانحراف معياري (0.47) وبدرجة أهمية كبيرة، تلتها في المرتبة الثانية الفقرات ذوات الأرقام (1، 5، 8) المحددة بالجدول رقم (5)، وبمتوسط حسابي (2.64) وانحراف معياري( 0.63)، وبدرجة أهمية كبيرة، وجاءت الفقرة رقم (6) التي تنص على "توضيح مخاطر الأفكار الدخيلة على ثقافتنا" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي(2.57) وانحراف معياري(0.65)، وبدرجة أهمية (كبيرة).

- أَمَّا بالنسبة لأدنى المتوسطات الحسابية فقد حصلت عليه الفقرة رقم (18) التي تنص على " إقامة الندوات واللقاءات التي تهتم بتوعية العاملين بالقوانين والأخلاقيات التي يجب اتباعها في أثناء استخدام التقنيات الرقمية." حيث حازت على المرتبة الثانية قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي ( 2.21) وانحراف معياري (0.80) ودرجة أهمية متوسطة، واحتلت الفقرة رقم (9) التي تنص على "التشجيع على الاعتدال دون مبالغة" المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.14)، وانحراف معياري (0.77)، ودرجة أهمية (متوسطة)، وجاءت الفقرة رقم (17) التي تنص على "مشاركة العاملين في وضع السياسات التي يجب اتباعها أثناء تواصل بعضهم ببعض عبر تطبيقات الاتصال الرقمية." في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي(2.07) وانحراف معياري(0.83) ودرجة أهمية (متوسطة).

ويعزى ذلك إلى إدراك عينة البحث لأهمية الدور الذي يمكن أن تحققه هذه التقنيات الرقمية إذا تم استخدامها بطرق وأساليب سليمة تراعي القيم والأخلاقيات لمجتمعنا الإسلامي والاستفادة من الجوانب الإيجابية وتعزيزها والابتعاد عن الجوانب السلبية والتوعية

بمخاطرها، ودورها في تحقيق المواطنة الرقمية لدى العاملين، بتعزيز الهوية الوطنية والعربية الإسلامية، والحفاظ على القيم المجتمعية في ظل الانفتاح على الثقافات الأخرى والاتصال بها.

2-عرض نتائج واقع ودرجة أهمية قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين بإدارة التربية والتعليم في محافظة إب في مجال (التعلم):

**جدول رقم(6)**

*يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ودرجة أهمية قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين بإدارة التربية والتعليم بمحافظة إب في مجال (التعليم) من وجهة نظر العينة*

| الواقع | | | | م | الفقرات | درجة الأهمية | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدلالة اللفظية | ت | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | | | الدلالة اللفظية | ت | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي |
| صغيرة | 13 | 0.94 | 1.57 | 1 | تعزيز مهارات الإصغاء السليم في التواصل الرقمي. | كبيرة | 4 | 0.76 | 2.57 |
| متوسطة | 4 | 0.83 | 1.93 | 2 | الحث على الحوار كأسلوب حضاري. | كبيرة | 7 | 0.76 | 2.50 |
| صغيرة | 17 | 0.85 | 1.43 | 3 | يساعد في فهم طرق إدارة الوقت. | كبيرة | 10 | 0.75 | 2.36 |
| متوسطة | 1 | 0.81 | 2.03 | 4 | تعزيز آداب المحادثة مع الآخرين عبر الإنترنت. | كبيرة | 1 | 0.47 | 2.71 |
| صغيرة | 15 | 0.84 | 1.52 | 5 | التشجيع على الانضمام المنضبط في مجتمعات رقمية إيجابية. | كبيرة | 8 | 0.65 | 2.43 |
| متوسطة | 3 | 0.79 | 1.93 | 6 | تعزيز الالتزام بالآداب الإسلامية في المجتمعات الرقمية. | كبيرة | 6 | 0.65 | 2.50 |
| صغيرة | 22 | 0.86 | 1.37 | 7 | التدريب على مهارات استخدام المتصفحات الرقمية بالطرق السليمة. | متوسطة | 16 | 0.89 | 2.21 |
| صغيرة | 12 | 0.77 | 1.58 | 8 | تعزيز القدرة على تقييم المصادر عبر الإنترنت وتمييزها. | متوسطة | 17 | 0.86 | 2.14 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| صغيرة | 9 | 0.96 | 1.63 | 9 | توضيح قواعد التجارة الإلكترونية. | 2.71 | 0.61 | 2 | كبيرة |
| صغيرة | 8 | 0.78 | 1.64 | 10 | توضيح وسائل أمان الشراء عبر الإنترنت. | 2.36 | 0.75 | 10 | كبيرة |
| صغيرة | 17 | 0.85 | 1.43 | 11 | تعزيز المسؤولية نحو المجتمع والوطن. | 2.36 | 0.75 | 10 | كبيرة |
| صغيرة | 7 | 0.80 | 1.65 | 12 | التدرب على طرق البحث عن أفضل المواقع الإلكترونية التسويقية التي تنسجم مع ثقافتنا وعاداتنا. | 2.43 | 0.76 | 9 | كبيرة |
| صغيرة | 16 | 0.88 | 1.50 | 13 | إتاحة قنوات اتصال إلكترونية مختلفة بين القيادات والعاملين. | 2.43 | 0.76 | 9 | كبيرة |
| صغيرة | 10 | 0.76 | 1.61 | 14 | معالجة مشكلات العاملين في التعامل مع المصادر الرقمية المختلفة. | 2.21 | 0.80 | 15 | متوسطة |
| صغيرة | 20 | 0.81 | 1.40 | 15 | تنظيم برامج تدريبية للعاملين على أساليب وطرق الاتصال الرقمي. | 2.29 | 0.73 | 13 | متوسطة |
| صغيرة | 11 | 0.81 | 1.60 | 16 | مشاركة المعرفة الرقمية الخاصة بالإدارة مع المجتمع. | 2.21 | 0.89 | 16 | متوسطة |
| صغيرة | 21 | 0.86 | 1.40 | 17 | التوجيه بترشيد التعامل مع مواقع التسوق الإلكترونية. | 2.29 | 0.83 | 14 | متوسطة |
| صغيرة | 11 | 0.76 | 1.60 | 18 | التوعية بمخاطر ومشكلات التسوق الإلكتروني من عمليات السرقة، واختراق الحسابات الشخصية وغيرها. | 2.21 | 0.80 | 15 | متوسطة |
| صغيرة | 23 | 0.78 | 1.30 | 19 | عقد ندوات ولقاءات حول كيفية التعامل الصحيح مع مواقع التسوق الإلكترونية. | 2.07 | 0.83 | 18 | متوسطة |
| متوسطة | 4 | 0.83 | 1.93 | 20 | توعية العاملين بضرورة انتقاء المواقع التجارية الإلكترونية الأمنة. | 2.50 | 0.76 | 7 | كبيرة |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| صغيرة | 18 | 0.89 | 1.43 | 21 | توضيح أهم مؤشرات المصداقية لمواقع التجارة الإلكترونية. | 2.36 | 0.84 | 12 | كبيرة |
| متوسطة | 4 | 0.83 | 1.93 | 22 | التوعية حول التوظيف الأمثل لتطبيقات التواصل الاجتماعي المختلفة في التواصل الإيجابي مع الآخرين وبناء العلاقات الاجتماعية الجيدة. | 2.50 | 0.76 | 7 | كبيرة |
| صغيرة | 19 | 0.89 | 1.43 | 23 | التوعية بالسلوكيات والآداب الصحيحة عند استخدام تقنيات الاتصال الرقمي المختلفة. | 2.36 | 0.84 | 12 | كبيرة |
| صغيرة | 8 | 0.78 | 1.64 | 24 | التوعية بضوابط ومحددات بناء العلاقات الاجتماعية مع الآخرين عبر الشبكة. | 2.36 | 0.74 | 11 | كبيرة |
| صغيرة | 14 | 0.98 | 1.53 | 25 | نشر الوعي بأهمية تحديد الأهداف الأساسية للاتصال مع الآخرين. | 2.57 | 0.85 | 5 | كبيرة |
| متوسطة | 2 | 0.83 | 2.00 | 26 | توعية العاملين بدورهم المأمول في نشر الثقافة الرقمية في أوساطهم الاجتماعية. | 2.64 | 0.63 | 3 | كبيرة |
| صغيرة | | 0.76 | 1.60 | | الإجمالي | 2.40 | .65 | | كبيرة |

يتضح من الجدول (6) الآتي:

- تدني المتوسط الإجمالي لواقع ممارسة قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين بإدارة التربية والتعليم بمحافظة إب في مجال التعليم من وجهة نظر العينة، وبدرجة صغيرة، بمتوسط حسابي (1.60)، وانحراف معياري (0.76).

- أَمَّا ما يتعلق بالفقرات فقد تفاوتت في تدني متوسطات واقع ممارسة قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين بإدارة التربية والتعليم بمحافظة إب من وجهة نظر العاملين في مجال التعلم؛

حيث كانت أعلى المتوسطات الحسابية من نصيب الفقرة رقم (4) التي تنص على " تعزيز آداب المحادثة مع الآخرين عبر الإنترنت"؛ إذ احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.03) وانحراف معياري(0.81) وبدلالة لفظية (متوسطة)، تليها بالمرتبة الثانية الفقرة رقم (26) التي تنص على "توعية العاملين بدورهم المأمول في نشر الثقافة الرقمية في أوساطهم الاجتماعية" بمتوسط حسابي (2.00) وانحراف معياري (0.83) وبدلالة لفظية (متوسطة)، وجاءت بالمرتبة الثالثة الفقرة رقم (6) التي تنص على "تعزيز الالتزام بالآداب الإسلامية في المجتمعات الرقمية" بمتوسط حسابي(1.93) وانحراف معياري (0.79)، وبدلالة لفظية (متوسطة).

- أَمَّا بالنسبة لأدنى المتوسطات الحسابية فقد حصلت عليه الفقرة رقم (17) التي تنص على "التوجيه بترشيد التعامل مع مواقع التسوق الإلكتروني"؛ إذ حازت المرتبة الثانية قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي(1.40) وانحراف معياري (0.86)، وبدلالة لفظية (صغيرة)، واحتلت الفقرة رقم(7) التي تنص على "التدريب على مهارات استخدام المتصفحات الرقمية بالطرق السليمة" المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي(1.37)، وبانحراف معياري(0.86) وبدلالة لفظية (صغيرة)، وجاءت الفقرة رقم (19) التي تنص على "عقد ندوات ولقاءات حول كيفية التعامل الصحيح مع مواقع التسوق الإلكترونية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي(1.30) وبانحراف معياري(0.78)، وبدلالة لفظية (صغيرة).

ويعزى ذلك إلى الممارسات الرقمية الحالية من قبل العاملين في إدارة التربية والتعليم التي لا ترقى إلى المستوى الذي يمكن من خلاله أن تحقق الدور المأمول منها بنشر الثقافة الرقمية وتعزيز الهوية الإسلامية في المجتمع، وغياب الدورات والندوات التي يمكن من خلالها تنمية مهارات استخدام المتصفحات والمواقع الإلكترونية بطرق سليمة.

- أما بالنسبة لدرجة الأهمية فيلاحظ ارتفاع المتوسط الإجمالي لموافقة الخبراء المشاركين نحو أهمية قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين التربويين **في مجال التعليم** بدرجة **(مرتفعة)**، بمتوسط حسابي (2.40) وانحراف معياري (0.65).

- وقد تفاوت ارتفاع متوسطات موافقة الخبراء المشاركين نحو أهمية قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين التربويين **في مجال التعليم**؛ حيث كانت أعلى المتوسطات الحسابية من نصيب الفقرة رقم (4) التي تنص على "**تعزيز آداب المحادثة مع الآخرين عبر الإنترنت**"؛ إذ احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.71) وبانحراف معياري(0.47) وبدرجة أهمية **(كبيرة)**، تليها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (9) التي تنص على " **توضيح قواعد التجارة الإلكترونية**" بمتوسط حسابي(2.71) وبانحراف معياري(0.61)، وبدرجة أهمية **(كبيرة)**، وجاءت الفقرة رقم (26) التي تنص على " **توعية العاملين بدورهم المأمول في نشر الثقافة الرقمية في أوساطهم الاجتماعية**"، في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي(2.64) وانحراف معياري(0.63)، وبدرجة أهمية **(كبيرة)**.

- أما بالنسبة لأدنى المتوسطات الحسابية فقد حصلت عليه الفقرة رقم (18) التي تنص على "**التوعية بمخاطر ومشكلات التسوق الإلكتروني من عمليات السرقة، واختراق الحسابات**" إذ حازت المرتبة الثانية قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.21) وانحراف معياري (0.80) ودرجة أهمية **(متوسطة)**، واحتلت الفقرة رقم (8) التي تنص على " **تعزيز القدرة على تقييم المصادر عبر الإنترنت وتمييزها**" المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي ( 2.14)، وانحراف معياري (0.86) ودرجة أهمية **(متوسطة)**، وجاءت الفقرة رقم (19) التي تنص على "**عقد ندوات ولقاءات حول كيفية التعامل الصحيح مع مواقع التسوق الإلكترونية**" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي(2.07) وانحراف معياري(0.83) ودرجة أهمية **(متوسطة)**.

ويعزى ذلك إلى إدراك عينة البحث لأهمية توعية العاملين وتعزيز دورهم في نشر الثقافة الرقمية وفهم قواعد التجارة الإلكترونية وآداب المحادثة الرقمية وأهمية إدراك مخاطر السرقة الإلكترونية وكيفية التعامل الصحيح مع المواقع الإلكترونية وتقييم المصادر وتمييزها وغرس قيم المواطنة الرقمية وتنميتها لدى العاملين من خلال توظيف التقنية في العملية التعليمية والإدارية، وتفعيل استراتيجيات التعلم النشط القائم على التفكير الناقد والابتكاري.

3-عرض نتائج واقع ودرجة أهمية قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين بإدارة التربية والتعليم في محافظة إب في مجال (الحماية) من وجهة نظر العينة:

**جدول رقم(7):**

*يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ودرجة أهمية قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين بإدارة التربية والتعليم بمحافظة إب في مجال (الحماية) من وجهة نظر العاملين*

| الواقع | | | الفقرات | درجة الأهمية | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدلالة اللفظية | ت | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | م | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ت | الدلالة اللفظية |
| صغيرة | 7 | 0.88 | 1.49 | 1 | توضيح مخاطر العلاقات الرقمية المجهولة. | 2.50 | 0.65 | 3 | كبيرة |
| متوسطة | 2 | 0.83 | 1.90 | 2 | تعليم طرق المحافظة على الهوية الشخصية والخصوصية الرقمية. | 2.50 | 0.76 | 4 | كبيرة |
| صغيرة | 10 | 0.89 | 1.43 | 3 | تعزيز قيم الاحترام لحقوق ملكية الآخرين في الاستخدام. | 2.36 | 0.84 | 7 | كبيرة |
| صغيرة | 4 | 0.82 | 1.64 | 4 | اكتساب آلية التعامل مع الرسائل السلبية الواردة عبر التقنيات الرقمية. | 2.36 | 0.84 | 7 | كبيرة |
| صغيرة | 6 | 0.94 | 1.51 | 5 | التعريف بالتهديدات المجتمعية (الإرهاب، الفكر المنحرف) المنتشرة. | 2.57 | 0.76 | 2 | كبيرة |
| متوسطة | 1 | 0.81 | 1.93 | 6 | الحث على متابعة الأمن الشخصي (سرقة الهوية الوطنية الاحتيال التحرش/ الابتزاز). | 2.57 | 0.65 | 1 | كبيرة |
| صغيرة | 8 | 0.92 | 1.49 | 7 | التوعية بطرق حجب المواقع الرقمية والبرامج غير الآمنة. | 2.50 | 0.76 | 4 | كبيرة |
| متوسطة | 3 | 0.80 | 1.88 | 8 | شرح طرق وأساليب التعامل مع الشائعات والأفكار غير المقبولة وآليات الاستعداد للتصدي لها. | 2.43 | 0.76 | 5 | كبيرة |
| صغيرة | 9 | 0.92 | 1.46 | 9 | تحذير العاملين من انتهاك الحقوق الخاصة بالصفحات الرقمية للآخرين. | 2.43 | 0.85 | 6 | كبيرة |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| صغيرة | 5 | 0.76 | 1.58 | 10 | توجيه العاملين إلى ضرورة مراعاة وإدارة الوقت عند استخدام التكنولوجيا الرقمية. | 2.21 | 0.80 | 8 | متوسطة |
| صغيرة | 10 | 0.89 | 1.42 | 11 | شرح البرامج والتطبيقات التي تضمن الحماية الإلكترونية للحسابات الرقمية الخاصة بهم. | 2.36 | 0.84 | 7 | كبيرة |
| صغيرة | 5 | 0.76 | 1.58 | 12 | تخصيص رابط لتلقي الشكاوى الخاصة بالحماية والأمان لحسابات العاملين وأعضاء هيئة التدريس. | 2.21 | 0.80 | 8 | متوسطة |
| صغيرة | 10 | 0.89 | 1.38 | 13 | تضمين نسبة عالية من الحماية والأمان في تعاملات العاملين مع بعضهم من خلال التطبيقات المتاحة على المواقع الإلكترونية. | 2.36 | 0.84 | 7 | كبيرة |
| صغيرة | | 0.80 | 1.57 | | الإجمالي | 2.41 | 0.73 | | كبيرة |

يتضح من الجدول (7) الآتي:

- تدني المتوسط الإجمالي لواقع ممارسة قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين بإدارة التربية والتعليم بمحافظة إب في مجال الحماية من وجهة نظر العينة، بدرجة (صغيرة) بمتوسط حسابي (1.57)، وانحراف معياري (0.80)، وبدلالة لفظية متوسطة.

- أَمَّا ما يتعلق بالفقرات فقد تفاوت تدني متوسطات واقع ممارسة قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين بإدارة التربية والتعليم بمحافظة إب في مجال الحماية كما تراه العينة؛ حيث كانت أعلى المتوسطات الحسابية من نصيب الفقرة رقم (6) التي تنص على "الحث على متابعة الأمن الشخصي (سرقة الهوية الوطنية/ الاحتيال التحرش/الابتزاز)"؛ واحتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.93) وانحراف معياري (0.81) وبدلالة لفظية (متوسطة)، تليها الفقرة رقم (2) التي تنص على "تعليم طرق المحافظة على الهوية الشخصية والخصوصية الرقمية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (1.90) وانحراف معياري (0.83)، وبدلالة لفظية (متوسطة)، وجاءت الفقرة رقم (8) التي تنص على " شرح طرق وأساليب التعامل مع الشائعات والأفكار غير المقبولة وآليات الاستعداد للتصدي لها" في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (1.88) وانحراف معياري (0.80)، وبدلالة لفظية ( متوسطة).

- أما بالنسبة لأدنى المتوسطات الحسابية فقد حصلت الفقرة رقم (3) التي تنص على " تعزيز قيم الاحترام لحقوق ملكية الآخرين في الاستخدام" على المرتبة الثانية قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (1.43) وانحراف معياري (0.89) وبدلالة لفظية (صغيرة).

واحتلت الفقرتان رقم(11، 13) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي ( 1,42 - 1,38) للفقرتين، الفقرة رقم (11) التي تنص على " شرح البرامج والتطبيقات التي تضمن الحماية الإلكترونية للحسابات الرقمية الخاصة بهم" والفقرة رقم (13) التي تنص على "تضمين نسبة عالية من الحماية والأمان في تعاملات العاملين مع بعضهم من خلال التطبيقات المتاحة على المواقع الإلكترونية"، وبدلالة لفظية(صغيرة).

ويعزى ذلك إلى أَنَّ قيم المواطنة الرقمية في إدارة التربية والتعليم لا تزال بعيدة عن المستوى المطلوب من الممارسة من خلال وسائل الأمن الرقمي والأساليب المقبولة التي يمكن من خلالها الحفاظ على حقوق الملكية والهوية الشخصية والخصوصية الرقمية.

- أما بالنسبة لدرجة الأهمية فيلاحظ ارتفاع المتوسط الإجمالي لموافقة الخبراء المشاركين نحو أهمية قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين التربويين في مجال الحماية بدرجة (مرتفعة) وبمتوسط حسابي (2.41)، وانحراف معياري (0.73).

- أما على مستوى الفقرات فقد تفاوت ارتفاع متوسطات موافقة الخبراء المشاركين نحو أهمية قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين التربويين في مجال الحماية؛ إذ إِنَّ أعلى المتوسطات الحسابية من نصيب الفقرة رقم (6) التي تنص على "الحث على متابعة الأمن الشخصي (سرقة الهوية الوطنية/ الاحتيال التحرش / الابتزاز)"؛ إذ احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.57) وانحراف معياري (0.65) وبدرجة أهمية (كبيرة)، تليها الفقرة رقم (5) التي تنص على "التعريف بالتهديدات المجتمعية (الإرهاب - الفكر المنحرف) المنتشرة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.57) وبانحراف معياري (0.76)، وبدرجة أهمية (كبيرة)، وجاءت الفقرة رقم (1) التي تنص على " توضيح مخاطر العلاقات الرقمية المجهولة" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.50) وانحراف معياري (0.65)، وبدرجة أهمية (كبيرة).

- أما بالنسبة لأدنى المتوسطات الحسابية فقد حصلت عليه الفقرة رقم (13) التي تنص على "تضمين نسبة عالية من الحماية والأمان في تعاملات العاملين مع بعضهم من خلال التطبيقات المتاحة على الموقع الإلكترونية" إذ حازت على المرتبة الثانية قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (2.36) وانحراف معياري (0.84) ودرجة أهمية (كبيرة)، واحتلت الفقرتان (10، 12) اللتان تنصان على " توجيه العاملين إلى ضرورة مراعاة وإدارة الوقت عند استخدام التكنولوجيا الرقمية" و"تخصيص رابط لتلقي الشكاوى الخاصة بالحماية والأمان لحسابات العاملين وأعضاء هيئة التدريس"؛ إذ حصلت كل منهما على متوسط حسابي قدره (2.21) وانحراف معياري (0.80) ودرجة أهمية (متوسطة).

ويعزى ذلك إلى إدراك عينة الخبراء لأهمية الحفاظ على الهوية الوطنية والأمن الشخصي والتعرف على المخاطر التي تهدد المجتمع حتى يمكن تجنبها والحد منها من خلال الابتعاد عن العلاقات الرقمية غير المعروفة، وتوفير درجة من الحماية والأمان وإدارة الوقت لتلك التعاملات، وتحقيق المواطنة الرقمية من خلال تشكيل الحصانة الفكرية والذاتية وإدراك حجم التحديات المعاصرة التي أفرزتها التقنيات الرقمية الحديثة واستخداماتها وتأثيراتها.

**سادسًا: الاستنتاجات**

من خلال ما تم استعراضه من نتائج يمكن بيان أهم الاستنتاجات التي تم التوصل إليها على النحو الآتي:

- يمكن لإدارات التربية والتعليم أن تسهم في تحقيق المواطنة الرقمية ببث قيمها ومفاهيمها وأهميتها ومجالاتها وتحدياتها المعاصرة عبر المراحل التعليمية المختلفة والمقررات الدراسية المتنوعة.
- أهمية الأدوار التربوية والتوعوية وعقد الشراكات المجتمعية التي تقوم بها إدارات التربية والتعليم لتحقيق المواطنة الرقمية والمسؤولية الإلكترونية التي تعود على المجتمع بالخير.
- يسهم تكامل الأدوار بين عناصر العملية التعليمية في قيادة مسار التحول الرقمي وتشكيل شخصية المواطن الرقمي الواعي بالاستخدام الرشيد للتقنيات الرقمية، وإكسابه المهارات اللازمة لاستخدامها بأمان، وتنمية معارفه بالحقوق والالتزامات والواجبات الرقمية.

- الدور المنوط بإدارات التربية والتعليم في تحقيق المواطنة الرقمية لدى العاملين فيها يتمثل بتنمية الوعي لديهم بتحمل مسؤولية الأمن الإلكتروني والحذر من الجرائم المعلوماتية.

**سابعًا: التصور المقترح**

وفقًا لنتائج البحث الحالي يقدم الباحثان تصورًا مقترحًا لترسيخ قيم المواطنة الرقمية وتعزيزها لدى العاملين في المجال التربوي كما يأتي:

**1- أهداف التصور المقترح**

يهدف التصور المقترح إلى:

- تقديم رؤية جديدة لترسيخ قيم المواطنة الرقمية وتعزيزها لدى القيادات الإدارية والإشرافية من التربويين في اليمن.
- الارتقاء بمستوى سلوك العاملين التربويين من خلال الالتزام بقيم المواطنة الرقمية وتمثلها في تعاملاتهم مع الوسائل التكنولوجية المختلفة.
- تطوير أساليب وآليات التعامل مع التكنولوجيا الحديثة، لضمان تحقيق مستوى جيد من السلوك المنشود.
- ترسيخ قيم المواطنة الرقمية ومبادئها لدى العاملين التربويين من خلال العديد من المكونات والآليات والوسائل والأدوات العلمية.

**2- منطلقات التصور المقترح**

- تزايد الاهتمام عالميًّا وعربيًّا باستخدام التكنولوجيا والاستفادة من معطياتها المختلفة؛ نظرًا لدورها الفعَّال في رفع مستوى الأداء وتطوير جودة العمل الإداري على النحو المنشود.
- وجود توجُّهٍ رسمي لدى وزارة التربية والتعليم متمثلٍ في صدور الاستراتيجية الوطنية للتعليم الأساسي2003- 2015م، وكذلك الاستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي، التي تنبئ عن رغبة الوزارة في تطويرِ مؤسسات التعليم الأساسي والثانوي بجميع مكوناتها ولاسِيّما الموارد البشرية فيها وبما يُحقِّق الانسجام الجيد بين التقنية الحديثة وسلوك العاملين.

- ضعف قيم المواطنة الرقمية لدى معظم العاملين التربويين على المستويين النظري والعملي، والتصور المقترح يوضح كيفيَّة تطبيق تلك القيم وتعزيزها لدى العاملين.

- كشفت نتائج البحث الحالي بحسب وجهة نظر العينة أنَّ هناك فجوة بين ما ينبغي أن يكون عليه سلوك العاملين التربويين، وما هو كائن من تدنٍ وقصور في امتلاكهم وممارستهم قيم المواطنة الرقمية؛ وعليه فَإنَّ التصور المقترح قد يساعد على معالجة جوانب القصور وتحسين سلوك العاملين في المجال الرقمي.

- أظهرت نتائج البحث إجماع أفراد عينة البحث -من خلال استجاباتهم- على أهمية عناصر الأداة في جميع مجالاتها؛ وعليه ندرك أهمية التصور المقترح لتعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين التربويين.

### 3- مبررات التصور المقترح

- إنَّ التصور الحالي تستدعيه أوجه الأزمة التي تواجه المؤسسات التعليمية وخاصة إدارة التربية والتعليم؛ نظرًا لافتقار العاملين إلى الكثير من قيم المواطنة الرقمية وانعكاس ذلك على سلوكهم وتعاملهم مع الأساليب والوسائل التكنولوجية المختلفة، وهذا التصور يقدم رؤية لتعزيز قيم المواطنة الرقمية لديهم.

- الدور الذي تقوم به المؤسسات التربوية بمختلف دول العالم في إحداث التأثير الفعال في المجتمع المحيط بها من خلال إكساب العاملين العادات الصحية والسليمة في استخدام التقنية الحديثة والتعامل معها، وبما يمكنهم من ترجمتها لدى الأفراد الذين يعملون معهم إلى سلوك وتعامل.

- إنَّ النتائج التي توصل إليها الدراسة الميدانية حول واقع المواطنة الرقمية، ودرجة أهمية مؤشراتها في التصور المقترح، أكدت على ضرورة القيام بوضع الآليات والوسائل والأدوات وتقديم الرؤى والتصورات العلمية لتعزيزها، وبما يمكنها من إيجاد المواطن الرقمي في مختلف أرجاء اليمن.

**4- مكونات التصور المقترح وآليات إمكانية تطبيقه**

استنادا إلى ما خلصت إليه نتائج البحث المكتبية والميدانية، وتحقيقًا للأهداف الرئيسة للتصور، فَإِنَّ التصور المقترح يشمل مجالات وموجهات قيم المواطنة الرقمية التي تسعى من خلال ممارستها إلى الارتقاء بسلوك العاملين في السلك التربوي وحسن استخدامهم للوسائل والأساليب الإلكترونية المختلفة، وذلك كما يأتي:

**أ-مجال الاحترام: وتتمثل عناصر التصور المقترح وفقا لهذا المجال في الآتي**

- تعزيز القدرة على التفريق بين ما هو إيجابي وما هو سلبي.
- التشجيع على الاقتداء الحسن عند استخدام التقنيات الرقمية.
- توضيح مخاطر المواقع الإلكترونية المحظورة والمخلة بالآداب.
- الحث على تجنب إيذاء الآخرين.
- توضيح مخاطر الأفكار الدخيلة على ثقافتنا.
- تعزيز الصدق في الأقوال والأفعال دائما.
- توضيح مخاطر التواصل غير الشرعي بين الشباب والشابات.
- تعزيز احترام الحريات الشخصية.
- التشجيع على احترام القوانين المصاحبة لأي تقنية.
- تنمية الوعي لدى العاملين حول أنواع الجرائم المشهورة في المجتمعات الرقمية.
- تعزيز الاستخدام المنضبط للتقنيات الرقمية.
- تنمية الوعي لدى العاملين بأشكال السلوك غير المقبول في المجتمعات الرقمية.
- توضيح المسؤولية التي تقع على الفرد في أثناء التعامل مع التطبيقات الرقمية.

**ب-مجال التعلم: تتمثل عناصر التصور المقترح وفقا لهذا المجال بالآتي**

- تعزيز آداب المحادثة مع الآخرين عبر الإنترنت.
- توضيح قواعد التجارة الإلكترونية.
- توعية العاملين بدورهم المأمول في نشر الثقافة الرقمية في أوساطهم الاجتماعية.
- تعزيز مهارات الإصغاء السليم في التواصل الرقمي.
- نشر الوعي بأهمية تحديد الأهداف الأساسية للاتصال مع الآخرين.
- الحث على الحوار بوصفه أسلوبًا حضاريًا.
- تعزيز الالتزام بالآداب الإسلامية في المجتمعات الرقمية.
- توعية العاملين بضرورة انتقاء المواقع التجارية الإلكترونية الآمنة.
- التوعية حول التوظيف الأمثل لتطبيقات التواصل الاجتماعي المختلفة في التواصل الإيجابي مع الآخرين وبناء العلاقات الاجتماعية الجيدة.
- التشجيع على الانضمام المنضبط في مجتمعات رقمية إيجابية.
- التدرب على طرق البحث عن أفضل المواقع الإلكترونية التسويقية التي تنسجم مع ثقافتنا وعاداتنا.
- إتاحة قنوات اتصال إلكترونية مختلفة بين القيادات والعاملين.
- المساعدة في فهم طرق إدارة الوقت.
- توضيح وسائل أمان الشراء عبر الإنترنت.
- تعزيز المسؤولية نحو المجتمع والوطن.
- توضيح أهم مؤشرات المصداقية لمواقع التجارة الإلكترونية.
- التوعية بالسلوكيات والآداب الصحيحة عند استخدام تقنيات الاتصال الرقمي المختلفة.
- التوعية بضوابط ومحددات بناء العلاقات الاجتماعية مع الآخرين عبر الشبكة.

**ج- مجال الحماية: وتتمثل عناصر التصور المقترح وفقا لهذا المجال بالآتي**

- التعريف بالتهديدات المجتمعية (الإرهاب- الفكر المنحرف) المنتشرة.
- الحث على متابعة الأمن الشخصي (سرقة الهوية الوطنية الاحتيال التحرش/الابتزاز).
- توضيح مخاطر العلاقات الرقمية المجهولة.
- تعليم طرق المحافظة على الهوية الشخصية والخصوصية الرقمية.
- التوعية بطرق حجب المواقع الرقمية والبرامج غير الآمنة.
- شرح طرق وأساليب التعامل مع الشائعات والأفكار غير المقبولة وآليات الاستعداد للتصدي لها.
- تحذير العاملين من انتهاك الحقوق الخاصة بالصفحات الرقمية للآخرين.
- تعزيز قيم الاحترام لحقوق ملكية الآخرين في الاستخدام.
- اكتساب آلية التعامل مع الرسائل السلبية الواردة عبر التقنيات الرقمية.
- شرح البرامج والتطبيقات التي تضمن الحماية الإلكترونية للحسابات الرقمية الخاصة بهم.
- تضمين نسبة عالية من الحماية والأمان في تعاملات العاملين مع بعضهم من خلال التطبيقات المتاحة على المواقع الإلكترونية.

ويرى الباحثان أَنَّهُ بإمكان الجهات التربوية المسؤولة تحقيق ما سبق من خلال:

- توفير البنية التحتية التكنولوجية التي تتمثل في الأجهزة والمعدات والبرمجيات الخاصة ومحركات البحث الإلكترونية والحاسوب، ونظم التشغيل والبرمجيات المختلفة.
- العمل على توظيف تكنولوجيا إدارة العصر لإعداد مواطن رقمي صالح وقادر على الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا الرقمية.
- نشر ثقافة المواطنة الرقمية وأبعادها بين جميع العاملين، والتي يقوم على إدارتها كفاءات رقمية من منتسبي التربية والتعليم، والاستعانة بخبراء إذا لزم الأمر.

- توفير فريق عمل متخصص يعمل على نشر المواطنة الرقمية وأبعادها وتعزيزها وفق معايير محددة تتناسب مع طبيعة الإدارة التربوية واحتياجاتها من خلال كوادر وقيادات إدارية داعمة لنشرها وغرسها عبر شبكات المعلومات الداخلية والخارجية لدى العاملين وكافة العناصر البشرية داخلها.

- توفير الخطط اللازمة لبناء منظومة تكاملية لتبني الممارسات والأساليب الإدارية التي تسهم في نشر وتثقيف العاملين بمفهوم المواطنة الرقمية وأبعادها داخل كل إدارة تعليمية، إيمانا بأهميتها في تشكيل وعي العاملين، بوصفها مدخلًا لتحسين وتطوير أدائهم عند استخدام التقنيات الرقمية وبما يزيد من قدراتهم على الإبداع والابتكار في أثناء تعاملاتهم الرقمية داخل المجتمع الافتراضي.

- توفير استراتيجيات لمراجعة المتطلبات اللازمة لنشر وتنمية ثقافة المواطنة الرقمية وأبعادها بين العاملين التربويين ودورها في تحقيقها.

- وضع قواعد وسياسات عامة تحكم استخدام التقنيات الرقمية.

- وضع إجراءات وقائية لحماية بيانات العاملين وضمان سلامتهم الشخصية.

- مراعاة التحديات المستقبلية من خلال توفير أدلة إرشادية تتضمن أبعاد المواطنة الرقمية ودراسات مستقبلية تسهم في الحد من مخاطرها وآثارها السلبية على الفرد والمجتمع.

**ثامنًا: التوصيات**

خلص الباحثان من خلال معطيات البحث الحالي ونتائجه وخاصة ما ورد في محتوى التصور المقترح إلى أهمية تبني التصور المقترح وتطبيقه من قبل الجهات المعنية به وفي مقدمتها الإدارات العامة؛ وقد أوصيا بالآتي:

1- قيام إدارات التربية والتعليم في المحافظات بدورها في تمكين العاملين فيها وتدريبهم على أبعاد المواطنة الرقمية وضرورة عقد دورات وندوات علمية حول المواطنة الرقمية وتفعيلها والاستفادة منها في العملية التعليمية والإدارية.

2- وضع السياسات التي تتعلق بالمواطنة الرقمية في كل الإدارات التربوية والتعليمية وآليات تنفيذها، وأدوار ومسؤوليات العاملين في عمليات التنفيذ.

3- استضافة المختصين البارزين في التقنية وغيرهم من المتخصصين في الأمن السيبراني لتوعية العاملين حول أهمية التحول الرقمي وعلاقته بالمواطنة الرقمية ومجالاتها والاستخدام الأمثل للتقنية والوعي بما لهم من حقوق وما عليهم من مسؤوليات.

4- ضرورة امتلاك الإدارات العامة للتربية والتعليم لمقومات تكنولوجية عالية وتوظيفها بما يسهم في إعداد المواطن الرقمي المحقق للمواطنة الرقمية والواعي بدوره الفاعل فيها.

5- ضرورة توفير الوصول الرقمي إلى الجميع بلا استثناء داخل المؤسسات التعليمية.

**تاسعًا: المقترحات**

- إجراء دارسة ميدانية عن واقع إسهام المؤسسات التعليمية في تحقيق المواطنة الرقمية لدى الطلبة بمختلف مراحلهم وصفوفهم.
- إجراء دارسة عن دور الجامعات اليمنية في تحقيق المواطنة الرقمية لدى العاملين فيها، والطلبة بمختلف تخصصاتهم.

**المراجع:**

**أولا: المراجع باللغة العربية**

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. (1994). *لسان العرب*، دار المعارف.

الجزار، هالة. (2014). دور المؤسسات التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية، تصور مقترح، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس رابطة التربويين العرب*، (56)، 385-418.

الحصري، كامل الدسوقي. (2016)، مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية وعلاقته ببعض المتغيرات، *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، (8)، 89-141.

درويش، محمد أحمد (2009)، *العولمة والمواطنة*، عالم الكتب.

الدوسري، فؤاد. (2017). مستوى توافر معايير المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (1)، 140-219 .

الزهراني، معجب بن أحمد. (2019). *إسهام المدرسة في تحقيق المواطنة الرقمية لدى طلابها في ظل التحديات المعاصرة*. http://search.mandumah.com/Record/1003570.

شرف، صبحي، والدمرداش، محمد. (2014). *معايير التربية على المواطنة الرقمية وتطبيقاتها في المناهج التدريسية* [بحث مقدم]. مؤتمر أنماط التعليم ومعايير الرقابة على الجودة فيها، المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم. جمهورية مصر العربية.

طوالبة، هادي. (2017). المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية-دراسة تحليلية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *3*( 13)، 291-308.

عطوي، جودت عزت. (2010)، *الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العلمية*، (ط4)، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العقيل، عصمت إبراهيم. (2014). *المواطنة في الفكر التربوي الإسلامي*. دار اليازوري.

القايد، مصطفى. (2014). *مفهوم المواطنة الرقمية*. المركز العربي لأبحاث الفضاء الإلكتروني، http://www.new-educ.com/definition-ofdigital-citizenship

مجاهد، فائز ناصر على (2021). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمران لأبعاد المواطنة الرقمية من وجهة نظرهم، *مجلة جامعة البيضاء*، *2* (3)، 513-541.

مجمع اللغة العربية. (2005). *المعجم الوجيز*. وزارة التربية والتعليم المصرية.

محروس، غادة كمال. (2018). مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية بأبعاد المواطنة الرقمية، *مجلة البحث العلمي في التربية*، *5*(19)، 515- 547.

المسلماني، لمياء. (2014). التعليم والمواطنة الرقمية رؤية مقترحة. *مجلة عالم التربية*، *2*(47)، 17-94.

المصري، مروان، وشعت، أكرم. (2017). مستوى المواطنة الرقمية لدى عينة من طلبة جامعة فلسطين من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، *2*(7) 180- 200.

الملاح، تامر المغاوري. (2017). المواطنة الرّقمية-تحديات وآمال. *مجلة التعليم الإلكتروني*، (19)، 1-57.

**Arabic references**

Ibn Manẓūr, Abū al-Faḍl Jamāl al-Dīn. (1994). *Lisān al-ʿArab*, Dār al-Maʿārif.

al-Jazzār, Hālah. (2014). Dawr al-Muʾassasāt al-Tarbawīyah fī Ghars Qayyim al-muwāṭanah al-Raqmīyah, Taṣawwur muqtaraḥ, *Majallat Dirāsāt ʿArabīyah fī al-Tarbiyah & ʿilm al-Nafs Rābiṭat al-Tarbawīyīn al-ʿArab*, (56), 385-418.

al-Ḥuṣarī, Kāmil al-Dasūqī. (2016), mustawá maʿrifat Muʿallimī al-Dirāsāt al-ijtimāʿīyah bʾbʿād al-muwāṭanah al-raqmīyah & ʿalāqatuhu bi-baʿḍ al-mutaghayyirāt, *al-Majallah al-ʿArabīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah & al-Ijtimāʿīyah*, (8), 89-141.

Darwīsh, Muḥammad Aḥmad (2009), al-ʿawlamah & al-muwāṭanah, ʿĀlam al-Kutub.

al-Dawsarī, Fuʾād. (2017) mustawá twāfr maʿāyīr al-Muwāṭanah al-Raqmīyah ladá Muʿallimī al-Ḥāsib al-Ālī. *Majallat Dirāsāt fī al-Manāhij & ṭuruq al-tadrīs*, (1), 140-. 219

al-Zahrānī, Muʿjab ibn Aḥmad. (2019). *Isʾhām al-Madrasah fī taḥqīq al-muwāṭanah al-raqmīyah ladá ṭlābhā fī ẓill al-taḥaddiyāt al-muʿāṣirah*. http://search.mandumah.com/Record/1003570.

Sharaf, Ṣubḥī, & al-Dmrdāsh, Muḥammad. (2014). *Maʿāyīr al-Tarbiyah ʿalá al-muwāṭanah al-Raqmīyah & taṭbīqātuhā fī al-Manāhij al-tadrīsīyah* [baḥth muqaddam]. Muʾtamar Anmāṭ al-Taʿlīm & maʿāyīr al-Raqābah ʿalá al-jawdah fīhā, al-Munaẓẓamah al-ʿArabīyah li-Ḍamān al-jawdah fī al-Taʿlīm. Jumhūrīyat Miṣr al-ʿArabīyah.

Ṭawālibah, Hādī. (2017). al-Muwāṭanah al-Raqmīyah fī kutub al-Tarbiyah al-Waṭanīyah wālmdnyt-drāsh taḥlīlīyah. *al-Majallah al-Urdunīyah fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 3*(13), 291-308.

ʿAṭawī, Jawdat ʿIzzat. (2010), *al-Idārah al-Madrasīyah al-ḥadīthah mafāhīmuhā al-naẓarīyah & taṭbīqātuhā al-ʿIlmīyah*, (ṭ4), Dār al-Thaqāfah lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

al-ʿAqīl, ʿIṣmat Ibrāhīm. (2014). *al-Muwāṭanah fī al-Fikr al-Tarbawī al-Islāmī*. Dār al-Yāzūrī.

al-Qāyid, Muṣṭafá. (2014). *Mafhūm al-muwāṭanah al-raqmīyah. al-Markaz al-ʿArabī li-Abḥāth al-faḍāʾ al-iliktrūnī*, http://www.new-educ.com/definition-ofdigital-citizenship

Mujāhid, Fāʾiz Nāṣir ʿalá (2021). Darajat mumārasat aʿḍāʾ Hayʾat al-tadrīs bi-Jāmiʿat ʿUmrān li-abʿād al-muwāṭanah al-raqmīyah min wijhat naẓarihim, *Majallat Jāmiʿat al-Bayḍāʾ, 2*(3), 513-541.

Majmaʿ al-lughah al-ʿArabīyah. (2005). *al-Muʿjam al-Wajīz*. Wizārat al-Tarbiyah & al-taʿlīm al-Miṣrīyah.

Maḥrūs, Ghādah Kamāl. (2018). mustawá maʿrifat muʿallimāt Riyāḍ al-Aṭfāl fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah bʾbʿād al-muwāṭanah al-raqmīyah, *Majallat al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Tarbiyah, 5*(19), 515-547.

al-Muslimānī, Lamyāʾ. (2014). al-Taʿlīm & al-muwāṭanah al-raqmīyah ruʾyah muqtaraḥah. *Majallat ʿĀlam al-Tarbiyah, 2*(47), 17-94.

al-Miṣrī, Marwān, & Shʿt, Akram. (2017). mustawá al-Muwāṭanah al-Raqmīyah ladá ʿayyinah min ṭalabat Jāmiʿat Filasṭīn min wijhat naẓarihim. *Majallat Jāmiʿat Filasṭīn lil-Abḥāth & al-Dirāsāt, 2*(7) 180-200.

al-Mallāḥ, Tāmir al-Maghāwirī. (2017). al-Muwāṭanah al-Runqmyt-tḥdyāt & āmāl. *Majallat al-Taʿlīm al-iliktrūnī*, (19), 1-57.

## ثانيًا: المراجع الأجنبية

Bolkan, J. V. (2014). Resources to Help You Teach Digital Citizenship*, T. H. E. Journal*, 41 (12), 21-23.

Dotterer, G.; Hedges, A.; Parker, H. (2016), Fostering Digital in the Classroom*, Education Digest Journal*, *82*,(3), Vilnius, Lithuania.

Mike, R.(2014): The importance of Digital Citizenship, *District Administration,50*,(11), 88-89.

Mike, R. (2015), Digital citizenship in school- nine elements all students should know, (3nd ed), *Washington, International society for technology in education*.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 11/ 02/ 2023م
تاريخ القبـــول: 04/ 05/ 2023م

# توظيف نموذج سلم التقدير في تقنين مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية في بريدة

جيهان عزيز عبد الله الخريف* Jehan935@yahoo.com
د. صبرين صلاح تعلب** Dr.sabrin2000@gmail.com

## المخلص

هدفت الدراسة إلى التأكد من مدى تحقيق مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لافتراضات نظرية الاستجابة للمفردة، والتحقق من مطابقة مفردات كاليفورنيا للدافعية العقلية لنموذج سلم التقدير، وتمثلت أداة الدراسة في مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية الذي أعده كلا من (Giancarlo& Urdan, 2004) والمكون من (24) مفردة موزعة على أربعة أبعاد (التوجه نحو التعلم، الحل الابداعي للمشكلات، التركيز الذهني، التكامل المعرفي)، وقد بلغ عدد المشاركين في الدراسة (783) طالبا وطالبة من بين طلاب المرحلة الثانوية، وقد استخدمت الباحثتان البرامج الحاسوبية المتمثلة في (SPSS. V.22)، جي ميتريك (jMetrik. V.4.1.1)، باراسكال (PARSCALE-4.1.28303.1)، وتوصلت الدراسة إلى تحقق افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة في استجابات طلاب المرحلة الثانوية على مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية، عدم ملاءمة بعض مفردات مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانية لنموذج سلم التقدير (3 مفردات) وذلك بالاعتماد على مؤشر مربع كاي (CHI.SQ)، وتراوحت قيم بارامترات الصعوبة لمفردات المقياس بين (-0,744)، و(0,982)، بمتوسط (0,151) وانحراف معياري (1,110)، وكانت قيم قدرات الأفراد الناتجة من تدريج مفردات مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية وفق نموذج سلم التقدير بين (-0,4176: 2,0219)، بمتوسط (0,445) وانحراف معياري قدره (0,367) وتتمحور معظمها حول القيمة المتوسطة، وكانت نسب الثبات الهامشي لمقياس الدافعية العقلية وفق نموذج سلم التقدير ما بين (0,733: 0,800).

**الكلمات المفتاحية:** سلم التقدير، مقياس كاليفورنيا، الدافعية العقلية، طلاب المرحلة الثانوية.

---

* طالبة ماجستير في علم نفس مسار القياس والتقويم - كلية التربية - جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية.

** أستاذ علم النفس التربوي المساعد - قسم علم النفس- كلية التربية - جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية.

**للاقتباس:** الخريف، جيهان عزيز عبد الله، تعلب، صبرين صلاح (2023). توظيف نموذج سلم التقدير في تقنين مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية في بريدة، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(2)، 202-244.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.


(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI : https://doi.org/10.53285/artsep.v5i2.1479

OPEN ACCESS
Received: 11-02-2023
Accepted: 04-05-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

# The employment of the Rating Scale Model in Rationalizing California Measure of Mental Motivation among Secondary School Students in Buraydah

**Jihan Aziz Abdullah Al-Khorayef**[*] Jehan935@yahoo.com

**Dr. Sabrin Salah Taalab**[**] dr.sabrin2000@gmail.com

## Abstract

This study aimed to apply the Rating Scale Model in standardizing California Measure of Mental Motivation among Secondary School Students in Buraydah. Participants were (783) male and female students from among the secondary school students. California measure of mental motivation with for subscales (learning orientation, creative problem solving, mental focus, cognitive integrity: Translated by the researcher) was used. Results Items fulfilled assumptions regarding unidimensionality, Local independence. The method used to assess uni-dimensionality in this study was confirmatory factor analysis. A number of programs were sued: (SPSS,. V.22, jMetrik. V.4.1.1, PARSCALE-4.1.28303.1). Results showed that: The assumptions of the response item theory: Unidimensionality, Local Independency, and speediness were achieved in the responses of high school students on the California Scale of Mental Motivation. All items have good reliability and separation index. the marginal reliability according to the rating scale model, ranged between 0.733- 0.800. Item Difficulty parameter(bi) ranged between -0.744 and 0.982, with an average of 0.151and a standard deviation 1,110. Person ability ranged between -0.4176-2.0219, with an average of 0.445 and a standard deviation of 0.367.

**Keywords:** Rubric, California Measure, Mental Motivation, Secondary school students.

[*] A master's Student in the Field of Psychology, Specializing in Measurement and evaluation, Faculty of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

[**] Assistant Professor of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

**Cite this article as**: Al-Khorayef Jihan Aziz Abdullah, Taalab, Sabrin Salah (2023). The employment of the Rating Scale Model in Rationalizing California Measure of Mental Motivation among Secondary School Students in Buraydah, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5* (2). 202-244.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

**المقدمة:**

حظيت نظرية الاستجابة للمفردة Item Response Theory(IRT) باهتمام الباحثين، حيث ساهمت في التغلب على كثير من مشكلات نظرية القياس الكلاسيكية، والتي من أهمها: اعتماد معالم الفقرات كالصعوبة والتمييز والتخمين على عينة الأفراد الخاضعة للمقياس، واعتماد قدرة الأفراد على عينة المفردات التي استجاب عنها، وأيضًا افتراضها تساوي أخطاء القياس لجميع الأفراد المطبق عليهم المقياس وأن درجاته التي تمثل القدرة أو السمة المقاسة دالة خطية مطردة (الدعيس، 2018).

وتنبثق عن نظرية الاستجابة للمفردة مجموعة من النماذج التي استخدمت في بناء المقاييس والاختبارات التي يمكن من خلالها الحصول على خصائص المفحوصين والعلاقة بينهم والسمات المقاسة، وتوفر مؤشرات إحصائية ثابتة لقياس السمة لا تختلف باختلاف الأفراد ومجتمع الدراسة ولا تعتمد على صعوبة فقرات المقياس (الشريفين، حجازي، 2014).

ويعد نموذج راش (النموذج اللوجستي أحادي البعد - البارامتر) Unidimensional Logistic model أحد أشهر نماذج النظرية وأكثرها استخداما في الكثير من الدراسات،وقد اقترحه جورج راش، وهو أحد أشهر نماذج النظرية وأكثرها استخداما في الكثير من الدراسات، وقد اقترحه جورج راش ويهتم بتحديد موقع المفردة الاختبارية على ميزان صعوبة جميع المفردات التي تشكل الاختبار ، وعند أخذ عينة من صور اختبارية نستطيع مقارنة أداء الفرد بالسابق أو اللاحق، وتقدير متوسط النمو في مستوى الفرد خلال مدة زمنية معينة، ومقارنة مستوى الأفراد على حسب اختلاف الاختبار المنفذ أو خصائص الأفراد وبذلك يمكن قياس التغير في أداء الأفراد باستخدام صور اختبارية مختلفة تحقق موضوعية القياس والمقارنة بينهم (عطية وآخرون، 2014).

وقد انبثق عن نموذج راش عدة نماذج بحيث يلائم كل منها نوعاً خاصاً من البيانات مثل: نموذج الاستجابة المتدرجة Graded Response Model، ونموذج التقدير الجزئي Partical credit Model، ونموذج سلم التقدير Rating Scale Model الذي طوره اندريش Andrich، وقد بنى مقياس التقدير لاندريش Andrich ليناسب المقاييس ذات المفردات المرتبة، والتي تمثل درجات متفاوتة على مستوى السمة المقاسة، ويستخدم بشكل شائع مع مقاييس الاتجاهات والشخصية والتي تصحح على غرار مقياس ليكرت(Embreston & Reise, 2000) .

ويُعد نموذج سلم التقدير نموذج سمة كامنة أحادي المعلم، والذي يستخدم لتحليل الاستجابات التي تتكون من سلسلة من الفئات الترتيبية، حيث تختار بدائل الاستجابة نفسها لكل المفردات، ويتميز نموذج سلم التقدير بوجود عتبات Thresholds تعبر عن الحدود بين الفئات، وتكون ثابتة عبر المفردات(ابو جراد،2017). ويتم تحليل البيانات الترتيبية على مقاييس التقدير عن طريق تقدير قيم تقديرات القدرة وموقع المفردة (الصعوبة) على مقياس تقدير الفاصل الزمني الفردي (Mokshein, Ishak, & Ahmad,2019)، ويمكن التعبير عن معادلة مقياس التقدير لراش على النحو التالي:

$$P(X_{ni} = x) = \frac{exp\sum_{j=0}^{x}[\beta_n-(\delta_i+\tau_j)]}{\sum_{x=0}^{m} exp\sum_{j=0}^{x}[\beta_n-(\delta_i+\tau_j)]}, x = 0,1,\ldots,m$$

تحتوي هذه الصيغة على ثلاث معلمات رئيسية على النحو التالي: βn هو مقياس (قدرة) الشخص؛ δi هو صعوبة المفردة، τi هو معلمات العتبة؛ و P (Xni = x) هو احتمال أن يكون الشخص قد تم ملاحظته في فئة مقياس التقدير x على المفردة، والذي يحتوي على فئات مقياس

$$\sum_{j=0}^{0}\{(\theta - (Bi + Tj) = 0 \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots$$

تقدير m + 1، و.....

ومن الصيغة السابقة يمكن تحديد مقياس التقدير لراش على أنه: احتمال وجود شخص (n) لديه قدرة ($\beta_n$)، يتم ملاحظته في فئة خطوة معينة x في المفردة (i) مع صعوبة $\delta_i$ Smith, Wakely, (De Kruif& Swartz,2003).

وفي مجال القياس النفسي احتل مفهوم الدوافع مكانًا بارزًا، فقد اهتم العديد من الباحثين بدراسة الدافعية وكيفية قياسها وتطويرها وتنميتها باعتبارها وسيلة لزيادة التحصيل الأكاديمي ومحفزا لتحقيق أهداف الفرد، لما لها من أهمية في مجالات عديدة في حياة الإنسان والمجتمع، ودورها في تعلم أساليب التفكير وطرائقه أو تكوين الاتجاهات أو تحصيل المعارف والمعلومات (مرعي، ونوفل، 2008).

ويُعد مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية California Measure of Mental Motivation أحدث اختبار لفريق فاسيون Facione، ويهدف إلى تقييم ما إذا كان الفرد يتم تحفيزه معرفيًا وعقليا فيما يتعلق بالأنشطة العقلية التي تنطوي على تبرير منطقي لطلاب التعليم الثانوي (Urdan &

(Giancarlo, 2001. وهو أداة قياس رئيسة للتفكير الناقد. وقد تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الطلاب في تركيا (Ozdemir & Demirtasli,2015)، وفي جامعة القصيم في المملكة العربية السعودية لقياس التفكير الناقد لدى الطلاب في المرحلة الجامعية، ودوافعهم الروحية فيما يتعلق بالتنبؤ بتقدمهم الأكاديمي (الشريم، 2016).

وعلى الرغم من أهمية دراسة الدافعية العقلية، والتي تشير، كما أوضح أوردان جيانكارو (Urdan & Giancarlo,2001) إلى رغبة الفرد ونزعته لاستعمال قدراته فى التفكير وقابليته الإبداعية، وتعبر عن مجموعة واسعة من العمليات المعرفية اليي يمكن القيام بها لحل المشكلات، واتخاذ القرار، إلا أن الباحثتان لم تجد دراسة عربية ولا اجنبية في – حدود – علمها قامت بتوظيف نموذج سلم التقدير في تقنين مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية. على الرغم من وجود دراسات اخرى استخدمت نموذج سلم التقدير في تطوير عدد من المقاييس والاختبارات مثل، دراسة علاونة (2016) التي وظفت نموذج سلم التقدير المنبثق عن راش في تقنين قائمة أساليب التفكير لسترنبرج، واجنر (1992) على عينة من طلاب جامعة الاستقلال، وأشارت النتائج إلى مطابقة (56) فقرة لافتراضات نموذج سلم التقدير، كما تمتع المقياس بخصائص سيكو مترية مناسبة.

ومن ثم، فإن الهدف من الدراسة الحالية هو التأكد من مدى تحقيق مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لافتراضات نظرية الاستجابة للمفردة، والتحقق من مطابقة مفردات المقياس لنموذج سلم التقدير.

مشكلة الدراسة:

إن المقاييس في أبحاث العلوم النفسية خصوصا والانسانية عموما واحدة من أكثر طرق جمع البيانات شيوعًا (Bradley et al., 2015). وتلعب دقة الأداة وجودتها أدوارًا حاسمة في ضمان صدق وثبات البيانات التي تم جمعها، ومن الضروري التأكد من جودة الأداة في المراحل الأولى من تطويرها (Bond & Fox,2015).

وتُستخدم مقاييس التقدير التي وضعها ليكرت لأول مرة على نطاق واسع في التعليم والعلوم الاجتماعية لتقييم المتغيرات الكامنة. ويتم استخدام مقاييس التقدير في حالة عدم توفر أداة مثل أدوات قياس العلوم الطبيعية لقياس البُنى الكامنة في العلوم الاجتماعية (Andrich, 2011).

ومن ثم، فإن هناك ضرورة لاستخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة في تقنين أدوات القياس والحصول على دلالات سيكو مترية جيدة لصدق وثبات المقياس، ودلالات جيدة للفقرات في ضوء

جودة مطابقتها لنموذج راش في سلم التقدير مما يفسح المجال للحصول على نتائج أكثر دقة وتوفير معلومات أكثر موضوعية عن طبيعة السمات المقاسة (Embreston & Reise, 2000).

ويعتبر مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية أحد أهم المقاييس المستخدمة في قياس الدافعية العقلية وتم تقنينه والتأكد من خصائصه السيكومترية في العديد من البلاد العربية والأجنبية، Giancarlo, Blohm& Urdan التي طورت المقياس ليناسب طلاب المرحلة الثانوية بالولايات المتحدة، ودراسة كوكلوك ( 2008) Cokluk التي تأكدت من صلاحيته في البيئة التركية لتقييم مفاهيم النزعة نحو التفكير الناقد لدى طلاب المدارس الثانوية، ودراسة مرعي ونوفل (2008) التي هدفت إلى تطوير صورة أردنية من مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية. وقد لاقي اهتماما عالميا، وأجريت عليه العديد من الدراسات في ثقافات مختلفة، مثل دراسة جيانكارو واخرين(2004).

1- ومع ذلك موضوع تقنين مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة على مستوى الدراسات والبحوث العربية عامة، وعلى مستوى المملكة العربية السعودية بشكل خاص لم يحظ بالاهتمام الكافي، فلا توجد دراسة عربية في حدود - علم الباحثتان -اهتمت بتقنين مفردات المقياس باستخدام نماذج النظرية الحديثة.

**وفي ضوء ما سبق كانت هذه الدراسة محاولةً للإجابة عن الأسئلة الآتية:**

2- هل يحقق تدريج مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية وفق نموذج سلم التقدير افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة؟

3- ما مدى مطابقة بيانات الدراسة حول مفردات مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية مع نموذج سلم التقدير؟

4- ما تدريج مفردات مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية وفق نموذج سلم التقدير؟

5- ما قيم قدرات الأفراد الناتجة من تدرج مفردات مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية وفق نموذج سلم التقدير؟

6- ما مؤشرات ثبات مفردات مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية وفق نموذج سلم التقدير؟

**أهداف الدراسة:**

1- التأكد من تحقيق تدريج مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية وفق نموذج سلم التقدير افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة.

2- التحقق من مدي تطابق بيانات الدراسة حول مفردات مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية مع نموذج سلم التقدير.

3- التثبت من تدريج مفردات مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية وفق نموذج سلم التقدير

4- الكشف عن قيم قدرات الأفراد الناتجة من تدرج مفردات مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية وفق نموذج سلم التقدير

5- الكشف عن مؤشرات ثبات مفردات مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية وفق نموذج سلم التقدير.

**أهمية الدراسة:**

**الأهمية النظرية:**

- مواكبة التوجهات المعاصرة في مجال القياس النفسي من خلال استخدامه لنموذج سلم التقدير في تقنين مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوعها وهو تطوير مقياس الدافعية العقلية باستخدام أحد نماذج النظرية الحديثة (نموذج سلم التقدير)، حيث تعتبر الدراسة جديدة في موضوعها على المستوى المحلي والإقليمى في حدود علم الباحثتان.

- تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية المقياس المستخدم، والذى يهدف الى قياس اوجه مختلفة من التفكير الناقد من خلال أربعة أبعاد أساسية هى: التركيز العقلى، والتوجه نحو التعلم، الحل الإبداعي للمشكلات، والتكامل المعرفي.

**الأهمية التطبيقية:**

تتضح أهمية الدراسة التطبيقية في:

- توفير أداة تتمتع بخصائص سيكو مترية موثوقة في مجال الدافعية العقلية في البيئة السعودية استكمالًا للجهود المبذولة في تطوير الاختبارات والمقاييس.

- يمكن للمدرسين استخدام نموذج راش، خاصة سلم راش الذي يوفر تقنية التحليل النفسي لتطوير مفردات الاختبار وتقديم المعلومات ذات الصلة المتعلقة بتقييمات تعلم الطلاب، خصوصًا فيما يتعلق بدافعيتهم العقلية.

- قد تسفر النتائج عن نسخة مختصرة للمقياس الحالي، لا تستغرق وقت كبير فى الإجابة عليها مما يجعله أداة قياس سريعة وسهلة في تطبيقها.

**مصطلحات الدراسة:**

**نظرية الاستجابة للمفردة: Item Response Theory**

هي مجموعة الطرق الإحصائية التي تستخدم في حساب معالم الفقرات والأفراد الخاصة بالاختبار- أداة الدراسة الحالية-من صعوبة وتمييز وتخمين ودالة معلومات، والمكونة من نماذج أحادية البعد هي: نموذج راش أحادي البارامتر، نموذج لورد ثنائي البارامتر، نموذج بيرنيوم ثلاثي البارامتر (العنزى، 2012).

**نموذج راش: Rasch Model**

نموذج راش، الذي سمي على اسم جورج راش، هو نموذج قياس نفسي لتحليل البيانات الفئوية، مثل الإجابات على الأسئلة في تقييم القراءة أو إجابات الاستبيان، كدالة للمفاضلة بين قدرات المستجيب أو اتجاهاته أو سماته الشخصية، وصعوبة المفردة(Istiqomah & Hasanati, 2022)

**نموذج سلم التقدير لاندريتش Rating Scale Model:** هو أحد نماذج نظرية الاستجابة للفقرة أحادية البعد، والذي يستخدم لتحليل الاستجابات التي تتكون من سلسلة من الفئات الترتيبية (Reeve, 2004, P.24).

**التقنين: Standardization**

ويقصد به وضع شروط موحدة لتطبيق الاختبار على جميع الأفراد كما يتضمن طريقة موحدة في تقويم الاستجابات (جماح، 2017).

- **الدافعية العقلية: Mental Motivation**

يعرفها جينكارولو واخرون (Giancarolo et al.,2004)، بأنها "التحفيز العقلي الداخلي من أجل المشاركة في الأنشطة والمهام المعرفية التي تتطلب من المتعلم استعمال عدد كبير من العمليات

العقلية في سبيل إيجاد حل لمشكلة ما أو اتخاذ قرار معين". وتتكون من أربعة أبعاد أساسية هي: (التوجه نحو التعلمLearning Orientation ، الحل الابداعي للمشكلات Creative Problem Solving، التركيز الذهنيMental Focus ،التكامل المعرفي Cognitive Integrity ).

وتحدد إجرائيًا: بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب عند إجابته على فقرات مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية ومقاييسه الفرعية المدرجة وفق نظرية الاستجابة للمفردة في الدراسة الحالية.

**محددات الدراسة:**

**الحد الموضوعي:** تقتصر هذه الدراسة على مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية الإصدار المطور (CM3) الذى أعده جينكارولو وآخرون (Giancarolo et al., 2004)، ونستخدم نظرية الاستجابة للمفردة في تحليل البيانات واستخلاص دلالات الفاعلية للفقرات ممثلة بنموذج سلم التقدير المنبثق عن نموذج راش حسب البرامج الحاسوبية المتوافرة.

**الحد البشري:** تقتصر هذه الدراسة على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدارس (القصيم - بريدة).

**الحد المكاني:** مدينة (بريدة) بمنطقة (القصيم).

**الحد الزماني:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020م/1442هـ.

**الإطار النظري والدراسات السابقة**

**أولا: الإطار النظري**

**نموذج سلم التقدير**

إن نظرية الاستجابة للمفردة قد فرضت نفسها منذ بدايات القرن كنموذج جديد للقياس النفسي والتربوي وتعتمد على فرضية أساسية حيث إن القيمة الاحتمالية لاستجابة شخص لمفردة اختبارية تكون دالة لكل من مستوى القدرة المطلوب من هذا الاختبار قياسها لدى المفحوص، وخصائص المفردة التي يحاول الإجابة عنها (عطية وآخرون، 2014 ).

فهذه النظرية تستجيب لمتطلبات القياس الموضوعي والمتمثل في تحرير تدريج أدوات القياس من خصائص الأفراد وتحرير تقديرات قدرة الأفراد من خصائص المفردات المستخدمة في القياس (الدعيس، 2018).

**مسلمات نظرية الاستجابة للمفردة:**

يذكر الوليلى (2002) أن لنظرية الاستجابة للمفردة مسلمات يجب أن تؤخذ في الاعتبار وهي كما يلي:

1- يمكن التنبؤ بأداء المختبرين على اختبار ما بواسطة السمات الكامنة.

2-يمكن وصف العلاقة بين القدرات الكامنة المؤثرة وأداء المختبرين على المفردات بأنها (علاقة طردية) تزايدية وتسمى دالة خصائص المفردات.

**افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة:**

**(1) أحادية البعد:** ينص افتراض أحادية البعد على أن الفروق بين الأشخاص في الاستجابات للمفردات ناتجة بشكل أساسي عن الفروق في متغير واحد. على الرغم من أن جميع الاختبارات والاستبيانات تتطلب أكثر من متغير واحد (أو سمة) لشرح سلوك الاستجابة، فإن بعض هذه المتغيرات لا تسبب فروقا دالة في سلوك الاستجابة للمستجيبين من مجموعة معينة من الأفراد. نظرًا لأن المفردات قد تولد سلوك استجابة مختلفًا في مجموعات مختلفة من الأفراد، فإن الأبعاد تعتمد أيضًا على تعداد الأشخاص. بدلًا من مجموع الدرجات كما هو الحال في النظرية الكلاسيكية، يتم التعبير عن الدرجات على مقياس $\theta$ (السمة الأحادية للقياس). (Cohn & Huggins-Manley,2020) يحتوي هذا المقياس على متوسط صفر وانحراف معياري قدره 1، ويمكن تفسيره على أنه مقياس درجة z. ومن ثم، فإن الشخص الذي لديه $\theta = 1$ لديه علامة $\theta$ أعلى من متوسط الدرجة في المجتمع محل الاهتمام(Meijer& Tendeiro,2018).

**(2) الاستقلال الموضعيLocal Independent:** يرى علام(2005) أن الاستقلال الموضعي وأحادية البعد ليسا مفهومًا واحدًا فالاختبار قد يقيس سمتين كامنتين، ولكن تكون المفردات مستقلة بالنسبة للأفراد المتجانسين في كل من هذين البعدين. ويشير هاملتون وآخرون (Hambleton, Swaminathan & Rogers,1991) إلى أن هذه الاستقلالية تعني أنه لا توجد علاقة

مباشرة بين المفردات بحيث لا يوجد ارتباط إحصائي بين درجات أي مفردتين من مفردات المقياس ولكن العلاقة الوحيدة توجد بين الاستجابات على المفردات والسمة الكامنة .وهذا قد يبدو أنه يتعارض مع مفهوم الاتساق الداخلي الذي يعد أحد مبادئ النظرية الكلاسيكية، ولكن هذا التعارض ربما يزول بمعرفة أن إجابات الأفراد على المفردات مشروطة بمستوى قدرات الأفراد وصعوبة المفردات؛ حيث إن افتراض الاستقلال الموضعي لا يعني أن تكون مفردات الاختبار غير مرتبطة بالنسبة لمجموعة كلية من الأفراد، إذ يمكن الحصول على ارتباط موجب بين أزواج المفردات حيثما كان هناك تباين بين الأفراد في القدرة التي تقيسها هذه المفردات.

**(3) منحنى خصائص المفردة Item Characteristic curve:** تتميز جميع نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد بوجود دالة مميزة خاصة بكل مفردة على حدة يتخذ كل منها شكل منحنى الترجيح اللوغاريتمي الاحتمالي والذي يسمى منحنى خصائص المفردة، وهو منحنى للدالة الرياضية التي تربط بين احتمال إجابة الفرد إجابة صحيحة عن المفردة وبين القدرة ($\theta$) التي يقيسها المقياس(Yen, 1992) .

ومن خلال منحنى خاصية المفردة يمكن الاستدلال على احتمال إجابة فرد ما عن المفردة بمعرفة مستوى قدرته أو ما يمتلكه من السمة المراد قياسها، كما يمكن الاستدلال على مستوى صعوبة المفردة وقدرتها على التمييز ومدى إمكانية تخمينها. وتتفق نماذج الاستجابة للمفردة أحادية البعد جميعها في وجود هذا المنحنى، إلا أنه يختلف من نموذج لآخر باختلاف عدد البارامترات التي يتم نمذجتها في صيغة رياضية احتمالية (Gleason, 2008)، ويتحول هذا المنحنى في النماذج متعددة الأبعاد إلى ما يسمى بسطح خاصية المفردة (Spencer, 2004).

**نموذج مقياس التقدير Rating Scale Model**

تباينت نماذج نظرية استجابة العنصر، بما في ذلك النموذج اللوغاريتمي ذو المعلمة الواحدة أو ما يسمى بنموذج راش، وقد تضاعفت النماذج المطورة من نموذج الاندفاع لتناسب أنواعًا مختلفة من البيانات، بما في ذلك "نموذج مقياس التقدير لأندريتش Andrich" المستخدم ببيانات من سلم التقدير(Youssef, 2022)

وضع أندريتش (1978) هذا النموذج على نمط تدريج ليكرت لقياس الاتجاه لذا فإن عدد أقسام الاستجابة داخل كل مفردة يكون خمسة أقسام، ومن ثم يكون عدد أقسام الاستجابة متساويا لكل المفردات، وهذا يختلف عن نموذج الاستجابات المتدرجة(علام، 2005). ويفترض هذا النموذج أن تكون قيم عتبات الاستجابة متسقة عبر المفردات على مقياس التقدير المعطى؛ لذا فنموذج مقياس التقدير يعد حالة خاصة من نموذج الدرجات الجزئية(صبرى، 2002).

ويشير ريف (Reeve, 2004) إلى أن نموذج مقياس التقدير هو نموذج مشتق من نموذج الدرجات الجزئية، ولكنه يختلف عنه في أن المسافة بين صعوبة الخطوة من قسم من أقسام الاستجابة إلى القسم الذي يليه ثابتة عبر جميع المفردات، ويتم تقدير احتمال استجابة الفرد عن أي قسم من أقسام الاستجابة من خلال المعادلة التالية التي تشبه معادلة نموذج الدرجات الجزئية إلا أنه قد تم إضافة بارامتر آخر في المعادلة هو (λ) والذي يحدد موقع المفردة على متصل القدرة أو السمة المراد قياسها، وهذه المعادلة هي(Reeve,2004 ):

$$P_{ix}(\theta) = \frac{\exp \sum_{j=0}^{x} (\theta - (Bi + Jj))}{\sum_{r=0}^{mi} \exp \sum_{j=0}^{r} (\theta - (Bi + Jj))}$$

عندما

$$\sum_{j=0}^{0} \{(\theta - (Bi + Tj) = 0 \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots$$

حيث من المحتمل أن يستجيب (Px) في فئة استجابة معينة X للمفردة i، و هي مستوى السمة لفرد معين، و Bi هي قيمة المقياس لمفردة i، و Tj هي القيمة الحدية للاستجابة المستهدفة. كما لوحظ، في حين أنه ليس في الصياغة، ويُفترض أن يكون التمييز بين المفردات متسقًا في جميع المفردات (Adams ,Bolt ,Deng ,Smith &Baker,2019)

**الدافعية العقلية:**

يشير أوردان وجيانكارلو (Urdan ,Giancarlo,2001) إلى الدافعية العقلية هي "التحفيز العقلي الداخلي للفرد للاندماج والمشاركة في الأنشطة المعرفية التي تتطلب استخدام العمليات

العقلية للوصول إلى حل المشكلات واتخاذ القرارات، وتعبر عن رغبة الفرد القوية لاستخدام مهاراته في التفكير وقدراته الإبداعية."

وهى حالة الفرد الداخلية التي تحفزه لاستعمال العمليات العقلية العليا التي تمكنه من استخدام مهارات التفكير لاتخاذ القرارات ومواجهة المشكلات وحلها حلولا إبداعية (عبدالحليم،2021).

وهى حالة عقلية تحفز وتأهل ذهن الطالب للقيام بالعمليات العقلية العليا، والتي تجعله قادرا على التوجه نحو التعلم، إيجاد الحلول الإبداعية غير المألوفة للمشكلات والتحكم المعرفي في المهام الى تعرض عليه، مما يولد لديه التركيز العقلي والشعور بالرضا والارتياح النفسي لما توصل إليه(علام،2022).

ويتضح من التعريفات السابقة للدافعية العقلية تركيزها علي مفهوم الدافعية من وجهة نظر جيانكالو واخرين (Giancarlo et al.,2004) للدافعية العقلية وقد تبنت الباحثتان وجهة النظر هذه لأنها استخدمت في الدراسة الحالية مقياس كاليفورنيا المطور الذى اعدوه.

**وتعددت النماذج والنظريات المفسرة للدافعية العقلية، منها:**

**1. نظرية التقرير الذاتي Self Determination Theory:** وتفترض هذه النظرية أن سلوك الفرد مدفوعاً بشكل ذاتي، ومحدداً بشكل ذاتي، كما تفترض هذه النظرية عدة أنماط للدافعية؛ حيث يتمثل النمط الأول في الدافعية الداخلية، والتي تعبر النزعة الداخلية للفرد للتعلم والبحث عن التحديات، ويتمثل النمط الثاني في الدافعية الخارجية والتي تمثل مشاركة الرد في المهام والأنشطة المختلفة مدفوعاً بعوامل خارجية معنوية كرضا الوالدين والمعلمين ومادية كالحصول على الدرجات والمكافئات.

**2. نظرية الإبداع الجاد لديبونو (DeBono,1998,2003):** تقوم هذه النظرية على أن الإبداع الجاد هو بحث الفرد عن حلول غير تقليدية وغير مألوفة للمشكلات التي تواجهه وعرف ديبونو الدافعية العقلية بأنها جهد الفرد المتواصل لإيجاد بدائل وأفكار جديدة تتسم بالجدة والأصالة وتجنب كل ما يعوق توليد هذه الأفكار.

**3- نموذج جينكارلو واخرين (Giancarlo, Blohm& Urdan,2004)، يعتبر من أشهر النماذج** وبناءً عليه تم تصميم مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية ،ويُعد من أشهر المقاييس التي استخدمت

لقياس أبعاد الدافعية العقلية لدى الطلاب في مختلف المراحل الدراسية. وتمثلت أبعاد الدافعية العقلية لديهم فيما يلي:

1-البعد الأول: التركيز العقلي Mental Focus: يشير ثابت (2020: 111) إلى أن التركيز العقلي يتمثل في قدرة الطالب على الاندماج في نشاط ذهني ما، فالطالب الذي يتميز بالقدرة على التركيز العقلي يتصف بأنه شخص مثابر ذو همة عالية وتركيز جاد، ومنظم في عمله، ونظامي ومنهجي، وينجز أعماله في الوقت المحدد، ويركز على المهام التي ينشغل بها، والصورة الذهنية لديه واضحة، ويتجه نحو التركيز على العمل عند اندماجه في نشاط ما، ويتمتع بالإصرار على إنجاز المهمة التي ينشغل بها، ويشعر بالراحة تجاه عملية حل المشكلات.

2- البعد الثاني: التوجه نحو التعلم Learning Orientation: يشير مرعي، ونوفل (2007: 271)، إلى أن التوجه نحو التعلم يتمثل في قدرة الطالب على توليد دافعية لزيادة قاعدة المعارف لديه؛ حيث يتعلم من أجل التعلم فقط باعتباره وسيلة لتحقيق السيطرة على المهام التعليمية التي تواجهه في المواقف المختلفة. ويظهر التوجه نحو التعلم في اتجاه الفرد وحماسه لزيادة معلوماته ومهاراته، ويمكن تعريفه بأنه اتجاه الفرد نحو زيادة معلوماته ومهاراته، وإعطاء الأهمية الكافية والقيمة لعملية التعلم كوسيلة لإتقان المهمة، والاستمتاع بالشلة، والتحدي واستخدام المعلومات للبحث عن استراتيجية مناسبة لحل المشكلات وإنجاز المهام.(Giancarlo et al.,2004).

3- البعد الثالث: الحل الإبداعي للمشكلات Creative Problem Solving: يشير مرعي، ونوفل (2008، 271) إلى أن هذا البعد يتمثل في ميل الطالب للاقتراب من حل المشكلات بأفكار وحلول مبدعة، والرغبة في الانخراط في الأنشطة التي تثير التحدي، وفهم الوظائف الأساسية للأشياء، والإحساس بالرضا عن الذات عند الانخراط في أنشطة معقدة.

4- البعد الرابع: النزاهة المعرفيةCognitive Integrity:. يشير ثابت (2020: 111) إلى أن هذا البعد يتمثل في: ميل الطالب إلى البحث عن الحقيقة والتفتح الذهني آخذا بعين الاعتبار تعدد الخيارات البديلة، ووجهات النظر الأخرى للأفراد، ويشعر بالراحة مع المهمة التعليمية، ويستمتع بالتفكير من خلال التفاعل مع الآخرين في وجهات النظر المتبادلة، فضلا عن الفضول العقلي تجاه

الموضوعات التي يتعرض لها، وقدرته على استخدام تفكيره بأسلوب محايد؛ حيث يكون محايدا تجاه كل الأفكار حتى الأفكار التي تنسب إليه.

وتتبني الباحثتان نموذج جينكارلو واخرين (Giancarlo et al.,2004) للدافعية العقلية لأنها استخدمت في الدراسة الحالية مقياس كاليفورنيا المطور الذى اعدوه، والذي حدد أربعة أبعاد للدافعية العقلية.

**ثانيا: الدراسات السابقة**

البحث العلمي سلسلة متصلة من الجهود للوصول إلي هدف محدد في مجال معين من العلوم ، ويعتبر الاهتمام بما وصل إليه السابقون أول الخطوات التي يجب أن يهتم الباحث بها في مجال عمله ليتمكن من رسم مخططات بين البحوث التي أجريت في الماضي ومحور تركيز بحثه، لذا تحاول الباحثتان عرض الدراسات التي استهدفت تطوير المقاييس النفسية باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة وذلك على النحو الاتي:

هدفت دراسة مجيد (2016) إلى استخدام نموذج راش للاحتمال اللوجيستي في بناء اختبار التفكير المتفتح لدى طلبة جامعة بغداد، طبق الاختبار على عينة مكونة من (500) طالبا وطالبة تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية متعددة المراحل، ثم تم بناء اختبار التفكير المحدد من قبل الباحث (30) موقفا صيغت على شكل مواقف لفظية كل منها يمثل موقفا قد يكون مر به الطالب في حياته والإجابة تكون باختيار بديل واحد من بديلين واعتمد الباحث على نموذج راش أحادي المعلم لتحليل فقرات الاختبار. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: ان أسلوب نموذج راش يتميز بموضوعيته للقياس، وفي تحليل مفردات الاختبار، فمن خلال عملية التحليل الإحصائي وتطبيق افتراضاته اتضح ملائمة الاختبار مع النموذج راش ونظرية السمات الكامنة.

قدم كلا من جابونى، هارون (Japuni, & Harun, 2017) دراسة تجريبية شارك فيها مجموعة من طلاب الجامعة، حجمها(36) طالبا في برنامج تعليمى(عن بعد) تم اختيارهم للإجابة على مقياس التفكير الناقد لفاتشون (1990)، المكون من بنية سداسية البعد هى: (التفسير والتحليل والتقييم والاستدلال والوصف والتنظيم الذاتى)، بهدف التحقق من أداء المفردات،او الوظيفة الفارقة للمفردة، وفقا لمستوى ثباتها ،واستقلالها عن عينة الافراد باستخدام نموذج راش من خلال برنامج(Winsteps, v.3)، كما هدفت ايضا الى التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة،وتحديد

مدى مطابقة المفردات، وحساب معامل الفصل بين المفردات والثبات بين الافراد، ومستوى صعوبة المفردات، وقدرات الافراد. وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج أهمها: أن(25) مفردة من واقع(30) مفردة لمقياس التفكير الناقد المستخدم فى الدراسة تحقق الافتراضات الاساسية لنموذج راش، كما أنها ملاءمة لقياس البنية سداسية البعد للمقياس.

فى حين هدفت دراسة اسيسيفا واخرين (Asysyifa, Jumadi, Wilujeng& Kuswanto, 2019) إلى تحليل مهارات التفكير الناقد للطلاب باستخدام نموذج التقدير الجزئى Partial Credit Model. شارك في الدراسة مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية، حجمها (61) طالبا، تم اختيارهم بشكل عشوائى. تم استخدام اداة تتكون من (12) سؤالا على شكل الاختيار من متعدد. لتحليل البيانات، تم استخدام برنامج PARSCALE، وبرنامج QUEST. تشير نتائج تحليل المفردات إلى أن جميع المفردات لها قيمة مطابقة داخلية في الحد الأدنى والأعلى من النطاق، من 0.77 إلى 1.30. ومن ثم، يمكن أن تقيس جميع المفردات مهارات التفكير الناقد. كما تشير النتائج أن مستوى صعوبة المفردة كانت متوسطة (0.629).

وهدفت دراسة النودل، وزارع (2020)إلى تطوير اختبار الترابطات المتباعدة للتفكير الإبداعي في ضوء النموذج اللوجيستي ثنائي المعلم Two-parameter Logistic Model لدى طالبات جامعة القصيم، وقد تكونت عينة الدراسة من (884) طالبة من طالبات جامعة القصيم. اتبعت الباحثتان خطوات المنهج الوصفي التحليلي، كما استعانتا باختبار الترابطات المتباعدة لقياس التفكير الإبداعي لميدنيك. وأشارت نتائج الدراسة إلى تحقق افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة في بيانات مقياس الترابطات المتباعدة المطور وفق النموذج ثنائي المعلم لنظرية الاستجابة للفقرة، وحقق الاختبار خصائص سيكومترية مقبولة، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0,78). تم التدريج النهائي لمفردات اختبار الترابطات المتباعدة المطور وفق النموذج الثنائي المعلم بعد حذف عدد (32) طالبة من العينة الأساسية لعدم مطابقتهن لافتراضات النموذج، ومن ثم يصبح عدد أفراد العينة بعد الحذف (852) طالبة، وحذف (13) فقرة من فقرات الاختبار الأساسي، وبذلك يصبح عدد فقرات الشكل النهائي من الاختبار (46) فقرة.

فى حين هدفت دراسة كارتر واخرين (Carter, Müller,Gray, Dianne, Kristen, Dolores& Linda,202) الى تقييم الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الناقد باستخدام نموذج راش. اشترك فى الدراسة (270) طالبا جامعيا.تم استخدام برنامج(Winsteps version 5.2.2.0) لتحليل

البيانات للتحقق من أحادية البعد، معامل الفصل بين المفردات Item separation index، ومعامل الثبات بين الأفراد Person reliability، والمطابقة الداخلية والمطابقة الخارجية للمفردات، وصعوبة المفردة. توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج منها: أشارت النتائج الى تحقق احادية البعد حيث كانت النسبة بين قيمتي الجدر الكامن للعامل الأول والعامل الثاني لكل بعد من أبعاد المقياس أكبر من (2) طبقاً لمحك لورد. التحليل الاحصائي للمطابقة الداخلية والمطابقة الخارجية يقع ضمن المدى المقبول (0.75 -1.3). كما أن معامل الفصل بين المفردات، ومعامل الثبات بين الأفراد تجاوز 0.92،وهذا يشير الى ثبات ممتاز، واتساق داخلي ممتاز أيضا.

**التعليق العام على الدراسات:**

قامت الباحثتان باستعراض البحوث السابقة من خلال النظر إلى أبعادها الرئيسية ، والتي تتمثل في الآتي:

**أولا: بالنسبة للأهداف**

اختلفت البحوث في أهدافها ، ولكنها ركزت على مناحٍ محددة تتمثل في:

استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في تطوير اختبار كورنيل للتفكير الناقد وكان مجتمع البحث طلاب المرحلة الثانوية بمدينة عرعر (العنزي، 2012)، تطوير اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وفقا لنظرية السمات الكامنة (عزيز، 2012)، استعمال النموذج راش للاحتمال اللوجيستي في بناء اختبار التفكير المتفتح لدى طلبة جامعة بغداد (مجيد، 2016)، الفحص والتحقق من مفردات أداة تتميز بالألعاب الرقمية، والتي تشجع على مهارات التفكير الناقد باستخدام نموذج راش (Japuni, & Harun, 2017)، تحليل مهارات التفكير الناقد للمتعلمين باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة، مع مدخل نماذج التقدير الجزئي (Asysyifa, Jumadi, Wilujeng& Kuswanto, 2019)، تطوير اختبار الترابطات المتباعدة للتفكير الإبداعي في ضوء النموذج اللوجيستي ثنائي المعلم لدى طالبات جامعة القصيم (النودل، وزارع، 2020)، مزيد من التقييم لخصائص مقياس التفكير الناقد باستخدام نموذج راش لدى مجموعة من طلاب الجامعة (Carter, Müller, Gray, Dianne, Kristen, Dolores& Linda,2022)، ترتيب مفردات مقياس التفكير الناقد بناءً على الفلسفة البوذية (تقييم التفكير الناقد البوذي)؛ التحقق من صدق مفردات

مقياس التفكير الناقد بناءً على الفلسفة البوذية باستخدام مدخل نموذج راش (Susongko, Yuenyong & Zainudin,2022)، وقد استفادت الباحثتان من استعراض هذا التراث السيكولوجي في تحديد أهداف دراستها.

**ثانيا: بالنسبة للعينة**

-تراوحت أعداد العينات في الدراسات السابقة بين عينات كبيرة (1309 طلاب) كما في دراسة العنزي (2012) و عينات أقل (36 طالبًا) كما في دراسة جابوني، هارون (Japuni, & Harun, 2017).

- أُجريت معظم البحوث السابقة على طلاب الجامعة ، بينما أُجريت دراسات قليلة على المرحلة الثانوية (دراسة أسيسيفا وآخرين Asysyifa, Jumadi, Wilujeng& Kuswanto, 2019).

ولاحظت الباحثتان في الدراسات السابقة اختلاف العينات من دراسة إلى أخرى مما يدعو إلى دراسات للحجم الأمثل لتلك العينات مرتبطا بالمراحل العمرية المختلفة، ومن ثم فقد أفادت الباحثتان من هذا العرض في تحديد حجم العينة من ناحية، وفي تحديد المرحلة التعليمية (المرحلة الثانوية) من ناحية أخرى.

**ثالثا: وبالنسبة للنموذج المستخدم**

يلاحظ أن هناك توجها نحو إجراء الدراسات التي تعتمد النظرية الحديثة في القياس، خصوصا نموذج سلم التقدير. ومن ثم أفادت الباحثتان من هذا العرض في استخدام نموذج سلم التقدير لتقنين مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

بعد العرض السابق للدراسات ذات الصلة، والتعليق عليها، يمكن صياغة فروض الدراسة كما يلى:

**فروض الدراسة:**

1. يحقق مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة.
2. تتطابق بيانات الدراسة حول مفردات مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانية مع نموذج سلم التقدير

3. يمكن تدريج مفردات مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانية وفق نموذج سلم التقدير
4. يحقق الأفراد قيم قدرات مرتفعة ناتجة من تدريج مفردات مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانية وفق نموذج سلم التقدير
5. يتمتع مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانية وفق نموذج سلم التقدير بقيم ثبات مقبولة إحصائيًا.

**منهج وإجراءات الدراسة:**

**منهج الدراسة:**

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بالحالة الراهنة للظاهرة، ويصفها كما هي في الواقع، من حيث طبيعة الظروف والممارسات والاتجاهات السائدة فيها حاليًا، ويهتم هذا المنهج بوصف النشاطات والعمليات المصاحبة والعلاقات السائدة بين هذه الظواهر ويعبر عنها تعبيرًا كميًا وكيفيًا بشكل يؤدي للوصول إلى فهم علاقات هذه الظاهرة، للوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في تطوير الواقع الملموس.

**مجتمع الدراسة:**

تكوّن مجتمع الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية وطالباتها للعام الدراسي (1442/2021) في المدارس الحكومية والأهلية في مدينة بريدة.

**عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة** وقوامها (180) طالبا وطالبة (80 ذكور، 100 إناث) بالصفوف الدراسية، الأول، والثاني، والثالث الثانوي في المدارس الحكومية والأهلية في مدينة بريدة.

**عينة الدراسة النهائية:** كان اختيار العينة من مجتمع الدراسة الذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من غرب وشمال مدينة بريدة ، وبلغ حجم عينة الدراسة (783) مشاركا من طلاب وطالبات الثانوية وتتوزع أعدادهم وفق المتغيرات الديموجرافية كما في الجدول التالي:

**جدول (1):**

*توزيع عينة الدراسة الأساسية وفق المتغيرات الديموجرافية*

| المتغيرات الديموجرافية | التصنيف | التكرار | النسبة المئوية | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| النوع | ذكر | 460 | %58,7 | 783 |
| | أنثى | 323 | %41,3 | |
| الفرقة الدراسية | الأولى | 296 | %37,8 | 783 |
| | الثانية | 251 | %32,1 | |
| | الثالثة | 236 | %30,1 | |

**أداة الدراسة:**

اعتمدت الباحثتان على النسخة الأصلية، الإصدار الحديث من مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (Giancarlo et al., 2004).

**المقياس في نسخته الأصلية:**

تم تطوير مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية في الولايات المتحدة الأمريكية بواسطة جيانكارلو وآخرين (Giancarlo et al., 2004) لتقييم الاستعدادات للتفكير الناقد لطلاب الصف السادس إلى الثاني عشر.

تم إجراء تحقيق تجريبي أولي حول مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية على إجمالي 1378 طالبًا في الصفوف من السادس إلى الثاني عشر، يمثلون 19 موقعًا مدرسيًا من 10 ولايات بالولايات المتحدة الأمريكية. ووفقًا لنتائج التحليل العاملي الذي يهدف إلى استكشاف الصدق البنائي، تم حذف المفردات التي تحمل قيم تشبع أقل من 0.30، وظهر مقياس 54 مفردة مع أربعة مقاييس فرعية هي، "التوجه نحو التعلم"، "حل المشكلات الإبداعي"، "التركيز العقلي "و" النزاهة المعرفية " (Giancarlo et al. 2004, p. 350).

كما تم التحقق من صدق مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية بثلاث طرق مختلفة: 1.دراسة مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية في علاقته بالمقاييس التي ثبت صدقها مسبقًا عن دافعية

وسلوك الطلاب. 2. تم التحقق من الارتباطات بين مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية ودرجات الاختبار المعيارية للطلاب ومتوسط الدرجات لتقييم الفرضية القائلة بأن الميل نحو التفكير الناقد يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالتحصيل الأكاديمي. 3. تم حساب الارتباطات مع مؤشر الرغبة الاجتماعية لمارلو-كراون Marlowe-Crowne Social Desirability Index لإثبات الصدق التمييزي لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية. أثناء عملية التطوير، تراوحت معاملات ثبات ألفا كرونباخ التي تم الحصول عليها من ثلاث مجموعات عينات مختلفة بين 0.53 و 0.83 (Giancarlo et al.,2004)

**المقياس في الدراسة الحالية:**

يمكن تلخيص الخطوات التي تم اتخاذها في هذه الدراسة أثناء تكييف مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية في الثقافة العربية السعودية على النحو التالي:

- من أجل التمكن من بدء عملية التكييف، تم الحصول على إذن وموافقة من شركة راند /RAND. https://www.insightassessment.com
- تمت ترجمة المقياس إلى اللغة العربية ثم اكتملت عملية الترجمة العكسية.
- تم إجراء كل من عمليتي الترجمة والترجمة العكسية مع مترجمين مختلفين يجيدون اللغة الإنجليزية، والذين لديهم معرفة حول تطوير الاختبارات وموضوعات التفكير الناقد.
- تم تقديم الاستمارات الأصلية والعربية، والترجمة العكسية إلى مجموعة من خمسة خبراء. طُلب منهم مقارنة الأشكال الثلاثة من حيث اللغة والمعنى. ووفقًا لآراء الخبراء، تم إجراء تصويبات ثم أجرى خبراء اللغة العربية الصيغة النهائية.
- تم استكشاف البنية العاملية للمقياس في الثقافة العربية. كما تم حساب الثبات.
- تم الخلوص إلى الشكل النهائي وفقًا لجميع النتائج.

**الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:**

**الصدق:**

**صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على مجموعة من السادة الأساتذة المتخصصين في علوم التربية وعلم النفس، والقياس النفسي، بلغ عددهم(10) محكمين، وقد أرفقت الباحثتان مع المقياس خطابا يتضمن عنوان الدراسة، الهدف من المقياس، التعريف الإجرائي لكل بعد من أبعاد

المقياس، طريقة تصحيح المقياس، استمارة الحكم على المقياس وتتضمن مدى دقة صياغة كل عبارة ومناسبتها للبعد الذى يتم قياسه، ومدى مناسبة الصياغة اللفظية للطلاب عينة الدراسة، وبناء عليه، طلب تعديل الصياغة اللغوية لبعض عبارات المقياس (14، 17، 25، 28)، وقد قامت الباحثتان بتعديل الصياغة لها.

**الثبات:**

بناء على التحليل باستخدام نموذج راش Rasch، يوضح الجدول(2) نتائج معامل الفصل بين المفردات item separation index، ومعامل الثبات بين الأفراد person reliability (Saidfudin et al., 2010)، وقد تبين من الجدولين (2-3) أن كلاهما كان مرتفعا: 0.94 و 0.92 على التوالي، حيث تعتبر أي قيمة ثبات قريبة من الواحد الصحيح تتمتع بدرجة معقولة من الاتساق الداخلي (Oon, Spencer& Kam, 2016). وقد بلغ معامل الفصل بين المفردات (4.12) متجاوزا درجة القطع 2.0 كما اقترح فيشر (Fisher ,2007).

**جدول2:**

*معامل الفصل بين المفردات*

| | المطابقة الداخليةINFIT | | المطابقة الخارجيةOUTFIT | |
|---|---|---|---|---|
| | MNSQ | ZSTD | MNSQ | ZSTD |
| | 4.54 | 9.9 | 4.43 | 9.9 |
| الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ الفعلي REAL RMSE | 0.22 | | | |
| الانحراف المعياري الحقيقي TRUE SD | 0.92 | | | |
| الفصل Separation | 4.12 | | | |
| الثبات بين الأفراد PERSON RELIABILITY | 0.94 | | | |

**جدول3:**

*معامل الثبات بين الأفراد*

| | المطابقة الداخليةINFIT | | المطابقة الخارجيةOUTFIT | |
|---|---|---|---|---|
| | MNSQ | ZSTD | MNSQ | ZSTD |
| | 1.60 | 5.3 | 1.85 | 6.8 |
| الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ الفعلي REAL RMSE | 0.10 | | | |
| الانحراف المعياري الحقيقي TRUE SD | 0.33 | | | |
| الفصل Separation | 3.29 | | | |
| الثبات بين الأفراد PERSON RELIABILITY | 0.92 | | | |

**أساليب الدراسة الإحصائية:**

- التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من افتراض أحادية البعد.
- مؤشر (Q3) للتحقق من افتراض الاستقلال الموضعي.
- النسب المئوية للتحقق من افتراض التحرر من السرعة.
- مربع كاي للتحقق من ملاءمة المفردات للنموذج.
- معاملات الصعوبة والخطأ المعياري لها لتدريج المفردات وفق نموذج سلم التقدير.
- الثبات الهامشي للتحقق من ثبات المقياس وفق نموذج سلم التقدير.
- دالة معلومات المقياس والقدرة المقابلة لأقصى قيمة لحساب مقدر المعلومات التي يقدمها المقياس عند مستويات القدرة المختلفة.

**نتائج الدراسة وتفسيراتها:**

**أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**

**ينص السؤال الأول في هذه الدراسة على ما يلي "هل يحقق مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة؟"**

وللإجابة على هذا السؤال؛ قامت الباحثتان بالتحقق من افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة (أحادية البعد، الاستقلال الموضعي، التحرر من السرعة) وفق الخطوات التالية:

**أ- التحقق من أحادية البعد**

قامت الباحثتان بالتحقق من افتراض أحادية البعد باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لاستجابات الأفراد على عبارات كل بعد من أبعاد مقياس الدافعية العقلية، حيث تعد العوامل الناتجة من التحليل العاملي مؤشرًا لأحادية البعد عندما تكون النسبة بين قيمتي الجذر الكامن للعامل الأول والعامل الثاني لكل بعد من أبعاد المقياس أكبر من (2) طبقًا لمحك لورد، أو عندما تكون نسبة التباين المفسر على العامل الأول مقارنة بنسبة التباين المفسر

التراكمي للعوامل المستخلصة لا تقل عن (20%) طبقًا لمحك ريكاس، وقد قامت الباحثتان بإجراء التحليل العاملي لكل بعد من أبعاد المقياس وفق الخطوات التالية:

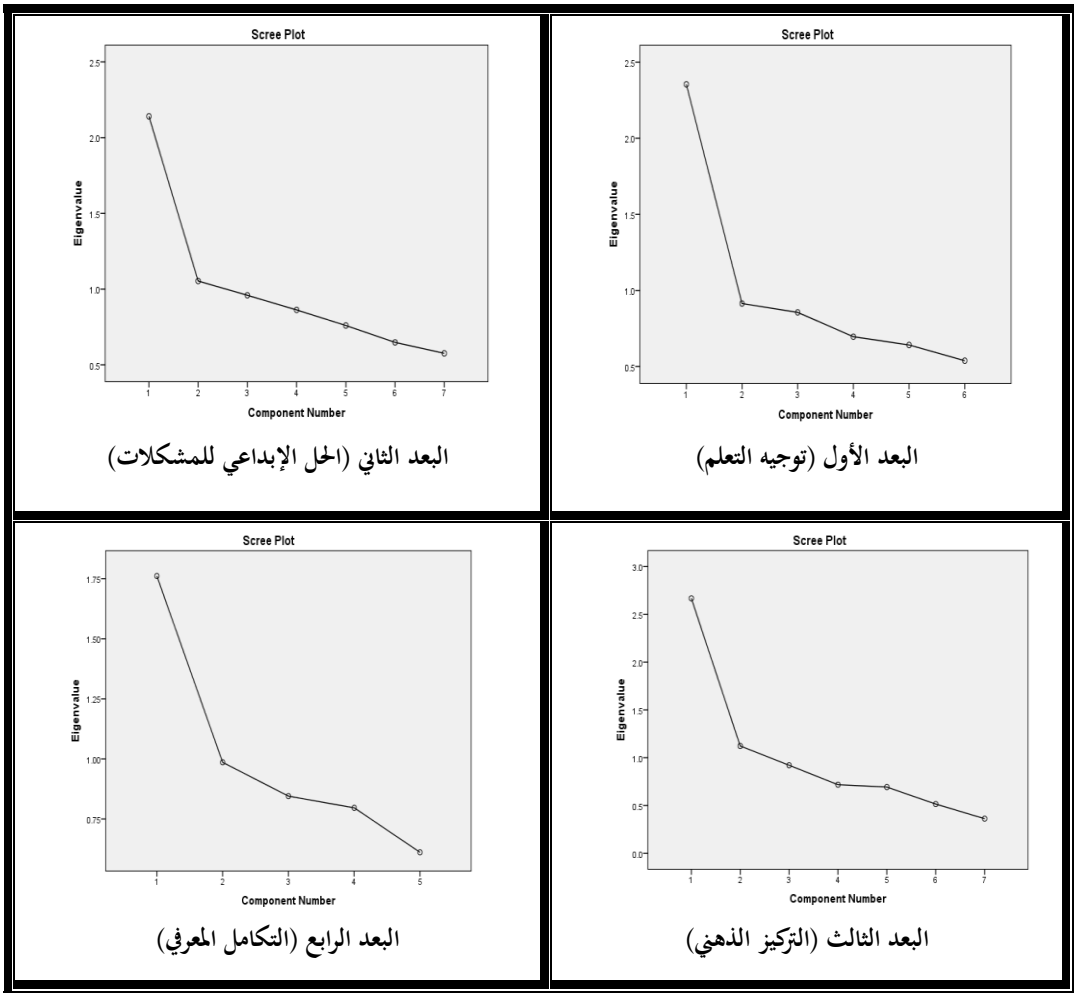
- حساب مدى ملاءمة حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار K.M.O Test Kaiser-Meyer-Olkin Maeasure of Sampling (Adequacy) حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح، وقد اقترح Kaiser قبول هذا المؤشر التي لا تقل قيمته عن (0,50)، وقد بلغت قيمة إحصائي اختبار K.M.O في تحليل البعد الأول (0,773)، والبعد الثاني (0,710)، والبعد الثالث (0,732)، والبعد الرابع (0,655)، ومن ثم فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل.

- حساب قيمة اختبار بارتليت، وقد بلغت قيمة اختبار بارتليت للبعد الأول (635,149)، وللبعد الثاني (495,538)، وللبعد الثالث (1059,672)، وللبعد الرابع (262,158)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,005)

- إجراء التحليل العاملي لمصفوفة الارتباط بطريقة المكونات الأساسية باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS.v.22)، وقد أخذت الباحثتان بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات الناتجة وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى (0,30) أو أكثر تشبعات دالة. كشفت نتائج التحليل العاملي كما يوضحها جدول (2) عن وجود أربعة عوامل بجذور كامنة أساسية (5,07، 3,71، 2,86، 2,32)، وقد بلغت نسبة التباين المفسر للعوامل الأربعة (20,28، 14,83، 11,45، 8,94) على الترتيب، وقد فسرت هذه العوامل الأربعة مجتمعة (55.50%) من تباين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لأداة الدراسة. وتشير النتائج إلى أن الجذر الكامن للعامل الأول بلغ (5,07)، التباين المفسر له (20,28). كما يمكن أن تتضح أحادية البعد لأبعاد المقياس أيضًا عن طريق فحص التمثيل البيانيScree Plot لقيم الجذور الكامنة لجميع العوامل الممكن استخلاصها لكل بعد من أبعاد المقياس، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل التالي:

**شكل 1:**

*التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة المستخلصة من التحليل العاملي لأبعاد مقياس الدافعية العقلية*




يتضح من شكل (1) أن التغير في قيمتي الجذور الكامنة للعامل الأول والعامل الثاني كبير وسريع مقارنة بالتغير التدريجي البسيط بين العوامل الأخرى، وذلك في كل بعد من أبعاد المقياس مما يشير إلى وجود عامل واحد يسيطر على معظم مفرداته، ومن ثم يعد مؤشرًا على أحادية البعد.

ب- التحقق من الاستقلال الموضعي: وتم من خلال

- الاعتماد على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات الاختبار لفحص مصفوفة معاملات الارتباط بين مفردات أبعاد المقياس والتي تراوحت ما بين (0,013: 0,214) وهي قيم معاملات ارتباط منخفضة، مما يشير إلى عدم وجود مشكلة الاعتماد الخطي بين مفردات المقياس، والذي يعد مؤشرًا على تحقق افتراض الاستقلال الموضعي.

-حساب قيم مؤشر (Q3) لفحص معاملات الارتباط بين البواقي لجميع أزواج المفردات وذلك باستخدام برنامج (jMetrik. V.4.1.1)، وقد جاءت النتائج كما يلي:

- بالنسبة للبعد الأول: تراوحت قيم معاملات الارتباط بين البواقي لجميع أزواج مفردات البعد الأول بين (0,0010: 0,124) وهي قيم أقل من القيمة المطلقة للعدد (0,2) ، كما بلغ متوسط قيم مؤشر (Q3) لجميع أزواج المفردات (0,0201) وهي أقل من القيمة المتوقعة لهذا المؤشر والبالغة (-1/"ن-1"= -0,200)، مما يشير إلى تحقق الاستقلال الموضعي.
- بالنسبة للبعد الثاني: تراوحت قيم معاملات الارتباط بين البواقي لجميع أزواج مفردات البعد الثاني بين (0,0001: 0,1399) وهي قيم أقل من القيمة المطلقة للعدد (0,2) ، كما بلغ متوسط قيم مؤشر (Q3) لجميع أزواج المفردات (0,0192) وهي أقل من القيمة المتوقعة لهذا المؤشر والبالغة (-1/"ن-1"= -0,167)، مما يشير إلى تحقق الاستقلال الموضعي.
- بالنسبة للبعد الثالث: تراوحت قيم معاملات الارتباط بين البواقي لجميع أزواج مفردات البعد الثالث بين (0,0110: 0,1632) وهي قيم أقل من القيمة المطلقة للعدد (0,2) ، كما بلغ متوسط قيم مؤشر (Q3) لجميع أزواج المفردات (0,0233) وهي أقل من القيمة المتوقعة لهذا المؤشر والبالغة (-1/"ن-1"= -0,167)، مما يشير إلى تحقق الاستقلال الموضعي.
- بالنسبة للبعد الرابع: تراوحت قيم معاملات الارتباط بين البواقي لجميع أزواج مفردات البعد الرابع بين (0,0012: 0,1357) وهي قيم أقل من القيمة المطلقة للعدد (0,2) ، كما بلغ متوسط قيم مؤشر (Q3) لجميع أزواج المفردات (0,0164) وهي أقل من القيمة المتوقعة لهذا المؤشر والبالغة (-1/"ن-1"= -0,250)، مما يشير إلى تحقق الاستقلال الموضعي.
- بالنسبة للمقياس ككل: تراوحت قيم معاملات الارتباط بين البواقي لجميع أزواج مفردات البعد الثالث بين (0,0001: 0,1632) وهي قيم أقل من القيمة المطلقة للعدد (0,2) ، كما بلغ

متوسط قيم مؤشر (Q3) لجميع أزواج المفردات (0,0147) وهي أقل من القيمة المتوقعة لهذا المؤشر والبالغة (-1/"ن-1"= -0,0416)، مما يشير إلى تحقق الاستقلال الموضعي.

**ج- التحرر من السرعة**

قامت الباحثتان بإعطاء المشاركين الوقت الكافي للإجابة عن مفردات المقياس، كما أنه لم يعترض أي فرد من المشاركين أثناء التطبيق على ضيق الوقت، وعدم كفايته أثناء تطبيق المقياس.

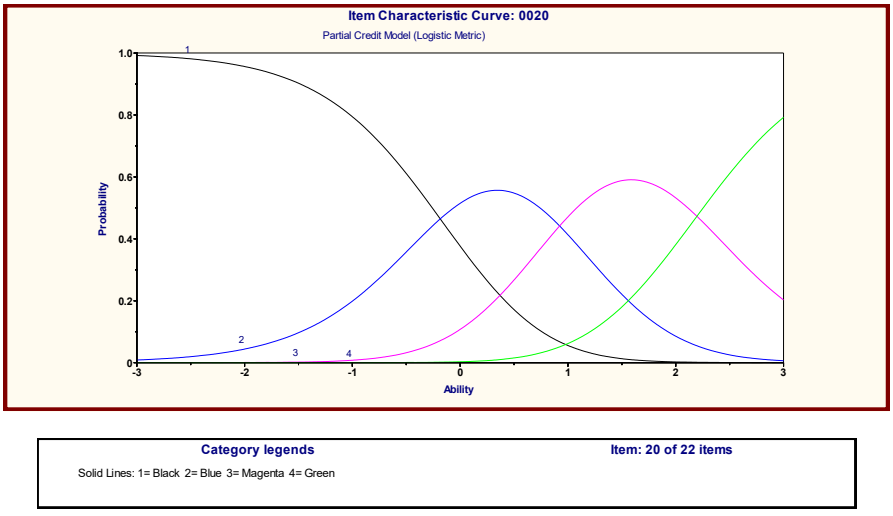
كما قامت الباحثتان بالتحقق من افتراض التحرر من السرعة عن طريق حساب النسبة المئوية للمشاركين الذين تمكنوا من الانتهاء من الإجابة عن جميع عبارات المقياس، حيث بلغت النسبة المئوية (100%)، كذلك كانت النسبة المئوية للعبارات التي تمت الإجابة عليها (100%) مما يشير إلى تحقق افتراض التحرر من السرعة في المقياس، حيث إنه إذا كانت نسبة الأفراد الذين أكملوا الإجابة على المقياس في الوقت المحدد لذلك (75%)، ونسبة الإجابة على عبارات المقياس (80%) فإنه يتحقق فرض التحرر من السرعة.

**د- المنحنى المميز للمفردة**

لقد تم التحقق من هذا الافتراض من خلال مدى ملاءمة مفردات المقياس سلم التقدير والشكل التالي يوضح المنحنى المميز للمفردة (20) من مفردات المقياس:

**شكل 2:**

*المنحنى المميز للمفردة (20) من مفردات مقياس الدافعية العقلية*



**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

**ينص السؤال الثاني على "ما مدى مطابقة بيانات مفردات مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانية مع نموذج سلم التقدير؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال؛ اتبعت الباحثتان الخطوات التالية:

- تم التحقق من ملاءمة الأفراد لنموذج سلم التقدير وذلك باستخدام برنامج باراسكال (PARSCALE)، والذي يستبعد الأفراد الذين ترتفع أخطاؤهم المعيارية أثناء التقدير، من خلال إعطاء القيمة (999,000*) كمؤشر على عدم ملاءمة الأفراد للنموذج، وقد أسفرت نتائج التحليل عن وجود فردين من المشاركين غير ملائمين لنموذج سلم التقدير وهما أرقام (ID001؛ ID379) ومن ثم تم حذفهما من التحليل.

- تم التحقق من ملاءمة مفردات المقياس لنموذج سلم التقدير(صدق الملاءمة) باستخدام برنامج باراسكال، والذي يعتمد على مؤشر مربع كاي والتي تتطلب أن تكون قيمتها غير دالة إحصائيًا حتى تكون المفردة ملائمة للنموذج، والجدول التالي يوضح قيم مؤشرات الملاءمة لمفردات المقياس:

**جدول (4):**

*مؤشرات كا$^2$ لملاءمة مفردات مقياس الدافعية العقلية لنموذج سلم التقدير*

| البعد | المفردة | كا$^2$(CHI.SQ) | درجات الحرية | الاحتمالية (PROP) |
|---|---|---|---|---|
| توجيه التعلم | 1 | 9,237 | 12 | 0,682 |
| | 2 | 3,783 | 13 | 0,993 |
| | 3 | 2,482 | 14 | 0,997 |
| | 4 | 8,435 | 13 | 0,814 |
| | 5 | 1,995 | 15 | 0,998 |
| | 6 | 1,696 | 12 | 0,999 |
| الحل الإبداعي للمشكلات | 7 | 5,819 | 14 | 0,970 |
| | 8 | 6,982 | 14 | 0,935 |
| | 9 | 8,980 | 13 | 0,774 |
| | 10 | 5,071 | 14 | 0,894 |
| | 11 | 36,291 | 14 | 0,0009 |
| | 12 | 11,684 | 14 | 0,631 |
| | 13 | 4,237 | 14 | 0,993 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 14 | 12,932 | 17 | 0,740 |
| | 15 | 13,829 | 18 | 0,741 |
| | 16 | 14,426 | 15 | 0,493 |
| التركيز الذهني | 17 | 177,625 | 14 | 0,0000 |
| | 18 | 38,526 | 13 | 0,0002 |
| | 19 | 13,628 | 15 | 0,553 |
| | 20 | 15,951 | 17 | 0,527 |
| | 21 | 9,226 | 16 | 0,902 |
| | 22 | 9,244 | 15 | 0,864 |
| التكامل المعرفي | 23 | 2,822 | 16 | 0,999 |
| | 24 | 16,711 | 15 | 0,336 |
| | 25 | 5,060 | 17 | 0,997 |

يتضح من جدول (4) عدم ملاءمة (3) مفردات من مقياس الدافعية العقلية لنموذج سلم التقدير، أي ما يمثل نسبة (12%) من عدد مفردات المقياس، حيث جاءت قيم "كا2" لها دالة إحصائيًا وهي المفردات أرقام (11-17-18)، ومن ثم تم حذفها من المقياس ليصبح عدد عبارات المقياس بعد الحذف (22) مفردة، وقد قامت الباحثتان بإعادة ترقيم مفردات مقياس الدافعية العقلية بعد حذف المفردات غير الملائمة لنموذج سلم التقدير.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:**

**ينص السؤال الثالث على "ما تدريج مفردات مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانية وفق نموذج سلم التقدير؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال؛ قامت الباحث بإعادة التحليل لمفردات مقياس الدافعية العقلية بعد حذف المفردات غير الملائمة؛ لاستخراج تقدير بارامترات المفردات (صدق التدريج)، وهي بارامترات الصعوبة لكل مفردة، وبارامترات صعوبة الخطوات لجميع المفردات، وذلك باستخدام برنامج باراسكال (PARSCALE)، على النحو التالي:

**جدول (5):**

*تدريج مفردات مقياس الدافعية العقلية وفقًا لنموذج سلم التقدير*

| البعد | المفردة | بارامترات الصعوبة | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|
| توجيه التعلم | 1 | 0,744- | 0,039 |
| | 2 | 0.211- | 0,033 |
| | 3 | 0,467- | 0,035 |
| | 4 | 0,260- | 0,033 |
| | 5 | 0,080- | 0,032 |
| | 6 | 0,716- | 0,039 |
| الحل الإبداعي للمشكلات | 7 | 0,400- | 0,034 |
| | 8 | 0,398- | 0,034 |
| | 9 | 0,537- | 0,036 |
| | 10 | 0,288- | 0,033 |
| | 11 | 0,210- | 0,033 |
| | 12 | 0,231- | 0,033 |
| التركيز الذهني | 13 | 0,860 | 0,031 |
| | 14 | 0,445 | 0,031 |
| | 15 | 0,249- | 0,033 |
| | 16 | 0,213- | 0,033 |
| | 17 | 0,860 | 0,031 |
| | 18 | 0,952 | 0,042 |
| التكامل المعرفي | 19 | 0,147 | 0,031 |
| | 20 | 0,978 | 0,031 |
| | 21 | 0,242- | 0,033 |
| | 22 | 0,733- | 0,031 |
| المقياس | | متوسط الصعوبة (0,151) | الانحراف المعياري (1,110) |
| صعوبة الخطوات | الصعوبة | الأولى (1,163) | الثانية (0,055) | الثالثة (1,218-) |
| | الخطأ المعياري | (0,023) | (0,012) | (0,012) |

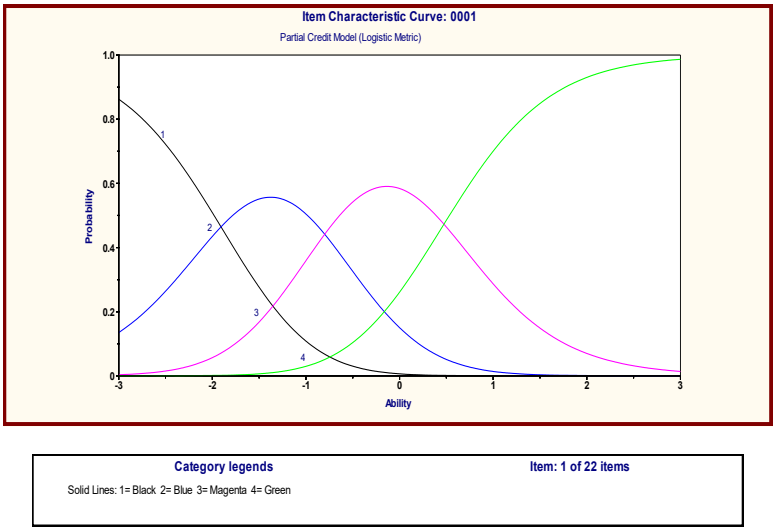
يتضح من جدول (5) ما يلي:

- تراوحت قيم **بارامترات الصعوبة** ما بين (0,744-) للمفردة رقم (1)، و(0,982) للمفردة (20)، وقد بلغ متوسط قيم بارامتر الصعوبة لمفردات المقياس (0,151) بانحراف معياري (1,110)، كما يتضح أيضًا أن صعوبة الخطوات لانتقال الفرد من استجابة معينة إلى الاستجابة التالية جاءت على

الترتيب (1,163؛ 0,055؛ -1,218) ويوضح الشكل التالي المنحنى المميز للمفردة (1) التي حصلت على أقل قيمة للصعوبة، والمفردة (20) التي حصلت على أكبر قيمة للصعوبة:

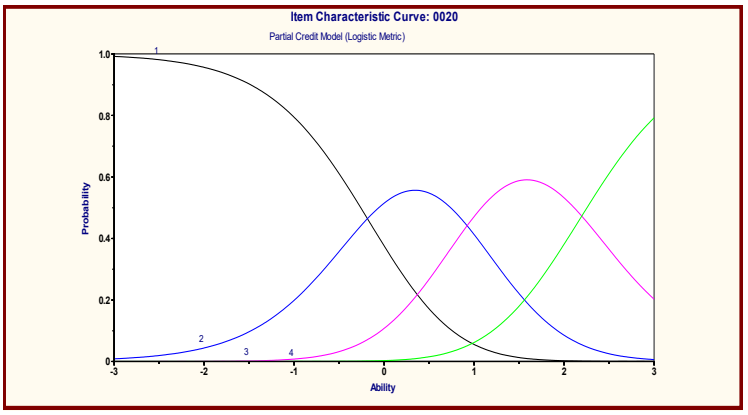
**شكل 3:**

*المنحنى المميز للمفردة (1) من مفردات مقياس الدافعية العقلية*




**شكل 4:**

*المنحنى المميز للمفردة (20) من مفردات مقياس الدافعية العقلية*



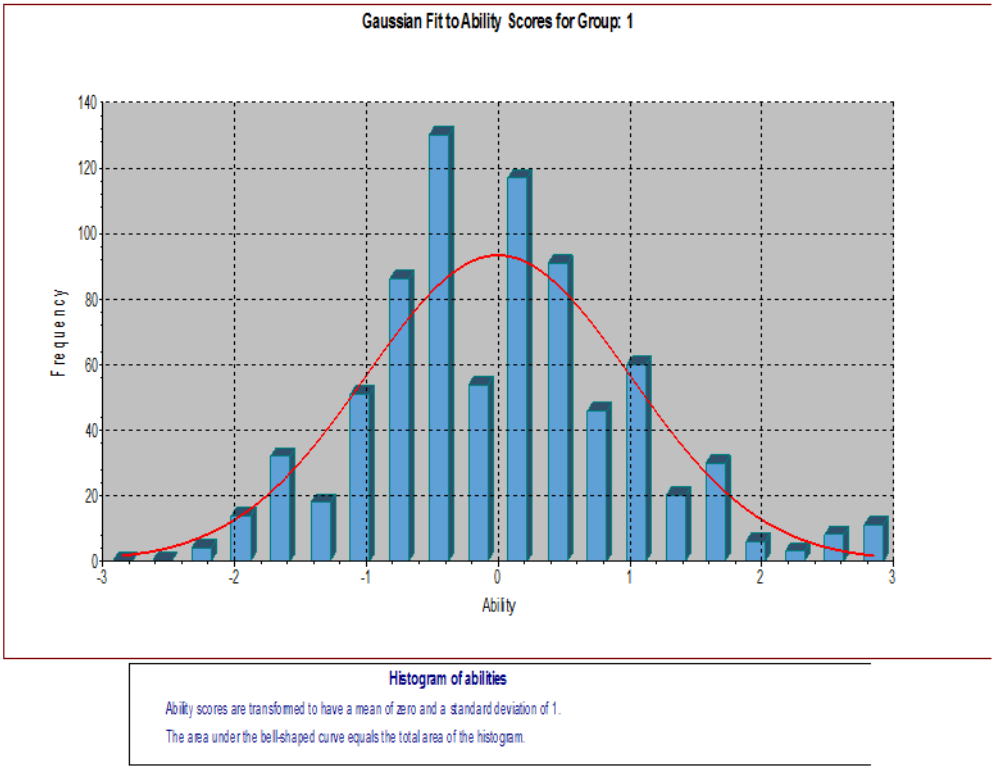
**النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:**

**ينص السؤال الرابع على "ما قيم قدرات الأفراد الناتجة من تدريج مفردات مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية وفق نموذج سلم التقدير؟."**

وللإجابة عن هذا السؤال؛ قامت الباحثتان باستخراج تقديرات قدرات الأفراد المشاركين والبالغ عددهم (781) لمقياس الدافعية العقلية باستخدام باراسكال، وقد تراوحت قيم قدرات الأفراد ما بين (-0,4176؛ 2,0219)، بأخطاء معيارية (0,1456؛ 0,2309) على الترتيب، وتقابل هاتان القيمتان الدرجتان الخام (2,18؛ 3,64)، كما بلغ متوسط قدرات الأفراد المستخرجة من البرنامج (0,445) بانحراف معياري قدره (0,367)، وتشير هذه القيمة إلى أن قدرات الأفراد تقع معظمها في نطاق القدرة المتوسطة، والشكل التالي يوضح التوزيع التكراري المستخرج من برنامج باراسكال لقيم قدرات أفراد العينة:

**شكل 5:**

*توزيع قيم قدرات الأفراد وفق نموذج سلم التقدير عند مستويات القدرة المختلفة*



**النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:**

**ينص السؤال الخامس على "ما مؤشرات ثبات مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانية وفق نموذج سلم التقدير؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال؛ قامت الباحثتان باستخراج قيم الثبات الهامشي لكل بعد من أبعاد مقياس الدافعية العقلية والدرجة الكلية وفق نموذج سلم التقدير باستخدام برنامج باراسكال، والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول (6):**

*معاملات الثبات الهامشي لأبعاد مقياس الدافعية العقلية وفق نموذج سلم التقدير*

| م | الأبعاد | معاملات الثبات الهامشي |
|---|---|---|
| 1 | توجيه التعلم | 0,800 |
| 2 | الحل الإبداعي للمشكلات | 0,769 |
| 3 | التركيز الذهني | 0,732 |
| 4 | التكامل المعرفي | 0,774 |
| - | المقياس ككل | 0,805 |

يتضح من جدول (6) أن معاملات ثبات أبعاد مقياس الدافعية العقلية تراوحت ما بين (0,732-0.800)، وللدرجة الكلية (0,805)، وجميعها قيم ثبات مقبولة إحصائيًا، مما يشير إلى ثبات مقياس الدافعية العقلية وفق نموذج سلم التقدير.

كما قامت الباحثتان باستخراج مدى القدرات التي تغطيها أعلى قيم لدالة معلومات المقياس وفق نموذج سلم التقدير، ويوضح الجدول التالي مدى القدرات التي تغطيها مفردات المقياس وأقصى قيمة لدالة معلومات الاختبار، والقدرة المقابلة لها:

**جدول (7):**

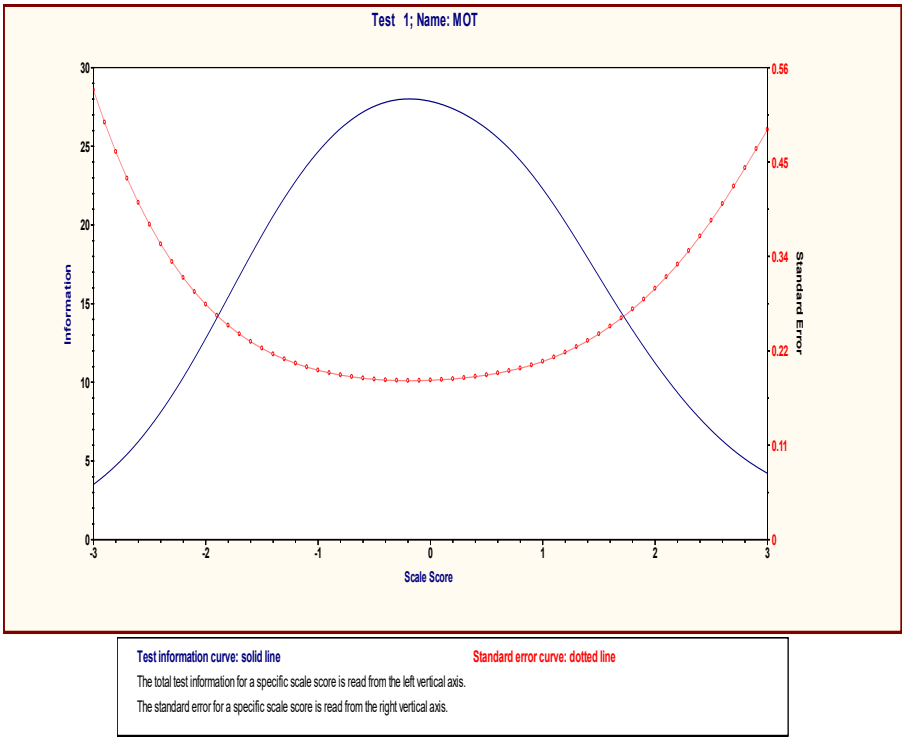
*دالة معلومات مقياس الدافعية العقلية ومدى القدرات التي تغطيها*

| البيانات | مقياس الدافعية العقلية |
|---|---|
| أقصى قيمة لدالة معلومات الاختبار | 26,901 |
| القدرة المقابلة لأقصى قيمة | 0,187- |
| مدى القدرات | 1,77 :1,91- |

يتضح من جدول (7) أن أقصى قيمة لدالة معلومات المقياس تقابل مستوى القدرة (-0,187)، مما يشير إلى أن المقياس يوفر أكبر قدر من المعلومات عند مستوى القدرة المتوسطة، أي أن مفردات المقياس تعطي دقة أكبر في تقدير السمة مع الأفراد متوسطي السمة المقاسة، كما أن مفردات المقياس تغطي مدى من القدرات يتراوح ما بين (-1,91: 1,77) مما يشير أيضًا إلى دقة مفردات المقياس في تقدير السمة عند المستوى المتوسط، ويوضح الشكل التالي دالة معلومات المقياس والخطأ المعياري للقياس باستخدام نموذج سلم التقدير:

**شكل (6):**

*دالة معلومات مقياس الدافعية العقلية والخطأ المعياري للقياس عبر مستويات القدرة المختلفة*




يشير شكل (6) إلى أن قيمة دالة معلومات المقياس تزداد تدريجيًا لتصل إلى أعلى قيمة لها عند مستوى قدرة (-0,187) ثم تبدأ بالانخفاض تدريجيًا حتى المستويات المرتفعة من القدرة، وأن أكبر قدر من المعلومات التي تقدمها المفردات توجد في مدى السمة الكامنة بين (-1,91: 1,77)، وهذا يعني أن مفردات المقياس يمكن الحصول منها على معلومات أكثر دقة عن الأفراد ذوي المستوى المتوسط من السمة.

**تعقيب على نتائج الدراسة:**

أشارت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

-تحقق افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة في استجابات طلاب المرحلة الثانوية على مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية، وذلك على النحو التالي:

أ- تحقق افتراض أحادية البعد لمفردات أبعاد مقياس الدافعية العقلية، وذلك باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والذي أسفر عن تشبع مفردات كل بعد من أبعاد مقياس الدافعية العقلية على عامل واحد فقط. تم تحقق أحادية البعد داخل كل عامل بشكل عام من خلال نتائج تحليلات الاختبار الفرعي التي تم إجراؤها عند تشبعات المكون الرئيسي الأول المستمدة من تحليل المكونات الرئيسية للمفردات المتبقية (Lim, Lim & Lim, 2022). وهذا يعني وجود عامل أو مكون واحد مسيطر يكمن وراء الأداء في الاختبار وهذا المكون هو القدرة أو السمة التي يسعى الاختبار إلى قياسها، وللتأكد من ذلك يتم إجراء تحليل عاملي فإذا كان هناك فرق كبير بين قيمة الجذر الكامن للعامل الأول وأكبر قيمة تليه لأي من العوامل الأخرى فإن افتراض أحادية البعد يكون متحققًا Hambleton (et al.,1991)، كما يتحقق أيضًا هذا الافتراض إذا كان هذا المكون أو العامل يرجع إليه تقريبًا 20 % من التباين في الدرجات بالنسبة للتباين الكلي الذي يرجع إلى جميع العوامل التي تظهر من خلال التحليل والتي تكون قيمة الجذر الكامن لها أكبر من الواحد الصحيح، أو من خلال كبر النسبة بين قيمة الجذر الكامن للعامل الأول وقيمته للعامل الثاني (Georgiev,2008).

ب- تحقق افتراض الاستقلال الموضعي بين مفردات أبعاد المقياس والمقياس ككل وذلك باستخدام مؤشر (Q3)، حيث جاءت جميع معاملات الارتباط بين البواقي أقل من القيمة المطلقة للعدد (0,2)، وبلغ متوسط قيم هذا المؤشر أقل من القيمة المتوقعة له Andrich (&Marais, 2019). وتؤكد معاملات الارتباط بين البواقي الاستقلال الموضعي للمفردات (Linacre, 2011).

ج- تحقق افتراض التحرر من السرعة في المقياس، حيث بلغت النسبة المئوية للمشاركين الذين تمكنوا من الانتهاء من الإجابة عن جميع عبارات المقياس (100%).

د- عدم ملاءمة بعض مفردات مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانية لنموذج سلم التقدير (3 مفردات)، وذلك بالاعتماد على مؤشر مربع كاي.

- قيم بارامترات الصعوبة لمفردات المقياس تراوحت بين (-0,744)، و(0,982)، بمتوسط (0,151) وانحراف معياري (1,110)، كما جاءت صعوبة الخطوات لانتقال الفرد من استجابة معينة إلى الاستجابة التالية على الترتيب (1,163؛ 0,055؛ -1,218).
- قيم قدرات الأفراد الناتجة من تدريج مفردات مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانية وفق نموذج سلم التقدير تراوحت بين (-0,4176؛ 2,0219)، بمتوسط (0,445) وانحراف معياري قدره (0,367)، ويتمحور معظمها حول القيمة المتوسطة.
- ثبات مقياس الدافعية العقلية باستخدام الثبات الهامشي وفق نموذج سلم التقدير والتي تراوحت بين (0,733؛ 0,800).

**التوصيات:**

**في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها ،خرج البحث الحالي بالتوصيات التالية:**

1- توعية المتخصصين في مجال القياس والتقويم بأهمية استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في تدريج وتحليل الاختبارات والمقاييس.

2- إدراج مهارات التفكير الإبداعي وطرق حل المشكلات ضمن المقررات الدراسية والممارسات التدريسية اليومية.

3- استخدام النسخة المطورة من مقياس الدافعية العقلية وفق نموذج سلم التقدير في المؤسسات التربوية للوقوف على مستوى الدافعية العقلية لدى الطلاب.

4- حث الباحثين للاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في ابتكار نماذج مبتكرة لاستثارة دافعية الطلبة والطالبات وتطويرها بشكل يعزز التنمية الشاملة ومستقبل باهر.

**المقترحات:**

1- إعادة تطبيق الدراسة على طلبة المرحلة المتوسطة والصفوف العليا في المرحلة الابتدائية بجميع أبعاده مع تغيير الصياغة بشكل يناسب المرحلة العمرية.

2- تقنين مقاييس حديثة للدافعية العقلية أو لأحد أبعادها في البيئة السعودية في المرحلة الثانوية.

## المراجع:

### أولا: المراجع باللغة العربية

ثابت، أحمد فاضل. (2020). الاستثارات الفائقة والتصورات الضمنية للذكاء كمنبئات بالدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين أكاديميًا. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (21)، 100 - 141.

جماح، لطيفة. (2017). *تقنين مقياس التوافق النفسي الزينب محمود شقير على البيئة الجزائرية دراسة ميدانية ببعض متوسطات بلدية المسيلة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوصياف، المسيلة، الجزائر.

الدعيس، محمد حاتم سعيد. (2018). فاعلية استخدام نموذج سلم التقدير في تحليل فقرات مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة تعز. *مجلة العلوم التربوية والدارسات الإنسانية*، (4)، 62-92.

الشريفين، أحمد؛ حجازي، تغريد. (2014). تقصي الخصائص السيكو مترية لاختبار ذكاء جمعي حسب نظرية السمات الكامنة. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، *8* (1)،1-15.

الشريم، أحمد على. (2016). القدرة التنبؤية للدافعية العقلية بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة القصيم. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، *10* ، (2)، 376-389.

صبري، أمين محمد. (2020). *فاعلية استخدام الاختبار الموائم باستخدام الحاسب في تقدير قدرة الأفراد وتحديد الخصائص السيكومترية للمقياس*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

عزيز، صادق عبد النور. (2012). تطوير اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وفقا لنظرية السمات الكامنة، *مجلة الأستاذ*، (202)، 693-718.

عطية، عائشة علي رف الله، ومحمد، وسام عبد المعطي، والعزبي، مديحة محمد، والمنسي، محمود عبد الحليم. (2014). بناء وتدريج اختبار للذكاء السائل لدى طلاب الجامعة في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، *3* (3)، 42-89.

علام، عز الدين إبراهيم. (2022). *الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية العقلية للمرحلة الثانوية*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، كلية التربية، جامعة مدينة السادات، مصر.

علاونة، معزوز. (2016). توظيف نموذج سلم التقدير المنبثق عن نموذج راش في تقنين قائمة أساليب التفكير لـ Sternberg & Wagner على عينة من طلاب جامعة الاستقلال. *مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث، 1* (1)، 255- 292.

العنزي، سعود بن شايش بشير. (2012). *استخدام نظرية استجابة المفردة في تطوير اختبار كورنيل للتفكير الناقد*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة طيبة، السعودية.

مجيد، عبدالحسين رزوقي. (2016). بناء اختبار التفكير المتفتح لدى طلبة جامعة بغداد وفق نظرية السمات الكامنة باستعمال أنموذج راش اللوغاريتمي. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (30)، 301-321

مرعي، توفيق أحمد، ونوفل، محمد بكر. (2008). الصورة الأردنية لمقياس الدافعية العقلية (دراسة ميدانية على طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية الأونروا في الأردن)، *مجلة جامعة دمشق، 24*(2)، 257-296.

الوليلى، إسماعيل. (2002). *دراسة سيكومترية مقارنة لبعض نماذج الاستجابة للمفردة في انتقاء مفردات الاختبارات مرجعية المحك*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.

النودل، عفاف محمد عبد العزيز وزارع، وسعيد، نسرين محمد. (2020). تطوير اختبار Mednick للتفكير الإبداعي في ضوء النموذج اللوجيستي ثنائي المعلم لدى طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، (186)، 547-602.

**Arabic references**

Thābit, Aḥmad Fāḍil. (2020). al-āstthārāt al-fā'iqah & al-Taṣawwurāt al-ḍmnyh lldhkā' kmnb'āt bāldāfʿyh al-ʿaqlīyah ladá ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah al-Mawhūbīn akādymyan. *Majallat al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Tarbiyah*, (21), 100-141.

Jammāḥ, Laṭīfah. (2017). *Taqnīn miqyās al-Tawāfuq al-Nafsī alzynb Maḥmūd Shuqayr ʿalá al-bīʾah al-Jazāʾirīyah dirāsah maydānīyah bi-baʿḍ mtwsṭāt Baladīyat al-Masīlah.* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Kullīyat al-ʿUlūm al-Insānīyah & al-Ijtimāʿīyah, Jāmiʿat Muḥammad bwṣyāf, al-Masīlah, al-Jazāʾir.

al-Daʿīs, Muḥammad Ḥātim Saʿīd. (2018). fāʿilīyat istikhdām namūdhaj Sullam al-taqdīr fī taḥlīl fqrāt miqyās al-ʿawāmil al-khamsah al-Kubrá lil-shakhṣīyah ladá ṭalabat Jāmiʿat Taʿizz. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wāldārsāt al-Insānīyah*, (4), 62-92.

al-Sharīfayn, Aḥmad; Ḥijāzī, Taghrīd. (2014). Taqaṣṣī al-Khaṣāʾiṣ alsykw mtryh lākhtbār dhkāʾ Jamʿī Ḥasab Naẓarīyat al-simāt alkāmnh. *Majallat al-Dirāsāt al-Tarbawīyah & al-nafsīyah, 8*(1), 1-15.

al-Sharīfayn, Aḥmad ; Ḥijāzī, Taghrīd. (2014). taqaṣṣī al-Khaṣāʾiṣ alsykw mtryh lākhtbār dhkāʾ Jamʿī Ḥasab Naẓarīyat al-simāt alkāmnh. *Majallat al-Dirāsāt al-Tarbawīyah & al-nafsīyah, 8*(1), 1-15.

Ṣabrī, Amīn Muḥammad. (2020). *fāʿilīyat istikhdām al-ikhtibār almwāʾm bi-istikhdām al-Ḥāsib fī taqdīr qudrat al-afrād & taḥdīd al-Khaṣāʾiṣ alsykwmtryh llmqyās.* [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah]. Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat ʿAyn Shams, al-Qāhirah.

ʿAzīz, Ṣādiq ʿAbd al-Nūr. (2012). taṭwīr ikhtibār Kālīfūrniyā lmhārāt al-tafkīr al-nāqid ladá ṭalabat al-Jāmiʿah wafqan li-naẓarīyat al-simāt alkāmnh, *Majallat al-Ustādh*, (202), 693-718.

ʿAṭīyah, ʿĀʾishah ʿAlī rf Allāh, & Muḥammad, Wisām ʿAbd al-Muʿṭī, wālʿzby, Madīḥah Muḥammad, wālmnsy, Maḥmūd ʿAbd al-Ḥalīm. (2014). bināʾ wtdryj ikhtibār lldhkāʾ al-sāʾil ladá ṭullāb al-Jāmiʿah fī ḍawʾ Naẓarīyat al-istijābah llmfrdh. *Majallat Jāmiʿat al-Fayyūm lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-nafsīyah, 3*(3), 42-89.

ʿAllām, ʿIzz al-Dīn Ibrāhīm. (2022). *al-Khaṣāʾiṣ alsykwmtryh lmqyās aldāfʿyh al-ʿaqlīyah lil-marḥalah al-thānawīyah.* [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah], Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat Madīnat al-Sādāt, Miṣr.

ʿAlāwinah, Maʿzūz. (2016). Tawẓīf namūdhaj Sullam al-taqdīr almnbthq ʿan namūdhaj rāsh fī taqnīn qāʾimah Asālīb al-tafkīr li Sternberg & Wagner ʿalá ʿayyinah min ṭullāb Jāmiʿat al-istiqlāl. *Majallat Jāmiʿat al-istiqlāl lil-Abḥāth, 1*(1), 255-292.

al-ʿAnzī, Saʿūd ibn shāysh Bashīr. (2012). *istikhdām Naẓarīyat istijābat al-mufradah fī taṭwīr ikhtibār kwrnyl lil-tafkīr al-nāqid.* [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah], Jāmiʿat Ṭaybah, al-Saʿūdīyah.

Majīd, ʿbdālḥsyn Razzūqī. (2016). binā' ikhtibār al-tafkīr almtfṭḥ ladá ṭalabat Jāmiʿat Baghdād wafqa Naẓarīyat al-simāt alkāmnh bi-istiʿmāl Unmūdhaj rāsh allwghārytmy. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-insānīyah*, (30), 301-321

Marʿī, Tawfīq Aḥmad, wnwfl, Muḥammad Bakr. (2008). al-Ṣūrah al-Urdunīyah lmqyās aldāfʿyh al-ʿaqlīyah (dirāsah maydānīyah ʿalá ṭalabat Kullīyat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah al-Jāmiʿīyah al'wnrwā fī al-Urdun), *Majallat Jāmiʿat Dimashq, 24* (2), 257-296.

Alwlylá, Ismāʿīl. (2002). *dirāsah sykwmtryh mqārnh li-baʿḍ namādhij al-istijābah llmfrdh fī intiqāʾ mufradāt al-ikhtibārāt Marjiʿīyat al-maḥakk.* [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah], Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat al-Azhar, Miṣr.

Alnwdl, ʿAfāf Muḥammad ʿAbd al-ʿAzīz wzārʿ, & Saʿīd, Nisrīn Muḥammad. (2020). taṭwīr ikhtibār Mednick lil-tafkīr al-ibdāʿī fī ḍawʾ al-namūdhaj allwjysty thunāʾī al-Muʿallim ladá ṭālibāt al-Jāmiʿah bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat al-Azhar,* (186), 547-602.

## ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية

Adams DJ, Bolt DM, Deng S, Smith SS & Baker TB. (2019).Using multidimensional item response theory to evaluate how response styles impact measurement. *Br J Math Stat Psychol*,72(3):466-485. doi: 10.1111/bmsp.12169.

Andrich, D., Marais, I. A (2019). *Course in Rasch Measurement Theory: Measuring in the Educational, Social and Health Sciences*; Springer: Berlin/Hailderberg, Germany.

Asysyifa,D.S., Jumadi, Wilujeng,I. & Kuswanto, H. (2019). Analysis of students critical thinking skills using partial credit models (Pcm) in physics learning. *International Journal of Educational Research Review,*4(2), 245-253.

Bond, T., & Fox, C. M. (2015). *Applying the Rasch Model: Fundamental Measurement in the Human Sciences, Third Edition*. Routledge.

Bradley,. D, Michael R., Kathryn S., & Nikki K..(2015).Rating Scales in Survey Research: Using the Rasch Model to Illustrate the Middle Category Measurement Flaw." *Survey Practice* 8 (1). https://doi.org/10.29115/SP-2015-0001

Carter, A.G., Müller, A., Gray, M., Dianne B, Kristen G, Dolores D & Linda S. (2022).Critical thinking development in undergraduate midwifery students: an Australian validation study using Rasch analysis. *BMC Pregnancy Childbirth* **22**, 972. https://doi.org/10.1186/s12884-022-05303-9

Cokluk-Bokeoglu, O. (2008). Testing Factor Structure of California Measure of Mental Motivation Scale, in Turkish Primary School Students and Examining Its Relation to Academic Achievement. *World Applied Sciences Journal*, 4, 94-99.

Engelhard, G., & Wind, S. A. (2017). Invariant Measurement with Raters and Rating Scales. In *Invariant Measurement with Raters and Rating Scales*. https://doi.org/10.4324/9781315766829-14

Georgiev,N.(2008): Item Analysis of C, D and E Series from Raven's Standard Progressive Matrices With Item Response Theory Two Parameter Logistic Model. *Europe's Journal of Psychology*,8,1-17.

Giancarlo, C. A., Blohm, S. W., & Urdan, T. (2004). Assessing Secondary Students' Disposition toward Critical Thinking: Development of the California Measure of Mental Motivation. *Educational and Psychological Measurement*, *64*(2), 347–364. https://doi.org/10.1177/0013164403258464

Gleason,J.(2008).An Evaluation of Mathematics Competitions Using Item Response Theory. *Notices of The Ams*,55(1),8-15.

Hambleton, R.K., Swaminathan, H., and Rogers, H.J. (1991). *Fundamentals of Item Response Theory*. Newbury Park, CA: Sage.

Istiqomah, I.&Hasanati, N. (2022). Development of Student Academic Performance Determinants Using Rasch Model Analysis". *Psympathic: Jurnal Ilmiah Psikologi*. 9 (1): 17–30. doi:10.15575/psy.v9i1.7571.

Japuni, M. N. B. M., & Harun, J. B. (2017). Validity and reliability of digital games-featured instrument towards critical thinking using the Rasch measurement. *IJSST*, 18(2), 11–15. doi: 10.5013/ IJSSST.a.18.02.07

Lim, L.; Lim, S.H.; Lim, W.Y.R. A (2022).Rasch Analysis of Students' Academic Motivation toward Mathematics in an Adaptive Learning System. *Behav. Sci.,* 12, 244. https://doi.org/10.3390/ bs12070244

Linacre, J. M. (2011). *A user's guide to WINSTEPS and MINISTEP: Rasch-model computer programs. Program manual 3.72.0.*. Chicago, IL: Winsteps.com.

Meijer, R. R., & Tendeiro, J. N. (2018). Unidimensional item response theory. In P. Irwing, T. Booth, & D. J. Hugh (Eds.), *The Wiley handbook of psychometric testing: A multidisciplinary reference on survey, scale and test development* (pp. 413-433). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118489772.ch15

Mokshein, S., Ishak, H., & Ahmad, H. (2019). The Use Of Rasch Measurement Model In English Testing. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 38(1), 16-32. doi:https://doi.org/10.21831/cp.v38i1.22750

Ozdemir, H.F., &Deirtasli, N.C. (2015). Adaptation of California measure of mental motivation, *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 238-247.

Reeve,B.(2004).*An Introduction To Modern Measurement Theory*. Division Of Cancer Control And Population Science, National Cancer Institute

Spencer,S.(2004).*The Strength Of Multidimensional Item Response Theory In Exploring Construct Space That Is Multidimensional And Correlated*. A Dissertation Submitted to the Faculty of

Brigham Young University in partial fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.

Urdan, T., & Giancarlo, C. (2001). A comparison of motivational and critical thinking orientations across ethnic groups. In D. McInerney&S.VanEtten (eds.), *Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning* (pp. 37-60). Connecticut: IAP.

Wecker NS, Kramer JH, Hallam BJ&Delis DC. (2005).Mental flexibility: age effects on switching. *Neuropsychology.*,19(3):345-52. doi: 10.1037/0894-4105.19.3.345.

Yen, W. (1992).Scaling performance assessments: Strategies for managing local item dependence. *Journal of Educational Measurement, 30* (3), 187-213.

Youssef, A.(2022) Using The Andrich Rating Scale Model (ARSM) to build a Scale for the Academic Proficiency Among Cairo University Students Psychometric Study. *The Egyptian Journal of Psychological Studies*, 116(2); 383-440.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 04/ 01/ 2023م
تاريخ القبـول: 16/ 02/ 2023م

# درجة تضمين أهداف التعليم الاستراتيجية في كتاب التربية المهنية للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية - نظام المسارات

أشواق عوض مهدي آل كرعان [*]
hhh.aaa11122233@gmail.com

حسين سالم سعيد بن غفره [**]
g.hussain.salem@gmail.com

**الملخص: الوصول:**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهداف التعليم الاستراتيجية ومعرفة درجة تضمين أهداف التعليم الاستراتيجية في كتاب التربية المهنية للتعليم الثانوي – نظام المسارات، وتحقيقا لهدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أن هدف تعزيز القيم والانتماء الوطني من أهداف التعليم الاستراتيجية كان له النصيب الأكبر من محتوى كتاب التربية المهنية بنسبة بلغت (30%)، تبع ذلك هدف تطوير نِظام التعليم لتلبية مُتطلبات التّنمية، واحتياجات سوق العمل بنسبة بلغت (29%)، وهذا أمر مستحسن في أن المناهج الدراسية تواكب العصر وتطوراته وتسد فجوة في ذلك، كما تفاوتت النسب على بقية الأهداف، فكان أقلها تنمية وتطوير قُدرات الكوادر التعليمية بنسبة (3%)، وأعلى من ذلك قليلا الهدفان: تمكين القطاع الخاص وغير الربحي ورفع مُشاركتهم لتحسين الكفاءة الماليّة لقطاع التعليم، وتطوير منظومة الجامعات والمؤسسات التعليمية والتدريبية بنسبة (4%).

**الكلمات المفتاحية:** أهداف التعليم الاستراتيجية، التربية المهنية، تحليل المحتوى، عناصر التخطيط، نوعية المعلمين.

[*] طالبة ماجستير - قسم التربية - كلية التربية - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية.

[**] طالب دكتوراه - قسم التربية - كلية التربية - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية.

**للاقتباس:** آل كرعان، أشواق عوض مهدي، بن غفره، حسين سالم سعيد. (2023). درجة تضمين أهداف التعليم الاستراتيجية في كتاب التربية المهنية للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية - نظام المسارات، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(2)، 245-269.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.


(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI :https://doi.org/10.53285/artsep.v5i2.1480

OPEN ACCESS
Received: 04-01-2023
Accepted: 16-02-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

# Degree of Inclusion of Strategic Education Objectives in Vocational Education Book in the Track System of Secondary Schools in Saudi Arabia

**Ashwaq Awadh Mahdi Aal Karaan** [*]
hhh.aaa11122233@gmail.com

**Hussain Salem Said Bin Ghufra** [**]
g.hussain.salem@gmail.com

**Abstract:**

This study aimed to identify the strategic education objectives and the degree of their inclusion in the vocational books of the track system of secondary schools. To achieve this, the descriptive analytical method was used. The study results revealed that the objective of enhancing the values of national affiliation received the highest percentage (30%) in the vocational book. The next percentage (29%) was scored for the objective of developing the education system to respond to development requirements and labor market needs. It is good to find such a trend in the school curriculum which copes with developments and bridges existing gaps. Other objectives indicated different percentages: the lowest (3%) was given to the objective of the professional development of the teaching staff whereas a bit higher percentage (4%) was given to the two objectives of empowering the private nonprofitable sector to increase their participation and improve financial efficiency of the education sector, and developing the system of universities and educational and training institutions.

**Keywords:** Strategic education objectives, Vocational education, Content analysis, Planning elements, Quality of teachers.

[*]MA Student, Department of Education, Faculty of Education, King Khaled University, Saudi Arabia.

[**]PhD Student, Department of Education, Faculty of Education, King Khaled University, Saudi Arabia.

**Cite this article as**: Aal Karaan, Ashwaq Awadh Mahdi, & Bin Ghufra, Hussain Salem Said. (2023). Degree of Inclusion of Strategic Education Objectives in Vocational Education Book in the Track System of Secondary Schools in Saudi Arabia, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5* (2). 245-269.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

**مقدمة:**

تعد الأهداف الاستراتيجية لأي عمل أحد أهم عناصر التخطيط وبناء الرؤى، والهدف في أصله هو ما تسعى المنظمات أو الأفراد لتحقيقه، حيث إن الأهداف ترسم للمؤسسات خارطة الطريق للوصول إليها، ومن الخطوات الإيجابية للتعليم في المملكة العربية السعودية وضع أهداف استراتيجية للتعليم لتحقيق تعليم جيد ومستدام ومواكب لتطلعات رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.

إن العملية التعليمية تعد حجر الأساس ومصنع تخريج الأجيال للمجتمع ولا يمكن أن تتحقق أهداف التعليم الاستراتيجية إلا من خلال العملية التعليمية، فهي تترجم السياسات والأهداف والتطلعات الوطنية من كتابات ولوائح وأنظمة إلى مهارات عملية وتطبيقية وتوصلها للدارسين في أبسط صورة تتناسب مع قدراتهم العقلية ومراحل نموهم، فمن الأهمية بمكان تضمين تلك الأهداف في الكتب الدراسية وتوعية المعلمين والدارسين بها، وهذا ما يحقق لنا المواءمة بين مخرجات التعليم واحتياج سوق العمل. (سعادة وإبراهيم، 2011).

وقد تزايد الاهتمام بالمنهج المدرسي كثيرا في الفترة الأخيرة؛ وذلك نتيجة للتطورات العلمية والتكنولوجية من جهة، واستجابةً لنتائج الدراسات والبحوث العديدة في ميدان التربية وعلم النفس من جهة أخرى، ولم تحدث هذه التطورات في مجال المنهج المدرسي فجأةً، أو خلال فترة زمنية قصيرة، بل أخذت وقتًا طويلًا وكافيًا نسبيًّا، تم خلاله إدخال التحسينات، وطرح مقترحات التطوير والتحسين والتعديل. (سعادة وإبراهيم، 2011).

كما يعد الكتاب المدرسي أحد العناصر الرئيسة التي يستند إليها المنهج، وهو المرجع الأساسي الذي يستقي منه المتعلم معلوماته أكثر من غيره من المصادر، وهو أحد الأسس التي يستند إليها المعلم في إعداد دروسه قبل أن يواجه المتعلمين في الصف، فضلًا عن أنه يساعد على تنمية قدرة المتعلمين على التفكير بكل أنواعه ومستوياته، ويلبي حاجات المتعلمين التربوية والتعليمية. (العيساوي وآخرون. 2012).

فالكتاب المدرسي هو الذي يرسم الحدود العامة للمعلومات والمفاهيم والقيم التي يتم تعلمها، ويقرر إلى حد كبير طرائق التدريس الملائمة التي ينبغي اتباعها في التعلم. (الجابري وآخرون، 2011).

ولأهمية الكتاب المدرسي، فقد أولاه المسؤولون في مجال التعليم اهتمامًا خاصًا ليكون أداة فاعلة في عمليتي التعليم والتعلم، ولذا فقد كان أمر المتابعة المستمرة للكتاب والقيام بعملية

تقويمية في غاية الأهمية، لأن التقويم وسيلة من الوسائل المهمة في معرفة مدى صلاحيته وجودته ومناسبته لحاجات الطلاب والمجتمع المحلي. ولهذا فقد كان لتحليل محتوى الكتب المدرسية أهداف كثيرة، ولكنها تختلف من بحث لآخر، ومن دراسة لأخرى.

وما سيتعرض له هذا البحث هو معرفة درجة تضمين أهداف التعليم الاستراتيجية في كتاب التربية المهنية للتعليم الثانوي - نظام المسارات، ومن ثم سيتضح مدى استيعاب مقرر التربية المهنية لهذه الأهداف.

وقد ذكر العتيبي في دراسته (2020م) أن نجاح خطط التنمية وأهدافها مرتبط بمدى قدرة النظام التعليمي على استيعاب أهداف التعليم الاستراتيجية وتقديم مدخلات بشرية عالية التأهيل لبرامج التنمية العملية، كما أشار الكلثم (2016م) إلى أن التربية المهنية تسهل على الدراسين القيام بدورهم المستقبلي المأمول منهم، والمشاركة في التنمية بمختلف مجالاتها.

**مشكلة الدراسة:**

إن أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية وفي عملية تقويم وتحليل الكتب المدرسية من حين لآخر تفيد في الكشف عن نقاط الضعف للعمل على إزالتها ونقاط القوة للإبقاء عليها، بل ودعمها، لذلك فإن عملية تقويم وتحليل الكتب المدرسية تقود إلى تطوير المناهج وتحسين محتوى الكتب من خلال الحذف والإضافة والتعديل، وقد تفيد في فهم محتوى الكتب، وتحسين عملية التدريس وتوضيح ما في الكتب من وسائل وأنشطة مما يزيد من فاعلية استخدامها. (أبو حلو، 1986).

كما أن تحليل الكتب المدرسية يمكن أن يفيد كل من له علاقة بالكتاب مثل المعلم والطالب، والجهات المختصة في وزارات التعليم لتحسين الأداء في وقت يشهد اهتمامًا كبيرًا في سبيل تطوير المناهج والكتب المدرسية.

وفي ضوء ما سبق تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

**أسئلة الدراسة:**

1) ما أهداف التعليم الاستراتيجية في المملكة العربية السعودية؟
2) ما درجة تضمين أهداف التعليم الاستراتيجية في كتاب التربية المهنية للتعليم الثانوي - نظام المسارات؟

**أهداف الدراسة:**

1) التعرف على أهداف التعليم الاستراتيجية في المملكة العربية السعودية.
2) معرفة درجة تضمين أهداف التعليم الاستراتيجية في كتاب التربية المهنية للتعليم الثانوي – نظام المسارات.

**أهمية الدراسة:**

تنبثق أهمية الدراسة من جانبين: أحدهما نظري يتمثل في الكشف عن درجة تضمين أهداف التعليم الاستراتيجية في كتاب التربية المهنية للتعليم الثانوي - نظام المسارات.

أما الجانب (التطبيقي) فإن أهمية الدراسة ربما تساعد في توجيه أنظار مطوّري المناهج الدراسية إلى ضرورة الأخذ بالأهداف الاستراتيجية وتضمينها في المناهج الدراسية.

كما تعد هذه الدراسة - في حدود علم الباحثين - أول دراسة تستهدف درجة تضمين أهداف التعليم الاستراتيجية في كتاب التربية المهنية للتعليم الثانوي - نظام المسارات.

**مصطلحات الدراسة:**

**الأهداف الاستراتيجية:** هي قواعد القرار التي تمكّن الإدارة من توجيه وقياس أداء المنظمة تجاه الغرض المطلوب وحددت بأنها النتائج التي تتوقع المنظمات إنجازها (Hitteral, 2007)، كما أنها مجموعة الأهداف التي يتم وضعها من قبل الإدارة العليا في المنظمة، وتسعى جميع المستويات الإدارية إلى تحقيقها بكافة السبل الممكنة. (المطيري 2011).

ويعرفها الباحثان إجرائيا بأنها: أهداف التعليم الاستراتيجية التسعة المعلنة في موقع التعليم الرسمي والتي تبدأ بتعزيز القيم وتنتهي بتطوير منظومة الجامعات.

**كتاب التربية المهنية:** هو كتاب دراسي تربوي يهيئ الطالب للانخراط مستقبلًا في عالم المهنة، ويساعد هذا الكتاب التعليمي الفرد ويبنيه ليصنع قرارات فاعلة ترتبط بدوره المستقبلي في سوق العمل، ويتضمن هذا الكتاب مهارات ومعارف مهنية مثل: ثقافة العمل، والمهارات الوظيفية والسلوك الوظيفي، والمستقبل المهني، وكتابة السيرة الذاتية

وأخلاقيات المهنة. (العمر، 2007م).

**ويُعرف إجرائيا بأنه:** كتاب التربية المهنية المقرر تدريسه لطلاب المرحلة الثانوية – نظام المسارات (2022م/2023م) والذي تُصدره وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

**حدود الدراسة:**

**الحدود الموضوعية:** درجة تضمين أهداف التعليم الاستراتيجية في كتاب التربية المهنية للتعليم الثانوي – نظام المسارات، طبعة 2022م.

**الحدود المكانية:** المملكة العربية السعودية.

**الحدود الزمانية: العام الدراسي 2022.**

**الدراسات السابقة:**

**دراسة الكلثم (2016م)، بعنوان دورتدريس مقررالتربية المهنية في تنمية قيم العمل لدى طالبات المرحلة الثانوية:**

هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على دور مقرر التربية المهنية في تنمية قيم العمل لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر معلماتها، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

لتدريس مقرر التربية المهنية دور مهم في تنمية قيم العمل لدى طالبات المرحلة الثانوية وتحديد قيم العمل التي ينبغي تنميتها لدى طالبات المرحلة الثانوية بطريقة إجرائية وتحديد درجة توفر قيم العمل في مقرر التربية المهنية بالمرحلة الثانوية بنسبة عالية ضمنيًا، وتلعب معلمة مقرر التربية المهنية دورا رئيسا في غرس وتنمية قيم العمل لدى طالبات المرحلة الثانوية ويسهم تدريس مقرر التربية المهنية في تعديل سلوك طالبات المرحلة الثانوية نحو العمل.

**دراسة الشبلان (2017م)، بعنوان تحليل محتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي في ضوء الأسس العقدية والاجتماعية للمناهج بالمملكة العربية السعودية:**

تهدف الدراسة إلى التعرف على مدى توفر الأسس العقدية والاجتماعية لمناهج التعليم في المملكة العربية السعودية في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي - الفصل الدراسي الأول، وقد توصلت الدراسة إلى أنه لم تتوفر معايير الأسس العقدية في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي بالشكل المطلوب، كما أظهرت النتائج أنه لم تتوفر معايير الأسس الاجتماعية في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي بالشكل المطلوب.

**دراسة الخصاونة (2018م)، بعنوان درجة تضمين كتب التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن لمفاهيم التربية الصحية:**

استهدف هذا البحث معرفة درجة تضمين مقررات التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا في مملكة الأردن لمفاهيم التربية الصحية وبيان أهم المفاهيم الصحية التي ينبغي تضمينها في مقررات التربية المهنية، وقد توصل البحث إلى عدد من النتائج كان من أبرزها أنه من الطبيعي حصول مجال الصحة النفسية والعقلية على أقل المجالات التي تحتويها مقررات التربية المهنية، لأن ذلك فوق مستواهم العمري والفكري، ولكن من الممكن إدراجها في مراحل دراسية مستقبلية متقدمة أو في مرحلة البكالوريوس.

**دراسة الرشيد (2020م)، بعنوان مستوى تضمين محتوى أهداف التنمية المستدامة لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 في كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي: دراسة تحليلية:**

هدفت الدراسة إلى فحص مستوى تضمين محتوى أهداف التنمية المستدامة لرؤية المملكة 2030 للعام الدراسي 2018 / 2019م في كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي، وتوصلت نتائج التحليل إلى أن بُعدين فقط من أبعاد التنمية المستدامة لأهداف رؤية المملكة 2030 يتوافران في كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي، وهما البعد الاجتماعي، وجاء البعد البيئي في المرتبة الثانية مما يُشير إلى أن محتوى الكتاب المدرسي قد ركز اهتمامه على البعد الاجتماعي ويليه البعد البيئي، بينما أهمل البعد الاقتصادي الذي لا يقل أهمية عنهما.

**دراسة العتيبي (2020م)، بعنوان الأهداف الاستراتيجية لوزارة التعليم 2020م وارتباطها بمحاور رؤية المملكة 2030م وأهداف سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية:**

هدفت الدراسة إلى إيضاح العلاقة بين الأهداف الاستراتيجية لوزارة التعليم في برنامج التحول الوطني، وعلاقتها بأهداف رؤية 2030 ومحاورها، وبالأهداف العامة لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. وقد توصل البحث إلى الربط بين الأهداف الاستراتيجية لوزارة التعليم وأهداف رؤية المملكة 2030 والأهداف العامة لسياسة التعليم في المملكة، وهو ما يعطي دلالة مباشرة على المرونة العالية التي تمتعت بها وثيقة سياسة التعليم التي حافظت بها على تأثيرها التعليمي والتربوي.

**دراسة مطر(2021م)، بعنوان درجة تضمين مهارات الريادة والمشاريع الريادية في كتب التربية المهنية للصفوف الأساسية العليا في الأردن:**

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تضمين مهارات الريادة والمشاريع الريادية في كتب التربية المهنية للصفوف الأساسية العليا في الأردن. وكشفت النتائج عن أن مهارات الريادة الشخصية قد احتلت أعلى نسبة تكرارات في كتب التربية المهنية للصفوف الأساسية العليا في الأردن، تليها مهارات

المشاريع الريادية، ومن ثم جاءت المهارات التقنية والتكنولوجية، وفي النهاية احتلت مهارات ريادة الأعمال المرتبة الأخيرة.

**دراسة الماجد (2021م)، بعنوان تحليل محتوى كتاب الحديث للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4MAT):**

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل محتوى كتاب الحديث للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4MAT)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر معايير أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4MAT) في كتاب الحديث للمرحلة المتوسطة جاء بنسبة (9250) وهي درجة توافر منخفضة، حيث جاءت أنماط التعلم لنموذج مكارثي (التحليلي، المنطقي، الديناميكي، التخيلي)، بنسب مئوية بلغت (242,9448%، 160%، 9149) على الترتيب.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

**أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:**

تناولت الدراسة الحالية أهداف التعليم الاستراتيجية وكتاب التربية المهنية للتعليم الثانوي - نظام المسارات، واتفقت مع كل من: دراسة مطر (2021)، ودراسة الخصاونة (2018)، في تناولهما مقررات التربية المهنية و لكن كانت في دولة الأردن، و بالنسبة لدراسة الكلثم (2016)، فقد تناولت كتاب التربية المهنية في المملكة العربية السعودية و لكن بإلقاء الضوء على دور مقرر التربية المهنية في تنمية قيم العمل لدى الطالبات، و أيضا الدراسة قديمة و هناك تحديث كبير للمناهج في التعليم في السنوات الأخيرة، ولاسيما كتاب التربية المهنية للتعلم الثانوي لنظام المسارات.

كما اتفقت مع دراسة الماجد (2021)، ودراسة الشبلان (2017)، من حيث جعل المقررات الدراسية بشكل عام أحد متغيرات الدراسة وتحليلها، وكذلك دراسة العتيبي (2020)، ودراسة الرشيد (2020)، من حيث تناولهما لأهداف التعليم الاستراتيجية والتنمية المستدامة، كما اتفقت الدراسة مع جميع الدراسات السابقة المذكورة من حيث منهج الدراسة.

**أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:**

في ضوء عرض الدراسات السابقة استفاد الباحثان من الاطلاع على بعض المصادر العربية والأجنبية والدراسات الثرية المتنوعة التي تناولت كلًا من أهداف التعليم الاستراتيجية و التربية المهنية، وساهمت في تكوين تصور شامل لموضوع الدراسة وهو ما مكن الباحثين من الوقوف على مفاهيم أهداف التعليم الاستراتيجية و التربية المهنية، و تحديد منهج الدراسة والمتغيرات المناسبة

لها، و طور من بناء الباحثين لأداة تحليل المحتوى وتحديد فقراتها، وساعد في تكوين محتوى الإطار النظري للدراسة، وكوَّن تصورا جيدا للدراسة الحالية من ناحية المفاهيم والإجراءات والمعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة.

**منهج الدراسة:**

تتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك فيما يتعلق بجمع المعلومات والحقائق وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى النتائج.

كما يعد تحليل المحتوى أحد أساليب المنهج الوصفي التحليلي، أما أسلوب الاستقراء الذي يقوم على الدراسة الموضوعية، فيُستخدم للوصول إلى وصف كمي هادف أو حصر عددي لوحدة التحليل أو وصف الظاهرة أو الموضوع كما ورد في أي وعاء معلوماتي مثل الكتب والمجلات... إلخ، دون اللجوء إلى التأويل، بل الاعتماد على الرصد التكراري المنظم سواء أكان مفردة لغوية أم شخصية معينة أم مصدرا لنقل الأفكار. (محمود، 2006، ص-222 -221).

**مجتمع الدراسة:**

يتحدد مجتمع الدراسة الحالية في كتاب التربية المهنية للتعليم الثانوي – نظام المسارات في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2022-2023م

**عينة الدراسة:**

تتحدد عينة الدراسة الحالية في محتوى كتاب التربية المهنية للتعليم الثانوي-نظام المسارات، بعد استثناء الأسئلة الموجودة في نهاية كل درس ومقدمة الكتاب وقائمة المحتويات من التحليل، وعدد صفحاته 77 صفحة، ويتكون من ثلاث وحدات، الوحدة الأولى: ثقافة العمل، والوحدة الثانية: المهارات الوظيفية والسلوك الوظيفي، والوحدة الثالثة: المستقبل المهني.

**أداة الدراسة:**

بطاقة تحليل المحتوى مشتقة من أهداف التعليم الاستراتيجية التي تم التوصل إليها، والتي تم معرفة درجة تضمين أهداف التعليم الاستراتيجية في كتاب التربية المهنية للتعليم الثانوي – نظام المسارات، في ضوئها.

**ضبط بطاقة أداة تحليل المحتوى:**

أ) **صدق بطاقة التحليل:** يقصد بصدق الأداة مدى صلاحية أدوات الدراسة المستخدمة لتشخيص ظاهرة ما، أو المستخدمة في جمع البيانات اللازمة لمعالجة موضوعها، لقياس ما وضعت لقياسه، أو بتعبير آخر مدى إمكانها تحقيق الهدف الذي صممت من أجله. (السيد، 2020).

وللتحقق من صدق الأداة؛ فقد تم عرضها على مجموعة من الدكاترة المحكّمين بلغ عددهم 10 في أقسام كلية التربية، وتم الاستفادة من آرائهم في معايير بطاقة التحليل، فقد تم عرض الاستمارة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة. وكانت تشتمل على (9) مجالات التي هي:

أهداف التعليم الاستراتيجية، ويحتوي المجال الأول على (5) عبارات، ويحتوي المجال الثاني على (3) عبارات، ويحتوي المجال الثالث على (3) عبارات، ويحتوي المجال الرابع على (2) عبارتين، ويحتوي المجال الخامس على (3) عبارات، ويحتوي المجال السادس على (3) عبارات، ويحتوي المجال السابع على (6) عبارات، ويحتوي المجال الثامن على (3) عبارات، ويحتوي المجال التاسع على (4) عبارات، ومجموع العبارات (32) عبارة.

وقد تم جمع الاستمارات من المحكمين، وتعديل ما يلزم تعديله وإضافة ما يمكن إضافته ودمج بعض العبارات وفق ما اتفقوا عليه. وقد تم تعديل صياغة بعض العبارات وحذف بعض العبارات وفقا لآراء المحكمين، وأصبح مجموع العبارات (32) عبارة مقسمة على (9) مجالات.

ب) **ثبات بطاقة التحليل:** للتحقق من ثبات أداة الدراسة، قام الباحثان مع معلمة زميلة لهما كمحللة أخرى للقيام بعملية تحليل المحتوى، وذلك بعد إيضاح خطوات التحليل وضوابطه والاتفاق على أسسه وإجراءاته وشرح كتاب التربية المهنية ومجالاته ومحاوره، ومن ثم تم حساب معامل الثبات من خلال معادلة هولستي (Holsti)الآتية:

$$\text{مؤشر الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

حيث بلغت نسبة معامل الثبات للتحليلين الأول والثاني (0.91)، في حين بلغت نسبة معامل الثبات لتحليل المعلمة (0.88). واعتبرت هذه القيم كافية لتحقيق أغراض الدراسة.

**المحور الأول: إجابة السؤال الأول**

**أهداف التعليم الاستراتيجية:** (وزارة التعليم، 2022م).

1) الهدف الأول: تعزيز القيم والانتماء الوطني.

اهتم هذا الهدف بتطوير القيم والمهارات والمعارف العلمية للدارسين في كافة المجالات ومنها الرياضيات والعلوم والمهارات المهنية والحياتية والتقنية لدى المتدربين بما يسهم في رفع جودة مخرجات التعليم العام والتدريب وبناء الشخصية المستقبلية الواعدة للطلبة، وتعزيز إقبالهم على الأنشطة اللاصفية والذي بدوره سيسهم في بناء، وتطوير، وتجويد، وتحسين، معارفهم ومهاراتهم. كما يسهم الهدف في رفع مشاركة الأسرة في تنمية المهارات في سبيل إيجاد بيئة تفاعلية بين المدارس والأسرة، وبناء حلقة وصل بينهم.

2) الهدف الثاني: تجويد نواتج ومخرجات التّعلم وتحسين ترتيب النظام التعليمي عالميًا.

بيّن الهدف الثاني مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المرجوة منه من خلال الحصول على أعظم قدر من المخرجات التعليمية المتميزة التي تتصف بالجودة العالية في المهارات والمعارف والقدرات، وتتحقق فيها المواصفات والمعايير لأبناء المستقبل. مع تحقيق أكبر اقتصاد في المدخلات وتنوع مصادر التمويل المتعددة التي تلبي متطلبات التعليم الجيد والتنمية المستدامة.

3) الهدف الثالث: تطوير نِظام التعليم لتلبية مُتطلبات التّنمية الوطنية، واحتياجات سوق العمل.

يصف الهدف درجة المواءمة بين مخرجات نواتج التعليم والتدريب التي يكتسبها الطالب الخريج وحاجة مهن سوق العمل، وتقليل الفجوة فيما بينها، وقدرة نظام التعليم على بناء المهارات والكفاءات البشرية العالية للمشاركة في تحقيق متطلبات كافة مجالات التنمية في الوطن وتطوير قُدرات الكوادر التعليمية.

4) الهدف الرابع: تنمية وتطوير مهارات الكوادر التعليمية.

وصف الهدف الرابع مدى مساهمة جودة الكوادر البشرية من المعلمين ومديري المدارس وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمدربين في رفع جودة التعليم والتدريب ودرجة استعدادهم وإتقانهم وتمكنهم في أساليب التدريس الفعال والنشط، وكفاءتهم في العملية التعليمية، على ضوء ما تلقوا من

برامج تدريبية وتربوية وأكاديمية معرفية سلوكية سواء كانت أثناء إعدادهم ودراستهم بالجامعات التربوية أو أثناء ممارستهم المهنية للعملية التعليمية والتدريبية.

5) الهدف الخامس: تعزيز الشراكة المُجتمعية في التعليم والتعلم.

يرمي هذا الهدف إلى أن يفتح التعليم أبوابه على كافة قطاعات الدولة ومحاولة إشراكهم بما يقدمون في تربية الطلاب في المدارس، وعدم تقوقع المدرسة على ذاتها.

6) الهدف السادس: ضمان التعليم للجميع ووجود فرص التعلم المستمر مدى الحياة.

يشرح الهدف السادس الجهود الحثيثة للوزارة في تقديم فرص تعليمية عادلة ومتساوية بالجودة والشمولية إلى جميع عناصر المجتمع من الجنسين الذكور والإناث وجميع طبقات السكان، وموزعة على البقع الجغرافية، سواء كانوا طلبة عاديين أم موهوبين أم من ذوي الاحتياجات الخاصة أم من كبار السن الذين فاتهم قطار التعليم أو محو الأمية ويشمل ذلك جميع مراحل التعليم والتدريب في جميع مناطق وقرى ومحافظات المملكة. بالإضافة إلى تحسين المرونة في الانتقال بين البرامج الأكاديمية والمستويات التعليمية أو برامج التدريب التقني والمهني وبين مؤسسات التعليمية أو مؤسسات التدريب التقني والمهني.

7) الهدف السابع: تمكين القطاع الخاص والجمعيات الخيرية ورفع إسهامهم لتحسين الكفاءة الماليّة لقطاع التعليم.

يصف الهدف السابع محاولة تطوير القدرات التنافسية في قطاع التعليم وجهود وزارة التعليم والإجراءات التحفيزية وتقديم العروض والعائد المادي وغيره التي تتخذها في محاولة جذب الاستثمارات من القطاع الأهلي والخاص وزيادة حجمها في مجال تقديم الخدمات والمنتجات التعليمية وأثر ذلك في تقديم التعليم بجودة عالية.

8) الهدف الثامن: رفع جودة وفاعلية وإسهامات البحث العلمي والابتكار.

يصف الهدف الدور الرئيس والفعال للبيئة التعليمية النموذجية في رفع جودة التعليم وتحسين ما تقدمه من برامج بما يحقق التميز والإبداع والابتكار للدارسين في مختلف مراحل التعليم.

9) الهدف التاسع: تطوير منظومة الجامعات المحلية والمؤسسات التعليمية والتدريبية.

المحاولة الجادة من التعليم لرفع مستوى التعليم الجامعي بكافة برامجه وجودة مخرجاته والأبحاث العلمية المطروحة وجعل جامعات المملكة العربية السعودية تحصل على أعلى التصنيفات العالمية، وتحقق المعايير العالية.

**أهمية أهداف التعليم الاستراتيجية:**

إن تحقيق الأهداف هو السبيل لتحقيق المؤسسات التعليمية لرسالتها وعلى ضوء رسالة المؤسسة التي تتضمن الإطار العام لأهداف المؤسسة ككل وانطلاقا من التحليل الاستراتيجي للمؤسسة يجب أن تقوم المؤسسة بتحديد أهدافها العامة والتفصيلية. وأهداف المؤسسة هي النتائج النهائية التي ترغب المؤسسة في تحقيقها من خلال النشاطات التي تمارسها والعمليات التي تقوم بها، حيث يسعى المخطط لنقل المنظمة من الموقف الحالي إلى الموقف المرغوب، وتحدد الأهداف ماذا يجب أن تفعل؟ ومتى يتم هذا الفعل؟ (الأنصاري، 2005).

وتبين الأهداف الاستراتيجية جهود الوزارة في تقديم فرص تعليمية متساوية بالجودة والشمولية إلى جميع عناصر المجتمع من الجنسين سواء كانوا طلبة عاديين أم موهوبين أم من ذوي الإعاقة أم من كبار السن أو محو الأمية ويشمل ذلك جميع مراحل التعليم والتدريب في جميع مناطق ومحافظات المملكة. بالإضافة إلى تحسين مرونة التنقل بين البرامج الأكاديمية أو برامج التدريب التقني والمهني وبين المؤسسات التعليمية أو مؤسسات التدريب التقني والمهني.

**دور المنهج في تحقيق أهداف التعليم الاستراتيجية:**

لا يمكن أن تحقق أكثر الاستراتيجيات دقة النجاح المطلوب ما لم يتم تنفيذها بصورة صحيحة ومؤثرة ويتطلب التنفيذ المؤثر للاستراتيجية توفر المنهج المناسب لتحقيق هذه الاستراتيجيات، ونعني هنا بالمنهج الطرق والأساليب التي تتضمن الالتزام والتنسيق من جانب العاملين كافة، بالإضافة إلى تعبئة الموارد اللازمة لتحقيق هذه الاستراتيجية. (سامرائي، 2013).

حيث إن الاستراتيجية الخاصة بأي مؤسسة والتي تهدف إلى تحقيقها تتضح من خلال الأهداف الكثيرة التي تقوم الإدارة بوضعها والمبادئ التي يتم وضعها كأساس للعمل، ومن خلال السياسات التي تضعها المؤسسة خاصة فيما يتعلق بالمنهج المستخدم لتنفيذ هذه الاستراتيجيات.

وقد ذكر (مرعي والحيلة، 2004، ص26): أن كل منهج يسعى إلى تحقيق أهداف معينة، فالهدف من المنهج التعليمي هو توصيل معلومات معينة للطالب بطريقة معينة، ونقل خبرات وثقافات لهم، بحيث تصبح العملية التعليمية ناجحة.

فعلى المعلم، الذي هو أساس المنهج التعليمي دور مهم لتسخير نفسه والبيئة المدرسية وكل الإمكانات المتاحة له ليكون فنانًا مبدعًا يساهم في تشكيل جيل قوي ناجح يشارك في بناء وطنه.

ويكتسب المنهج أهميته من أهمية العملية التعليمية، فالمنهج أحد عناصرها المترابطة والمتبادلة العلاقة مع العنصرين الآخرين وهما المعلم والمتعلم. وهي وسيلة التطور والبقاء للأمم فهي محكومة بالفلسفات الاجتماعية ومظاهر الحياة وبالتراث الثقافي الذي خلفته الأجيال السابقة وبالنظم الاقتصادية التي تسودها.

كما تعمل على تنمية الفرد في إطار قدراته واستعداداته وميوله وتقوية ما لديه من طاقات خلاقة وتوجيه هذا كله لصالح الجماعة في جميع الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية مستندة إلى فلسفة وأهداف مشتقة من فلسفة وأهداف المجتمع.

كما تعمل على غرس المواطنة الصالحة في نفوس الأفراد من وجهة النظر الخاصة بالمجتمع، في أفق تأهيلهم لتطويره والقيام بخدماته الاجتماعية ووظائفه الحيوية. (الأصفر، د.ت، ص5).

**المحور الثاني: إجابة السؤال الثاني**

**درجة تضمين أهداف التعليم الاستراتيجية في كتاب التربية المهنية للتعليم الثانوي - نظام المسارات:**

للإجابة على هذا السؤال ومعرفة أهداف التعليم الاستراتيجية المتضمنة في كتاب التربية المهنية، تم تحليل محتوى الكتاب المستهدف لرصد أهداف التعليم الاستراتيجية المحددة في قائمة التحليل التي تم إعدادها لهذه الدراسة، ويبين الجدول (1) أهداف التعليم الاستراتيجية والمؤشرات الفرعية لها كما وردت في قائمة تحليل المحتوى التي تم تطويرها واستخدامها في تحليل الدراسة.

**الجدول (1):**

*أهداف التعليم الاستراتيجية والمؤشرات الفرعية لها*

| المجال الأساسي: أهداف التعليم الاستراتيجية | المؤشرات الفرعية |
|---|---|
| 1) تعزيز القيم والانتماء الوطني. | ○ القيم الإنسانية |
| | ○ القيم الاجتماعية |
| | ○ تعزيز حقوق المواطن وواجباته |
| | ○ الاعتزاز بالهوية |
| | ○ التوازن بين المواطنة المحلية والمواطنة العالمية |
| 2) تجويد نواتج التّعلم وتحسين موقع النظام التعليمي عالميًا. | ○ الاهتمام بمخرجات التعليم |
| | ○ تصنيف التعليم |
| | ○ معايير الجودة العالمية التعليمية |

| | |
|---|---|
| 3) تطوير نِظام التعليم لتلبية مُتطلبات التّنمية، واحتياجات سوق العمل. | ○ التنمية المستدامة<br>○ تلبية حاجات سوق العمل<br>○ احترام الحرف اليدوية |
| 4) تنمية وتطوير قُدرات الكوادر التعليمية. | ○ إعداد المعلمين<br>○ التدريب والتطوير المستمر |
| 5) تعزيز مشاركة المُجتمع في التعليم والتعلم. | ○ العمل الجماعي<br>○ الشراكة المجتمعية<br>○ إشراك الأسرة في الأنشطة المدرسية |
| 6) ضمان التعليم للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة. | ○ تكافؤ الفرص التعليمية<br>○ التعليم المستمر<br>○ خفض معدل البطالة |
| 7) تمكين القطاع الخاص وغير الربحي ورفع مُشاركتهم لتحسين الكفاءة الماليّة لقطاع التعليم. | ○ تشجيع المستثمرين في مجال التعليم<br>○ الثقافة التطوعية<br>○ الخصخصة<br>○ ترشيد الميزانية التعليمية<br>○ دور القطاع الخاص في التعليم<br>○ دور الجمعيات في التعليم |
| 8) رفع جودة وفاعلية البحث العلمي والابتكار. | ○ الجودة<br>○ البحث العلمي<br>○ الابتكار والإبداع |
| 9) تطوير منظومة الجامعات والمؤسسات التعليمية والتدريبية. | ○ تطوير الجامعات<br>○ تطوير المؤسسات التعليمية<br>○ تطوير التدريب<br>○ ابتكار أساليب تعليمية حديثة |

وفيما يلي جدول بالمجموع الكلي للتكرارات والنسب المئوية لأهداف التعليم الاستراتيجية والمؤشرات الفرعية لها، كما يوضحها الجدول (2) الآتي:

**الجدول(2):**

*المجموع الكلي للتكرارات والنسب المئوية لأهداف التعليم الاستراتيجية والمؤشرات الفرعية لها*

| المجال الأساسي: أهداف التعليم الاستراتيجية | المؤشرات الفرعية | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| 1) تعزيز القيم والانتماء الوطني. | ○ القيم الإنسانية | 32 | % 10 |
| | ○ القيم الاجتماعية | 34 | % 10 |
| | ○ تعزيز حقوق المواطن وواجباته | 10 | % 3 |
| | ○ الاعتزاز بالهوية | 15 | % 5 |
| | ○ التوازن بين المواطنة المحلية والمواطنة العالمية | 6 | % 2 |
| **مجموع التكرارات والنسبة المئوية للهدف الأول من المجموع الكلي:** | | **97** | **% 30** |
| 2) تجويد نواتج التّعلم وتحسين موقع النظام التعليمي عالميًا. | ○ الاهتمام بمخرجات التعليم | 7 | % 2 |
| | ○ تصنيف التعليم | 1 | % 0 |
| | ○ معايير الجودة العالمية التعليمية | 3 | % 1 |
| **مجموع التكرارات والنسبة المئوية للهدف الثاني من المجموع الكلي:** | | **11** | **% 11** |
| 3) تطوير نِظام التعليم لتلبية مُتطلبات التّنمية، واحتياجات سوق العمل. | ○ التنمية المستدامة | 26 | % 8 |
| | ○ تلبية حاجات سوق العمل | 62 | % 19 |
| | ○ احترام الحرف اليدوية | 5 | % 2 |
| **مجموع التكرارات والنسبة المئوية للهدف الثالث من المجموع الكلي:** | | **93** | **% 29** |
| 4) تنمية وتطوير قُدرات الكوادر التعليمية. | ○ إعداد المعلمين | 2 | % 1 |
| | ○ التدريب والتطوير المستمر | 8 | % 2 |
| **مجموع التكرارات والنسبة المئوية للهدف الرابع من المجموع الكلي:** | | **10** | **% 3** |
| 5) تعزيز مشاركة المُجتمع في التعليم والتعلم. | ○ العمل الجماعي | 19 | % 6 |
| | ○ الشراكة المجتمعية | 0 | % 0 |
| | ○ إشراك الأسرة في الأنشطة المدرسية | 0 | % 0 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **مجموع التكرارات والنسبة المئوية للهدف الخامس من المجموع الكلي:** | | **19** | **% 6** |
| **6) ضمان التعليم للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة.** | ○ تكافؤ الفرص التعليمية | 2 | **% 1** |
| | ○ التعليم المستمر | 31 | **% 9** |
| | ○ خفض معدل البطالة | 2 | **% 1** |
| **مجموع التكرارات والنسبة المئوية للهدف السادس من المجموع الكلي:** | | **35** | **% 11** |
| **7) تمكين القطاع الخاص وغير الربحي ورفع مُشاركتهم لتحسين الكفاءة الماليّة لقطاع التعليم.** | ○ تشجيع المستثمرين في مجال التعليم | 1 | **% 0** |
| | ○ الثقافة التطوعية | 5 | **% 2** |
| | ○ الخصخصة | 1 | **% 0** |
| | ○ ترشيد الميزانية التعليمية | 3 | **% 1** |
| | ○ دور القطاع الخاص في التعليم | 3 | **% 1** |
| | ○ دور الجمعيات في التعليم | 5 | **% 2** |
| **مجموع التكرارات والنسبة المئوية للهدف السابع من المجموع الكلي:** | | **18** | **% 4** |
| **8) رفع جودة وفاعلية البحث العلمي والابتكار.** | ○ الجودة | 15 | **% 5** |
| | ○ البحث العلمي | 1 | **% 0** |
| | ○ الابتكار والإبداع | 16 | **% 5** |
| **مجموع التكرارات والنسبة المئوية للهدف الثامن من المجموع الكلي:** | | **32** | **% 10** |
| **9) تطوير منظومة الجامعات والمؤسسات التعليمية والتدريبية.** | ○ تطوير الجامعات | 1 | **% 0** |
| | ○ تطوير المؤسسات التعليمية | 2 | **% 1** |
| | ○ تطوير التدريب | 2 | **% 1** |
| | ○ ابتكار أساليب تعليمية حديثة | 8 | **% 2** |
| **مجموع التكرارات والنسبة المئوية للهدف التاسع من المجموع الكلي:** | | **13** | **% 4** |
| **المجموع الكلي:** | | **328** | **%100** |

ثم قام الباحثان بحساب التكرارات والنسب المئوية لأهداف التعليم الاستراتيجية في محتوى كتاب التربية المهنية والجداول التالية توضح ذلك.

**الجدول (3):**

*الهدف الأول: تعزيز القيم والانتماء الوطني.*

| المجال الأساسي: أهداف التعليم الاستراتيجية | المؤشرات الفرعية | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| 1) تعزيز القيم والانتماء الوطني. | ○ القيم الإنسانية | 32 | 33% |
| | ○ القيم الاجتماعية | 34 | 35% |
| | ○ تعزيز حقوق المواطن وواجباته | 10 | 10% |
| | ○ الاعتزاز بالهوية | 15 | 15% |
| | ○ التوازن بين المواطنة المحلية والمواطنة العالمية | 6 | 6% |
| المجموع | | 97 | 100% |

ويتضح من الجدول (3) أن القيم الاجتماعية كانت أعلى المؤشرات للهدف الأول بنسبة (35%)، تليها القيم الإنسانية بنسبة (33%)، كما احتلت المرتبة الثالثة والرابعة الاعتزاز بالهوية بنسبة (15%)، وتعزيز حقوق المواطن وواجباته بنسبة (10%)، وكان بالمرتبة الأخيرة التوازن بين المواطنة المحلية والمواطنة العالمية بنسبة (6%).

**الجدول (4):**

*الهدف الثاني: تجويد نواتج التّعلم وتحسين موقع النظام التعليمي عالميًا.*

| المجال الأساسي: أهداف التعليم الاستراتيجية | المؤشرات الفرعية | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| 2) تجويد نواتج التّعلم وتحسين موقع النظام التعليمي عالميًا. | ○ الاهتمام بمخرجات التعليم | 7 | 64% |
| | ○ تصنيف التعليم | 1 | 9% |
| | ○ معايير الجودة العالمية التعليمية | 3 | 27% |
| المجموع | | 11 | 100% |

ويتضح من الجدول (4) أن الاهتمام بمخرجات التعليم كان أعلى المؤشرات للهدف الثاني بنسبة (64%)، تليه معايير الجودة العالمية التعليمية بنسبة (27%)، كما لم يحظ مؤشر تصنيف التعليم إلا بنسبة قليلة تقدر بـ (9%).

**الجدول (5):**

*الهدف الثالث: تطوير نِظام التعليم لتلبية مُتطلبات التّنمية، واحتياجات سوق العمل.*

| المجال الأساسي: أهداف التعليم الاستراتيجية | المؤشرات الفرعية | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| 3) تطوير نِظام التعليم لتلبية مُتطلبات التّنمية، واحتياجات سوق العمل. | ○ التنمية المستدامة | 26 | 28% |
| | ○ تلبية حاجات سوق العمل | 62 | 67% |
| | ○ احترام الحرف اليدوية | 5 | 5% |
| | **المجموع** | 93 | 100% |

يتضح من الجدول (5) أن تلبية حاجات سوق العمل كان أعلى المؤشرات للهدف الثالث بنسبة (67%)، تليها التنمية المستدامة بنسبة (28%)، كما أن تطرُّق كتاب التربية المهنية للحرف اليدوية كان ضعيفا بنسبة (5%).

**الجدول (6):**

*الهدف الرابع: تنمية وتطوير قُدرات الكوادر التعليمية.*

| المجال الأساسي: أهداف التعليم الاستراتيجية | المؤشرات الفرعية | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| 4) تنمية وتطوير قُدرات الكوادر التعليمية. | ○ إعداد المعلمين | 2 | 20% |
| | ○ التدريب والتطوير المستمر | 8 | 80% |
| | **المجموع** | 10 | 100% |

يتضح من الجدول (6) أن التدريب والتطوير المستمر للكوادر التعليمية كان أعلى المؤشرات للهدف الرابع بنسبة (80%)، ولكن لم يتجلَّ إعداد المعلمين بشكل واضح في الكتاب بنسبة (20%).

**الجدول (7):**

*الهدف الخامس: تعزيز مشاركة المُجتمع في التعليم والتعلم.*

| المجال الأساسي: أهداف التعليم الاستراتيجية | المؤشرات الفرعية | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| 5) تعزيز مشاركة المُجتمع في التعليم والتعلم. | ○ العمل الجماعي | 19 | 100% |
| | ○ الشراكة المجتمعية | 0 | 0% |
| | ○ إشراك الأسرة في الأنشطة المدرسية | 0 | 0% |
| | **المجموع** | 19 | 100% |

يتضح من الجدول (7) أن العمل الجماعي هو المؤشر الوحيد للهدف الخامس بنسبة (100%)، كما لم تحظ الشراكة المجتمعية وإشراك الأسرة في الأنشطة المدرسية بعناية كتاب التربية المهنية نهائيا وكان نسبة وجودهما (0%).

**الجدول (8):**

*الهدف السادس: ضمان التعليم للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة.*

| المجال الأساسي: أهداف التعليم الاستراتيجية | المؤشرات الفرعية | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| 6) ضمان التعليم للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة. | ○ تكافؤ الفرص التعليمية | 2 | 6% |
| | ○ التعليم المستمر | 31 | 89% |
| | ○ خفض معدل البطالة | 2 | 6% |
| | المجموع | 35 | 100% |

يتضح من الجدول (8) أن التعليم المستمر كان أعلى المؤشرات للهدف السادس بنسبة (89%)، وكان تكافؤ الفرص التعليمية وخفض معدل البطالة بنفس النسبة المتدنية التي تقدر بـ (6%).

**الجدول (9):**

*الهدف السابع: تمكين القطاع الخاص وغير الربحي ورفع مُشاركتهم لتحسين الكفاءة الماليّة لقطاع التعليم.*

| المجال الأساسي: أهداف التعليم الاستراتيجية | المؤشرات الفرعية | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| 7) تمكين القطاع الخاص وغير الربحي ورفع مُشاركتهم لتحسين الكفاءة الماليّة لقطاع التعليم. | ○ تشجيع المستثمرين في مجال التعليم | 1 | 6% |
| | ○ الثقافة التطوعية | 5 | 28% |
| | ○ الخصخصة | 1 | 6% |
| | ○ ترشيد الميزانية التعليمية | 3 | 17% |
| | ○ دور القطاع الخاص في التعليم | 3 | 17% |
| | ○ دور الجمعيات في التعليم | 5 | 28% |
| | المجموع | 18 | 100% |

يتضح من الجدول (9) أن الثقافة التطوعية ودور الجمعيات في التعليم كانا أعلى المؤشرات للهدف السابع وبنفس النسبة (28%)، كما تساوى ترشيد الميزانية التعليمية ودور القطاع الخاص في التعليم في النسبة (17%)، يليهما تشجيع المستثمرين في مجال التعليم والخصخصة أيضا بنفس النسبة (6%).

**الجدول (10):**

*الهدف الثامن: رفع جودة وفاعلية البحث العلمي والابتكار.*

| المجال الأساسي: أهداف التعليم الاستراتيجية | المؤشرات الفرعية | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| 8) رفع جودة وفاعلية البحث العلمي والابتكار. | ○ الجودة | 15 | 47% |
| | ○ البحث العلمي | 1 | 3% |
| | ○ الابتكار والإبداع | 16 | 50% |
| | **المجموع** | 32 | 100% |

يتضح من الجدول (10) أن الابتكار والإبداع كانا أعلى المؤشرات للهدف الثامن بنسبة (50%)، يليهما الجودة بنسبة (47%)، كما أن المرتبة الأخيرة لمؤشرات هذا الهدف هو البحث العلمي إذ حصل على نسبة متدنية جدا تقدر بـ(3%).

**الجدول (11):**

*الهدف التاسع: تطوير منظومة الجامعات والمؤسسات التعليمية والتدريبية.*

| المجال الأساسي: أهداف التعليم الاستراتيجية | المؤشرات الفرعية | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| 9) تطوير منظومة الجامعات والمؤسسات التعليمية والتدريبية. | ○ تطوير الجامعات | 1 | 8% |
| | ○ تطوير المؤسسات التعليمية | 2 | 15% |
| | ○ تطوير التدريب | 2 | 15% |
| | ○ ابتكار أساليب تعليمية حديثة | 8 | 62% |
| | **المجموع** | 13 | 100% |

يتضح من الجدول (11) أن مؤشر ابتكار أساليب تعليمية حديثة كان أعلى المؤشرات للهدف التاسع بنسبة (62%)، وتساوى مؤشرا تطوير المؤسسات التعليمية وتطوير التدريب في النسبة (15%)، وكان بالمرتبة الأخيرة تطوير الجامعات بنسبة (8%).

**مناقشة الإجابة عن السؤال الثاني:**

كان لهدف تعزيز القيم والانتماء الوطني نصيب الأسد من محتوى كتاب التربية المهنية بنسبة بلغت (30%)، تبع ذلك هدف تطوير نِظام التعليم لتلبية مُتطلبات التّنمية، واحتياجات سوق العمل بنسبة بلغت (29%)، وهذا أمر مستحسن في أن المناهج الدراسية تواكب العصر وتطوراته وتسد فجوة ذلك.

كما تفاوتت النسب بين بقية الأهداف فكان أقلها تنمية وتطوير قُدرات الكوادر التعليمية بنسبة (3%)، وأعلى من ذلك قليلا الهدفان: تمكين القطاع الخاص وغير الربحي ورفع مُشاركتهم لتحسين الكفاءة الماليّة لقطاع التعليم، وتطوير منظومة الجامعات والمؤسسات التعليمية والتدريبية بنسبة (4%)، ومن وجهة نظر الدراسة أن أهداف التعليم الاستراتيجية التي حصلت على نسب متدنية هي من دور الإدارات للتخطيط والتحسين ولا يشترط تضمينها بشكل كبير في المنهج.

وقد أوصت العديد من الدراسات بالعناية بأهداف التعليم الاستراتيجية، ومن هذه الدراسات دراسة العتيبي (2020م) فقد أقرت وجود برامج تنفيذية ومبادرات نوعية لتنفيذ الأهداف الاستراتيجية لوزارة التعليم لكنها تحتاج للمتابعة، والمحاسبية المستمرة للتأكد من مدى تطبيقها وممارستها.

كما أوصت بأن تقوم وزارة التعليم بدعم الدراسات النوعية والوصفية التي تهتم بتحقيق أهداف الوزارة الاستراتيجية والأهداف الفرعية المنبثقة عنها، كما أوصت دراسة الخصاونة (2018م) بضرورة تكامل لجان تأليف كتب التربية المهنية رأسيا وأفقيا في جميع المراحل الدراسية بما يضمن تتابعها وشموليتها، وأوصت دراسة مطر (2021م) بتعزيز كتب التربية المهنية بأنشطة قائمة على التعلم وفق المشاريع في كل الصفوف، وذلك دعما للتعلم الذاتي، وتطوير مهارة وضع الأهداف.

**التوصيات:**

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الدراسة بما يلي:

- أهمية دور الإدارات للتخطيط والتحسين في تنفيذ أهداف التعليم الاستراتيجية ومتابعتها.
- ضرورة احتواء مقرر التربية المهنية على أهداف التعليم الاستراتيجية.
- الاعتناء بتوضيح أهداف التعليم الاستراتيجية بشكل واضح وملموس في مقرر التربية المهنية.
- تحويل أهداف التعليم الاستراتيجية من الجانب النظري إلى جانب عملي في مقرر التربية المهنية.
- الموازنة بين أهداف التعليم الاستراتيجية وأهداف مقرر التربية المهنية، من حيث درجة تضمينها في المنهج.

**المقترحات:**

- عمل دراسات مشابهه على بقية المقررات الدراسية لنظام المسار في التعليم الثانوي.
- بالإمكان عمل دراسة عن مدى تعزيز كتاب التربية المهنية للسلوك المهني الإيجابي.

- إجراء دراسات ميدانية عن اتجاهات طلاب المسار الثانوي نحو أهداف التعليم الاستراتيجية.

**المراجع:**

الأصفر، عبد الخالق الأسود. (د.ت). *المناهج التعليمية ودورها في تحقيق السلم الاجتماعي*. كلية الآداب والعلوم بدر، جامعة الزنتان.

الأنصاري، عنبرة حسين الأنصاري. (2005م). *ملامح عن التعليم في مكة المكرمة*. دار الثقافة.

أبو حلو، يعقوب. (1986). دراسة تحليلية لمحتوى كتب التربية الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الحكومية في الأردن، *أبحاث اليرموك، 2*(1)، 125 - 162.

الجابري، كاظم وآخرون. (2011). *المنهج والكتاب المدرسي*، مكتبة النعيمي.

الخصاونة، لانا عبد الكريم. (2018). درجة تضمين كتب التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن لمفاهيم التربية الصحية. *مجلة دراسات العلوم التربوية، 45*(4)، 219-241.

الرشيد، بسام بن فهد زيدان. (2020). مستوى تضمين محتوى أهداف التنمية المستدامة لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 في كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي دراسة تحليلية. *مجلة التربية. 185* (2)، 579 - 621.

سامرائي، نبيهة. (2013م). *الاستراتيجيات الحديثة لطرق التدريس*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

سعادة جودت، وإبراهيم عبد الله. (2011م). *المنهج المدرسي المعاصر*. دار الفكر.

الشبلان، منار بنت مشعل. (2017م). تحليل محتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي في ضوء الأسس العقدية والاجتماعية للمناهج بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية، (31)*، 367-396.

العتيبي، فهد بن مصلح. (2020م). الأهداف الاستراتيجية لوزارة التعليم 2020 وارتباطها بمحاور رؤية المملكة 2030 وأهداف سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية لتعليم الكبار، 2*(1)، 337- 366.

العمر، عبد العزيز بن سعود. (2007م). *لغة التربويين*. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

العيساوي رهيف وآخرون. (2012م). *المنهج والكتاب المدرسي*، مكتبة نور الحسن.

الكلثم، مها بنت إبراهيم. (2016م). دور تدريس مقرر التربية المهنية في تنمية قيم العمل لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 124* (2)، 24-43.

الماجد، أمجاد أحمد صالح. (2021م). تحليل محتوى كتاب الحديث للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4MAT). *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، (47)، 9-62.

مرعي، توفيق أحمد، الحيلة محمد محمود. (2004م). *المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مطر، نداء ناصر. (2021م). *درجة تضمين مهارات الريادة والمشاريع الريادية في كتب التربية المهنية للصفوف الأساسية العليا في الأردن* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة.

موقع وزارة التعليم الرسمي، www.moe.gov.sa.

**Arabic references**

al-Aṣfar, ʿAbd al-Khāliq al-aswad. (N. D). *al-Manāhij al-Taʿlīmīyah & dawruhā fī taḥqīq al-Silm al-Ijtimāʿī*. Kullīyat al-Ādāb & al-ʿUlūm Badr, Jāmiʿat alzntān.

al-Anṣārī, ʿNbrh Ḥusayn al-Anṣārī. (2005). *Malāmiḥ ʿan al-Taʿlīm fī Makkah al-Mukarramah*. Dār al-Thaqāfah.

Abū Ḥulw, Yaʿqūb. (1986). dirāsah Taḥlīlīyah li-muḥtawá kutub al-Tarbiyah al-Ijtimāʿīyah al-Muqarrarah ʿalá Talāmīdh al-ṣufūf al-Rābiʿ & al-khāmis & al-Sādis al-ḥukūmīyah fī al-Urdun, *Abḥāth al-Yarmūk, 2*(1), 125-162.

al-Jābirī, Kāẓim & ākharūn. (2011). *al-Manhaj & al-Kuttāb al-Mudarrisī*, Maktabat al-Nuʿaymī.

al-Khaṣāwinah, Lānā ʿAbd al-Karīm. (2018). darajat taḍmīn kutub al-Tarbiyah al-Mihnīyah fī al-Marḥalah al-Asāsīyah al-ʿUlyā fī al-Urdun li-mafāhīm al-Tarbiyah al-ṣiḥḥīyah. *Majallat Dirāsāt al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 45*(4), 219-241.

al-Rshyd, Bassām ibn Fahd Zaydān. (2020). mstwy taḍmīn muḥtawá Ahdāf al-Tanmiyah al-mustadāmah li-ruʾyat al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah 2030 fī Kitāb al-ʿUlūm lil-ṣaff al-thālith al-ibtidāʾī dirāsah taḥlīlīyah. *Majallat al-Tarbiyah. 185*(2), 579-621.

Sāmrāʾy, Nbyhh. (2013). al-Istirātījīyāt al-ḥadīthah li-ṭuruq al-Tadrīs. Dār al-Manāhij llnshr wāltwzyʿ.

Saʿādah Jawdat, & Ibrāhīm ʿAbd Allāh. (2011). *al-Manhaj al-Mudarrisī al-muʿāṣir*. Dār al-Fikr.

Alshblān, Manār bint Mashʿal. (2017). Taḥlīl Muḥtawá Kitāb al-ʿUlūm lil-ṣaff al-sādis al-ibtidāʾī fī ḍawʾ al-Usus al-ʿaqadīyah & al-Ijtimāʿīyah lil-manāhij bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah,* (31), 367-396.

al-ʿUtaybī, Fahd ibn Muṣliḥ. (2020). al-Ahdāf al-Istirātījīyah li-Wizārat al-Taʿlīm 2020 & irtibāṭihā bmḥāwr ru'yah al-Mamlakah 2030 & ahdāf Siyāsat al-Taʿlīm fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. *al-Majallah al-Tarbawīyah li-taʿlīm al-kibār, 2*(1), 337-366.

al-ʿUmr, ʿAbd al-ʿAzīz ibn Saʿūd. (2007). *Lughat al-Tarbawīyīn*. Maktab al-Tarbiyah al-ʿArabī li-Duwal al-Khalīj.

al-ʿĪsāwī Rahīf & ākharūn. (2012). *al-Manhaj & al-Kuttāb al-Mudarrisī*, Maktabat Nūr al-Ḥasan.

Alklthm, Mahā bint Ibrāhīm. (2016). Dawr Tadrīs muqarrir al-Tarbiyah al-mihnīyah fī Tanmiyat Qayyim al-ʿamal ladá ṭālibāt al-marḥalah al-thānawīyah. *Majallat al-Jāmiʿah al-Islāmīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah & al-nafsīyah, 124*(2), 24-43.

al-Mājid, Amjād Aḥmad Ṣāliḥ. (2021). Taḥlīl Muḥtawá Kitāb al-ḥadīth lil-marḥalah al-Mutawassiṭah fī ḍaw' maʿāyīr Anmāṭ al-taʿallum li-namūdhaj McCarthy (MAT4). *al-Majallah al-Saʿūdīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah,* (47), 9-62.

Marʿī, Tawfīq Aḥmad, al-Ḥīlah Muḥammad Maḥmūd. (2004). *al-Manāhij al-Tarbawīyah al-ḥadīthah : mafāhīmuhā & ʿanāṣiruhā & ususuhā wʿmlyāthā*. Dār al-Masīrah lil-Nashr & al-Tawzīʿ & al-Ṭibāʿah.

Maṭar, Nidā' Nāṣir. (2021). *Darajat taḍmīn Mahārāt al-Riyādah & al-mashārīʿ alryādyh fī kutub al-Tarbiyah al-mihnīyah lil-ṣufūf al-asāsīyah al-ʿUlyā fī al-Urdun* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat Mu'tah.

Mawqiʿ Wizārat al-Taʿlīm al-rasmī, www.moe.gov.sa

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 15/ 02/ 2023م
تاريخ القبـــول: 08/ 04/ 2023م

# مستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بأخلاقيات المهنة وأثره في انتماء الطلبة للجامعة

د. وليد قاسم يحي اليافعي [*]
Waleed.dr.4.@gamil.com

د. أمين عبده سعيد اليفرسي [**]
alufrsy2015@jmail.com

**المخلص:**

هدف البحث إلى التعرف على مستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بأخلاقيات المهنة وأثره على انتماء الطلبة لها، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفي بأسلوبه الارتباطي، وتمثل مجتمع البحث بجميع طلبة الجامعة للعام الجامعي 2022/2021م، أُختيرت منه عينة عشوائية طبقية بلغ حجمها (936)مفردة؛ واستُخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وكانت أبرز النتائج التي توصل إليها البحث هي: إنَّ مستوى التزام أعضاء هيئة التدريس في جامعة إب بأخلاقيات المهنة جاء متوسطًا على المستوى العام وعلى مستوى مجالات الأداة باستثناء مجال الأخلاقيات تجاه الطلبة فقد جاء منخفضًا ، أَمَّا انتماء الطلبة إلى الجامعة فجاء منخفضًا على المستوى العام وعلى مستوى مجالات الأداة باستثناء مجال المساندة الوجدانية فقد جاء متوسطًا ، وأظهرت النتائج وجود علاقة تأثير إيجابي لمستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بأخلاقيات المهنة في انتماء الطلبة للجامعة بقدرة تفسيرية بلغت (0.29).

**الكلمات المفتاحية:** أخلاقيات المهنة، الانتماء، انتماء الطلبة للجامعة، جامعة إب.

---

[*] أستاذ الإدارة الاستراتيجية المساعد- قسم الأصول والإدارة التربوية - كلية التربية جامعة إب - الجمهورية اليمنية.

[**] أستاذ الإدارة التربوية وسياسات التعليم المساعد - مركز التعليم المستمر جامعة إب - الجمهورية اليمنية

**للاقتباس:** اليافعي، وليد قاسم يحي، واليفرسي، أمين عبده سعيد. (2023). مستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بأخلاقيات المهنة وأثره في انتماء الطلبة للجامعة، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(2)، 270-313.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.


(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v5i2.1481

OPEN ACCESS
Received: 15-02-2023
Accepted: 08-04-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

# Teaching Staff Members' Level of Commitment to Professional Ethics at Ibb University and its Effect on Students' Affiliation to the University

**Dr. Waled Qasem Yahya Al-Yafei** [*]
Waleed.dr.4.@gamil.com

**Dr. Amin Abdo Saeed Al-Yfrosi** [**]
alufrsy2015@jmail.com

**Abstract:**

The study aimed to identify the level of commitment to professional ethics by teaching staff members of Ibb University and its effect on students' affiliation. To achieve the objectives of the study, a descriptive correlation method was used. The population of the study was all students in the academic year 2021 – 2022. A sample of 936 was selected through using the random stratified sampling method and a questionnaire was distributed to them to collect data. The most significant findings of the study were as follows: the overall level of commitment to professional ethics by the teaching staff members at Ibb University was *medium* at the level of all questionnaire dimensions, except the dimension of ethics towards students which was *low*. On the other hand, the overall level of students' affiliation to Ibb University was *low* at the level of all questionnaire dimensions, except the dimensions of affective support which was *medium*. There was also a positive relationship between the overall level of commitment to professional ethics by teaching staff members of Ibb University on students' affiliation to the university of (0.29).

**Keywords:** Professional ethics, Affiliation, Students' affiliation to University, Ibb University.

[*] Assistant Professor of Strategic Administration, Department of Foundations and Educational Administration, Faculty of Education, Ibb University, Republicof Yemen.

[**] Assistant Professor of Educational Administration and Education Policies, Continuing Education Center, Ibb University, Republic of Yemen.

**Cite this article as**: Al-Yfrosi, Amin Abdo Saeed, & Al-Yafei, Waled Qasem Yahya. (2023). Teaching Staff Members' Level of Commitment to Professional Ethics at Ibb University and its Effect on Students' Affiliation to the University, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5* (2). 270-313.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

**المقدمة:**

يُعَدُّ التنافس على كسب العملاء والاحتفاظ بهم السمة البارزة لمنظمات الألفية الثالثة على اختلاف مجالات نشاطاتها، بوصفه نتيجة من نتائج السوق المفتوحة التي فرضتها التطورات المتسارعة في تقانة الاتصالات والإنتاج وظهور المنظمات العابرة للقارات، وتراجع دور الحكومات في احتكار تقديم الخدمات والسلع لمواطنيها، واتجاهها لفتح الأسواق للتنافس في تقديم الخدمات والسلع للجمهور.

إنَّ سياسة السوق المفتوحة وتزايد التنافس لا يفرقان بين مؤسسات خدمية أو غير خدمية سواء كانت عامة أو خاصة؛ الأمر الذي فرض على مؤسسات القطاع العام إعادة النظر في فلسفاتها وتعاملها مع المستفيدين بوصفهم عملاء يجب العمل على تحقيق رضاهم وكسب ولائهم وتعميق انتمائهم لها.

وتأتي الجامعات الحكومية على رأس مؤسسات القطاع العام المعنية بتطوير بناها الفلسفية الموجهة لأدائها وأنشطتها وتعاملها مع جمهور المستفيدين، فهي لم تعد الجهة الوحيدة المقدمة لخدمة التعليم العالي بعد دخول القطاع الخاص للاستثمار في هذا المجال؛ لهذا فهي مطالبة اليوم بتبني السياسات واتخاذ الإجراءات الكفيلة بالاحتفاظ بطلبتها وكسب ولائهم وتعميق انتمائهم إليها، فالمحافظة على انتماء الطلبة هو جوهر عمل أي جامعة تطمح لتحقيق أهدافها، فضلا عن أَنَّهُ يمثل مؤشرًا على كفاءتها ونجاحها على المدى الطويل.

وَيُعَدُّ الانتماء للجامعة قيمة ذات أهمية؛ كونها تزود المسؤولين في الجامعة بمدى تكيف الطلبة مع المواقف المتعددة التي يواجهونها في الجامعة سيما وَأَنَّ ذلك يرتبط بنجاحهم ودوافعهم نحو الدراسة؛ فمعرفة مستوى انتمائهم للجامعة من الأمور المهمة والضرورية للوقوف على العوامل التي تؤثر فيه، وذلك لتمهيد الطريق أمام المسؤولين في الجامعة لتوجيهها الوجهة الصحيحة للحد من ظاهرة التسرب التي تعاني منها الجامعات والتقليل من الهدر المادي والتربوي (سليمان والصالح، 2015، ص164).

وقد أشار جريدي وجودنو Goodenow and Grady (2003) إلى أَنَّ الانتماء للجامعة يؤدي إلى زيادة الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، وله علاقة بالتوافق الوجداني والصحة النفسية للطالب. كما أكدت العديد من الدراسات كدراسة كُلٍّ من DeShields, et al, (2005)، و(2009) Brown and

Mazzarol، و(2010) Finney and Finney إلى أهمية التعامل مع طلبة الجامعة بوصفهم عملاء لها، والعمل على تحقيق انتمائهم لها باعتبار ذلك مؤشرًا على مستوى رضاهم عن خدماتها؛ الأمر الذي يزيد من مشاركتهم الفاعلة في العملية التعليمية وقبولهم لها، واندماجهم فيها؛ إِذْ إِنَّهُ لا يمكن للجامعة أن تؤدي دورها الكامل في بناء قدرات طلبتها وإعدادهم للحياة دون تحقيق اندماجهم بالكامل بالبيئة الجامعية وتقبلهم لقيمها والثقة بها والمشاركة في تحقيق أهدافها.

وفي سبيل جذب الطلبة والاحتفاظ بهم وتحقيق انتمائهم اتجهت الجامعات إلى تطوير أنظمتها وتنويع برامجها، وحشد إمكانياتها في هذا السياق، وعلى الرغم من أهمية هذه الجهود فَإِنَّهَا ليست وحدها الكفيلة بتعزيز ثقة الطلبة بالجامعة واندماجهم بها؛ فهذه الأساليب لابد لها من روح دافعة تحولها إلى قوى فاعلة وجاذبة للطلبة؛ وهذه الروح تتمثل بالتزام كوادر الجامعة بأخلاقيات المهنة فبدونها تبقى الجهود المادية مفتقرة للتأثير والجاذبية.

ونظرا لأهمية أخلاقيات المهنة وتأثيرها المنظمات وأدائها وسمعتها فقد غدت من المواضيع التي جذبت اهتمام الدارسين والباحثين في مختلف مجالات العلوم، كما أَنَّها تقع على قائمة أولويات الحكومات والمنظمات العالمية والمحلية، وأصبحت مقررات تدرس في الجامعات لجميع التخصصات، فقد أشار نجم (2015) إلى أَنَّ في جامعات الولايات المتحدة أكثر من 500 مقرر دراسي متعلق بأخلاقيات المهنة.

وفي سياق ما سبق يأتي هذا البحث ليسلط الضوء على أخلاقيات المهنة في الجامعات وتأثيرها في انتماء الطلبة لها.

**مشكلة البحث:**

تعاني الجامعات اليمنية الحكومية العديد من المشكلات والتحديات سواء في بيئتها الداخلية، أو الخارجية، وتأتي على رأس هذه التحديات تناقص الملتحقين بها سنة بعد أخرى، وتسرب الطلبة وضعف ولائهم وانتمائهم لها، خاصة في ظل انتشار وتزايد الجامعات الأهلية، وإذا كانت الدراسات والبحوث في مجال مواجهة هذا التحدي ركزت على الجوانب المادية والبرامجية، فَإِنَّ هذا البحث يأتي للإسهام في مواجهة هذا التحدي من بعد قيمي يتمثل بأخلاقيات مهنة التدريس الجامعي باعتبار الجامعة مؤسسة قيمية تهدف إلى تأهيل طلبتها قيميًّا ومهنيًّا.

وفي ضوء ذلك وانطلاقًا من أهمية انتماء الطلبة للجامعة وخطورة التأثير السلبي لضعف الانتماء في تحقيق أهداف الجامعة يأتي هذا البحث ليسلط الضوء على هذه المشكلة متخذًا من جامعة إب ميدانًا للدراسة؛ وعليه فَإِنَّ مشكلة البحث تتلخص بالسؤال الرئيس الآتي:

- **ما مستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بأخلاقيات المهنة وأثره في انتماء الطلبة للجامعة؟**

**أهداف البحث:**

يهدف البحث إلى التعرف على مستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بأخلاقيات المهنة وأثره في انتماء الطلبة للجامعة، وسيتم تحقيق هذا الهدف من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بأخلاقيات المهنة؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة($\alpha$=0.05) في تقديرات عينة البحث لمستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بأخلاقيات المهنة تعزى لمتغيري النوع والكلية.
3. ما مستوى انتماء طلبة جامعة إب إلى الجامعة؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة($\alpha$=0.05) في تقديرات عينة البحث لمستوى انتمائهم لجامعة إب تعزى لمتغيري النوع والكلية.
5. هل يوجد أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة($\alpha$=0.05) لمستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بأخلاقيات المهنة في انتماء الطلبة للجامعة؟

**أهمية البحث:**

تبرز أهمية البحث من أهمية المتغيرين اللذين تناولهما، فمن جهة المتغير المستقل فأخلاقيات المهنة تُعَدُّ من الأمور المهمة لشغل أي وظيفة من الوظائف في أي مؤسسة؛ لِأَنَّهَا تمثل مؤشرًا على الكفاءة الذاتية للموظف للقيام بمهامه، وقدرته على التمييز بين ما هو صحيح وما هو غير صحيح في سلوكه في أثناء العمل.

وإذا كانت الأخلاقيات المهنية ضرورية لكل فرد يعمل في أي مهنة، فهناك خصوصية تجعل الالتزام الأخلاقي أكثر أهمية في مهنة الأستاذ الجامعي؛ كونه قدوة لطلبته، وهذا يعنى أَنَّ سلوكه

سيكون النموذج الذي يقيس الطلاب سلوكهم عليه، وَمِنْ ثَمَّ يتحمل الأستاذ مسؤولية إضافية في المجتمع في مسألة الالتزام الأخلاقي. (وحدة ضمان الجودة، د ت، ص2).

أَمَّا من جهة المتغير التابع فَإِنَّ انتماء الطلبة للجامعة يُعَدُّ مؤشرا على فاعلية البيئة الجامعية، وجودة أنظمتها وكفاءتها في تحقيق أهدافها؛ وقد أشار Bolliger and Martindale (2004) إلى أَنَّ قياس انتماء الطالب للجامعة أمر استراتيجي بالنسبة للجامعة؛ إِذْ إِنَّهُ شبيه بحساب الأرباح والخسائر للمؤسسات، فإذا كانت النتيجة مرتفعة فَإِنَّ الجامعة تكون في حالة ربح، وَأَنَّهَا قد حققت أهدافها، أَمَّا إذا كانت النتيجة متدنية فَإِنَّ الجامعة تكون في حالة خسارة؛ وقد ينسحب الطالب منها وينتقل إلى جامعة أخرى، أو يبقى في الجامعة ويتعامل معها تعاملًا سلبيًا.

في ضوء ما سبق يمكن بلورت أهمية البحث بالآتي:

1. أهمية أخلاقيات المهنة لعضو الهيئة التدريسية في الجامعة ليؤدي رسالته العلمية والقيمية بكفاءة عالية.
2. أهمية تعميق انتماء الطلبة للجامعة لتحقيق مشاركتهم الفاعلة في العملية التعليمية وتقبلهم لقيمها والثقة بها.
3. تزويد القيادات الجامعية بالمعلومات التي يمكن أن تساعد في تبني البرامج والأساليب التي ترفع من مستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية بأخلاقيات المهنة.
4. إبراز دور البعد القيمي والأخلاقي في الجامعات في التأثير على الطلبة بالجامعة وربطهم بها.
5. يُعَدُّ هذا البحث أول بحث -بحسب علم الباحثين- يدرس عوامل انتماء الطلبة للجامعة من بعد قيمي، كما أَنَّهُ أول بحث يتناول أخلاقيات مهنة التدريس الجامعي بوصفها متغيرًا مستقلًا في دراسة ارتباطية؛ حَيْثُ إِنَّ معظم الدراسات السابقة تناولتها كدراسة تقويمية لواقع الالتزام بها.

**منهج البحث:**

اتبع الباحثان في إعداد البحث وتطبيق إجراءاته المنهج الوصفي بأسلوبه الارتباطي؛ كونه يدرس ظاهرتين مستقلتين ويهدف إلى الربط بينهما.

**حدود البحث:**

تحدد البحث بإجابة طلبة جامعة إب على أداة البحث التي صممت للتعرف على مستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بأخلاقيات المهنة، ومستوى انتماء الطلبة للجامعة خلال العام الجامعي 2021/ 2022م.

**مصطلحات البحث:**

1. **أخلاقيات المهنة:** يقصد بها في هذا البحث: مجموعة القيم والسلوكيات التي يجب على عضو هيئة التدريس في جامعة إب التحلي بها، والتي تظهر من خلال المؤشرات في المجالات الآتية: الأخلاقيات تجاه الجامعة والزملاء، الأخلاقيات الشخصية، الأخلاقيات تجاه الطلبة، لأخلاقيات تجاه الأداء المهني.
2. **أعضاء هيئة التدريس في جامعة إب:** يقصد بهم في هذا البحث: جميع العاملين في مجال التدريس في جامعة إب من حملة الدكتوراه ومساعديهم خلال العام الجامعي 2021 /2022م.
3. **الانتماء إلى الجامعة:** يقصد به في هذا البحث: علاقة طلبة جامعة إب بها التي تظهر في مجموعة من السلوكيات التي تقاس من خلال المؤشرات في المجالات الآتية: بالمساندة الوجدانية، التقدير والاهتمام، العلاقة والارتباط.
4. **طلبة جامعة إب:** يقصد بهم في هذا البحث: جميع الطلبة المقيدين في جامعة إب في جميع الكليات بمختلف مستوياتهم الدراسية خلال العام الجامعي 2021 /2022م.

**الدراسات السابقة:**

نظرًا لطبيعة البحث وشروط النشر -من حيث الحجم- فقد قام الباحثان بعرض الدراسات السابقة على شكل جداول مع التعليق على الدراسات إجمالًا بذكر أبرز جوانب الاتفاق مع البحث الحالي وأبرز ما يميزه عنها، وقد تم عرض الدراسات في مجموعتين الأولى الدراسات ذات الارتباط بالمتغير المستقل للبحث (أخلاقيات المهنة) والمجموعة الثانية ذات الارتباط بالمتغير التابع (انتماء الطلبة للجامعة). وذلك على النحو الآتي:

**جدول (1):**

*الدراسات ذات الارتباط بالمتغير المستقل للبحث (أخلاقيات المهنة)*

| م | الدراسة | الهدف | أبرز النتائج |
|---|---|---|---|
| .1 | القريطي (2005) | معرفة الخصائص المميزة لأخلاقيات المعلم الجامعي. | التوصل إلى مجموعة من الأخلاقيات المهنية أبرزها: التجرد والموضوعية، الأمانة العلمية، التفتح العقلي والمرونة الفكرية. |
| .2 | Friedman et al ) (2005 | التعرف على تصورات طلبة الجامعات لأخلاقيات أعضاء هيئة التدريس. | تقديم قائمة بأهم أخلاقيات أعضاء هيئة التدريس. |
| .3 | Dahl (2006) | التعرف على مدى التزام أساتذة الجامعات بأخلاق مهنة التعليم في جامعة ريجيس في ولاية كولورادو الأمريكية. | تحديد مجموعة مبادئ تضمنت: علاقات حميمة مع الطلبة، والقدرة على تفهم ظروفهم، وتقدير مشاعرهم، القدرة على إدارة المنهاج والتحضير للدروس، واستخدام التكنولوجيا. |
| .4 | البابطين (2007) | معرفة مدى ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية كلية التربية بجامعة الملك سعود. | درجة ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية مع طلابه متوسطة بشكل عام. |
| .5 | أبو حميدان وسليم (2008) | استقصاء الصفات التي يرغب طلبة جامعة مؤتة توافرها في عضو هيئة التدريس | وجود ثلاثة عوامل تمحورت حولها الصفات المرغوب فيها في عضو هيئة التدريس وهذه الصفات هي: العامل الشخصي، والكفاءة التربوية، والعلاقة مع الطلبة. |
| .6 | المطيري (2009) | التعرف على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل بأخلاقيات التعليم. | درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بأخلاقيات مهنة التعليم الجامعي على المستوى الكلى جاءت بدرجة متوسطة. |
| .7 | الجبلي (2012) | التعرف على مستوى قيم العمل لدى القيادات الأكاديمية والإدارية في جامعة تعز. | ارتفاع مستوى جميع القيم لدى القادة الإداريين مقارنة بالوسط الفرضي عدا القيم الجمالية التي تدنى مستواها عن الوسط الفرضي. |
| .8 | العلياني (2013) | بيان مدى التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية الجبيل بأخلاقيات مهنة التدريس. | درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بأخلاقيات مهنة التدريس على المستوى الكلي جاءت بدرجة متوسطة. |

| م | الدراسة | الهدف | أبرز النتائج |
|---|---|---|---|
| 9. | العموش وآخرين (2013) | التعرف على درجة التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة آل البيت بأخلاقيات مهنة التعليم. | درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بأخلاقيات مهنة التعليم جاءت بدرجة مرتفعة. |
| 10. | الأشقر (2014) | التعرف على أخلاقيات العمل الأكاديمي من وجهة نظر طلبة جامعة إربد الأهلية | هناك التزام بأخلاقيات العمل الأكاديمي بمستوى مرتفع. |
| 11. | المحضار (2017) | التعرف على واقع التزام عضوات هيئة التدريس في جامعة أم القرى بأخلاقيات المهنة | التزام عضوات هيئة التدريس في جامعة أم القرى بأخلاقيات المهنة بصورة مجملة جاءت بدرجة كبيرة. |
| 12. | Kafi, et al (2018) | وضع تصور مقترح لأخلاقيات التدريس الجامعي. | تقديم تصور تضمن الأبعاد الآتية: الالتزام تجاه المتعلمين، الالتزام تجاه المهنة، الالتزام تجاه الجامعة، الالتزام تجاه المجتمع. |
| 13. | المحادين وبطاح (2018) | التعرف على درجة التزام القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية بالأخلاقيات المهنية. | درجة التزام القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية بالأخلاقيات المهنية مرتفعة في جميع المجالات. |
| 14. | القدسي والصباري (2020) | التعرف على مدى التزام أعضاء هيئة التدريس في جامعة صنعاء بأخلاقيات المهنة. | درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في جامعة صنعاء بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلبة جاءت متوسطة. |
| 15. | حيدر (2021) | معرفة درجة ممارسة عضو هيئة التدريس في جامعة تعز فرع التربة لأخلاقيات مهنة التدريس من وجهة نظر الطلبة. | تدني ممارسة عضو هيئة التدريس في جامعة تعز فرع التربة لأخلاقيات مهنة التدريس. |

يتضح من الجدول (1) أَنَّ جميع الدراسات تمثل دراسات تقييمية لواقع التزام أعضاء هيئة التدريس بأخلاقيات المهنة، وهذا يتفق مع البحث الحالي في محوره الأول (المتغير المستقل) وهو التعرف على مستوى التزام أعضاء هيئة التدريس في جامعة إب بأخلاقيات المهنة، أَمَّا من حيث الاختلاف فالبحث الحالي يتميز عن الدراسات السابقة بِأَنَّهُ دراسة ارتباطية تجاوزت تقييم الواقع إلى البحث عن أثره من خلال دراسة أثر المتغير المستقل (أخلاقيات المهنة) في المتغير التابع (انتماء الطلبة للجامعة).

**جدول (2):**

*الدراسات ذات الارتباط بالمتغير التابع للبحث (انتماء الطلبة للجامعة)*

| م | الدراسة | الهدف | أبرز النتائج |
|---|---|---|---|
| .1 | عبد المنعم (2010) | التعرف على العوامل المؤثرة في ولاء الطلبة للجامعة في جامعة الأزهر غزة. | العوامل التي تؤثر في ولاء الطلبة، هي: ثقافة الجامعة، سمعة الجامعة وشهرتها، النظام الأكاديمي، والنظام المالي، والأنشطة اللامنهجية. |
| .2 | سليمان والصالح (2015) | بناء مقياس لانتماء الطلاب للجامعة. | تقديم مقياس يتكون من الأبعاد الآتية: المساندة الوجدانية، والتقدير والاهتمام، والعلاقات الشخصية. |
| .3 | Arambewela and Hall (2008) | التعرف على العوامل التي تحقق رضا طالب الدراسات العليا في الجامعات في أستراليا. | جودة التعليم تحقق رضا الطالب، وَأَنَّ الصعوبات التي تو اجه الجامعات في كسب رضا الطالب تتمثل بوجود فجوة بين الجامعات التقليدية القديمة وبين ميول واتجاهات الطالب. |
| .4 | Sarlak and Ahmad (2008) | التعرف على العوامل المؤثرة في ثقة الطلبة في الجامعات الافتراضية في إيران | أبرز العوامل المؤثرة في ثقة الطالب في الجامعات الافتراضية تتمثل بالنظام الأكاديمي المطبق في الجامعة، وفاعلية النظام الإداري، والنشاطات الجامعية. |
| .5 | Sung and Yang (2008) | التعرف على العوامل التي تؤثر في ولاء طلبة الجامعات في كوريا الجنوبية | أبرز العوامل المؤثرة في ولاء الطلبة للجامعة هي الجودة، والخبرة التعليمية، وعلاقة الجامعة بالمجتمع، أسلوب التعامل مع الطلبة. |
| .6 | Jeffery and Irving (2010) | فحص التأثيرات المتبادلة لعناصر الانتماء التنظيمي على سلوك الطلبة | أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي المستويات العالية من الانتماء أكثر إمكانية للبقاء في جامعاتهم وبرامجهم الأكاديمية من أولئك ذوي المستويات المنخفضة. |
| .7 | DOAN (2021) | التعرف على تأثير جودة الخدمة في رضا وولاء طلاب الجامعات في فيتنام. | يوجد تأثير كبير لجودة الخدمة في ورضا وولاء الطلاب، وكان أعلى تأثير لبعد ممارسات الاستدامة. |
| .8 | Latip, et al (2020) | التحقق من تأثير كفاءات أعضاء هيئة التدريس في رضا الطلاب وولائهم. | جميع أبعاد كفاءات أعضاء هيئة التدريس لها علاقات إيجابية مهمة مع رضا الطلاب. وأن للمدرسين آثارًا إيجابية في تحفيز ولاء الطلاب للمؤسسة. |
| .9 | Tariq, et al. (2020) | التعرف على العوامل المسببة لولاء الطلاب للجامعة في باكستان. | أبرز العوامل المسببة لولاء الطلاب للجامعة هي: القيمة المتصورة، الثقة، صورة الجامعة، وجودة الخدمة. |

يتضح من الجدول (2) أَنَّ الدراسات تنوعت في متغيراتها، وإن كانت جميعها ذات ارتباط بالانتماء للجامعة كالولاء والثقة والرضا، وجميع الدراسات تمثل دراسات تقييمية للواقع باستثناء دراسة سليمان والصالح (2015) التي قدمت مقياس للانتماء، ودراسة Jeffery and Irving (2010) التي درست العلاقات المتبادلة بين عناصر الانتماء؛ وعليه فالبحث الحالي يتميز عن هذا الدراسات بِأَنَّهُ تعامل مع الانتماء بوصفه متغيرًا تابعًا له ارتباطات بمتغيرات أخرى، منها أخلاقيات المهنة ويهدف إلى الكشف عن هذه العلاقة ومستوى هذا التأثير.

## الأدب النظري:

### أخلاقيات المهنة:

تمثل الأخلاق معيارًا مجتمعيًّا للحكم على سلوك الفرد بصورة عامة، سواء في تعامله مع أفراد مجتمعه بوصفه فردًا في هذا المجتمع، أو تعامله في المنظمة التي يعمل فيها مع زملائه أو مع عملاء المنظمة؛ وذلك لِأَنَّ الأخلاق تمثل موجهًا للفرد للتمييز بين ما هو جيد وبين ما هو سيّئ من السلوكيات والتصرفات في حياته العامة والمهنية.

وإذا كانت الأخلاق تمثل مبحثًا محتكرًا على علوم التربية وعلم الاجتماع لقرون طويلة، فإن العقدين الأخيرين من القرن العشرين شهدت انتهاء ذلك الاحتكار، وأصبحت الأخلاق مبحثًا مهمًّا في العديد من الحقول المعرفية، تحت مسميات متعددة منها: أخلاقيات المهنة، أخلاق العمل، ومدونة السلوك الوظيفي، بل تعدى الأمر أكثر من ذلك؛ حيث أصبحت مقررًا يدرس في الكثير من الجامعات لجميع التخصصات دون استثناء، وقد أشار نجم (2000) إلى أَنَّهُ يوجد في الولايات المتحدة وحدها أكثر من 500 مقرر دراسي يتعلق بأخلاقيات المهنة.

ونظرًا لِأَنَّ أخلاقيات المهنة المتغير المستقل في هذا البحث فسوف يستعرض الباحثان فيما يلي هذا الموضوع بصورة مختصرة تتناسب وطبيعة البحث.

### تعريف أخلاقيات المهنة:

قبل تعريف أخلاقيات المهنة نعرف الأخلاق بشكل عام ليكون ذلك أساسًا نبني عليه تعريف أخلاقيات المهنة.

يعرف معجم المصطلحات التربوية الأخلاق بِأَنَّهَا: "مجموع الصفات الاجتماعية والمحددات السلوكية التي يكتسبها الفرد أثناء تفاعله مع البيئة الاجتماعية وأصبحت عادة في سلوكه" (فليه والزكي، 2004، 14). ويعرفها الغالبي والعامري (2005) بِأَنَّهَا: "مجموعة من القواعد والمبادئ المجردة التي يخضع لها الفرد في تصرفاته، ويحتكم إليها في تقييم سلوكه وسلوك الآخرين، وتلك القواعد والمبادئ مستمدة من تصور فلسفي شامل، يرتكز على العقل أو الدين أو كليهما". كما تعرف بِأَنَّهَا: "منظومة من السمات تؤلف جانبًا رئيسًا للشخصية يلتقي فيها الإدراك والوجدان والنزوع إلى العمل ويتضح في السلوك، وهي على حظ وافر من الرسوخ والثبات" (سالم، 2017، 699).

أَمَّا تعريفات أخلاقيات المهنة فهي متعددة بتعدد المهتمين بهذا الجانب؛ حَيْثُ إِنَّ تعريفها يرتكز على مبادئ ومعايير تحكم سلوك الأفراد في بيئات عمل مختلفة لكل منها فلسفتها المهنية ومعاييرها السلوكية، وفيما يلي عدد من هذه التعاريف:

عرفها Waller (1996) بِأَنَّهَا: "مجموعة من المبادئ والقيم التي تمثل سلوك منظمة ما وتضع محددات على قراراتها"، وعرفها Boyer بِأَنَّهَا: "مجموعة المبادئ أو القواعد المحددة التي يجب احترامها داخل المنظمة والتي تؤثر في قرارات المنظمة" (كما ورد في: أبو الكاس، 2018، 17). وعرفها Pride and Ferrell (2016) بِأَنَّهَا: "المبادئ والمعايير التي تحدد السلوك المقبول في المؤسسة من وجهة نظر أصحاب المصالح".

وعرفها عبد الحميد والحياري (1983، 34) بِأَنَّهَا: "مجموعة المبادئ والأسس التي يجب على المهني التمسك بها والعمل بموجبها؛ ليكون ناجحاً في تعامله مع الناس، ومهنته". أَمَّا السكارنة (2021، 21) فيعرفها بِأَنَّهَا: "المبادئ والمعايير التي تُعَدُّ مرجعًا للسلوك المطلوب لأفراد المهنة الواحدة، والتي يعتمد عليها المجتمع في تقييم أدائهم إيجابًا أو سلبًا".

من خلال التعريفات السابقة يعرف الباحثان أخلاقيات المهنة بِأَنَّهَا: القواعد السلوكية الإيجابية الملزمة المتعارف عليها عند أصحاب مهنة معينة، والتي تُعَدُّ معيارًا للحكم على سلوك الفرد في تعامله مع زملائه أو مع المتعاملين معه.

أَمَّا أخلاقيات الأستاذ الجامعي فيعرفها الباحثان بِأَنَّهَا: مجموعة المبادئ والقواعد السلوكية والقيم المثلى التي يجب أن يلتزم بها الأستاذ الجامعي سواء أثناء تأدية مهنته أو في حياته الاجتماعية.

وتجدر الإشارة إلى أَنَّ أخلاقيات الأستاذ الجامعي تشمل سلوكه داخل الجامعة وخارجها؛ لِأَنَّ الأستاذ الجامعي يُعَدُّ من القيادات المجتمعية التي تمثل قدوة للمجتمع؛ لهذا فهو مطالب بتقديم أنموذجًا ساميًا في أخلاقه.

**مصادر أخلاقيات المهنة:**

تتعدد المتغيرات التي تؤثر في أخلاق الفرد وسلوكه ولا يمكن أن نعزو تشكل المنظومة الأخلاقية للفرد إلى متغير معين؛ لهذا تعمد المنظمات عند إعدادها لميثاق أخلاقيات المهنة لموظفيها إلى العديد من المصادر لتضمن تمثيل معظم المتغيرات التي تضبط وتؤثر في السلوك، وقد تعددت آراء الباحثين والمفكرين في بيان هذه المصادر، ومن خلال رجوع الباحثين إلى الأدب الإداري وتفحص مختلف الآراء ومقارنتها، توصلا إلى أَنَّ أبرز المصادر التي تشتق منها أخلاقيات المهنة هي (اليافعي، 2020، 36 -44):

1-**الدين**: يشكل الدين أهم مصادر أخلاقيات المهنة؛ حَيْثُ إِنَّ الالتزام بهذه الأخلاقيات ينبع من الضمير ولا يوجد ضابط لضمير الفرد مثل الدين. وديننا (الإسلام) رسالة أخلاق وقيم في جميع شعائره حتى أَنَّ الرسول -ﷺ- حصر رسالته بالأخلاق فعن أبي هريرة -رضي الله عنه- قال: قال رسول الله -ﷺ-: "إِنَّمَا بُعِثْتُ لأُتَمِّمَ صَالِحَ الأَخْلاقِ" (ابن حنبل، 2001، 513)، وقال ابن القيم -رحمه الله-: "الدين كله هو الخلق، فمن زاد عليك في الخلق، فقد زاد عليك في الدين" (ابن القيم، 1996، 293).

لقد نظر الإسلام إلى مكارم الأخلاق والقيم الحميدة والفضائل على أَنَّهَا عبادة وقربة من أعظم القربات إلى الله -عز وجل- فعن أبي الدرداء -رضي الله عنه- قال: قال النبي -ﷺ-: "مَا شَيْءٌ أَثْقَلُ فِي مِيزَانِ الْمُؤْمِنِ يَوْمَ القِيَامَةِ مِنْ خُلُقٍ حَسَنٍ" (الترمذي، 1975، 362).

2- **القوانين والتشريعات**: تمثل القوانين والتشريعات إطارًا عامًا لتنظيم المهن والوظائف العامة والخاصة، وتكون ملزمة لكل من يشغل الوظائف ويمارس المهن، وهذه القوانين والتشريعات منها ما يكون عامًا لجميع الوظائف والمهن، ومنها ما يكون خاصًا بوظائف ومهن محددة، ويدخل في هذا الأنظمة الأساسية للمنظمات واللوائح المنظمة للعمل فيها.

3- **القيم والأعراف المجتمعية**: يجب على المنظمة عند إعدادها لوثيقة أخلاقيات المهنة ألا تغفل عن القيم والأعراف المجتمعية؛ لِأَنَّهَا تمثل معيارًا جمعيًّا مترسخًا في الشعور يحتكم إليه الأفراد في سلوكهم وعلاقاتهم بدافع داخلي.

4- **تجارب وخبرات المنظمة:** تتشكل لدى المنظمة من تجاربها وخبراتها منظومة من القيم والأعراف التنظيمية التي ترسخ في العقل الجمعي للموظفين فتكون ناظمة لسلوكهم المهني.

5- **نتاج فكر وأدب المهنة:** لابد عند تصميم وثيقة أخلاقيات المهنة من الرجوع إلى نتائج البحوث والدراسات في مجال المهنة والاستفادة من تجارب المنظمات المماثلة في هذا المجال.

**أهمية أخلاقيات المهنة:**

إِنَّهُ من السهل على المنظمات أن تقوم بنسخ وتقليد أو شراء البرامج والآلات والتقنيات المستخدمة في الإنتاج، لكنها لا تستطيع نسخ أو شراء العنصر البشري الكفؤ المتفاني في أدائه، المنتمي حقيقة إلى المنظمة، والذي يمثل موردًا استراتيجيًّا لها، لكنها قادرة على إيجاد هذا العنصر من خلال التزام مواردها البشرية بأخلاقيات مهنة سامية تكسبها ميزة تنافسية وإنجاز متعدد الأبعاد (أسماء ولخضر، 2017، 255).

إِنَّ المنظمات المعاصرة تهتم بدرجة كبيرة بترسيخ أخلاقيات المهنة لدى موظفيها، وتتخذ العديد من الإجراءات لتحقيق الالتزام بها، من ذلك: تقديم الحوافز، وتنفيذ البرامج التوعوية والتثقيفية بها، واتخاذ إجراءات تأديبية لمن يخالفها، كل ذلك لما لأخلاقيات المهنة من أهمية ودور كبير وإسهام فاعل في كفاءة الأداء في المنظمة وتحقيق أهدافها، وتوفير بيئة عمل مستقرة وديناميكية، وإبراز سمعة جيدة للمنظمة تكسبها ميزة تنافسية في سوق العمل (اليافعي، 2020، ص8).

وإذا كانت الأخلاقيات المهنية ضرورية لكل فرد يعمل في أي مهنة، فهي أكثر ضرورة لمن يعمل في مهنة التعليم للدور الكبير الذي تقوم به هذه المهنة لخصوصيتها؛ كونها تهدف إلى بناء الشخصية المتوازنة للمتعلمين، وتأهيلهم لممارسة أدوارٍ مجتمعية وتنموية فاعلة، (الخرابشة والربابعة، 2008).

والجامعة بوصفها منظمة أخلاقيات تهدف إلى البناء المعرفي والأخلاقي للطلبة فنجاحها في ذلك مرتبط بمدى التزام كوادرها بأخلاقيات المهنة؛ كون ذلك يؤدي دورًا فاعلًا في التأثير المباشر وغير المباشر في ثقة طلبة الجامعة وارتباطهم بها، وتقبلهم لأهدافها والتزامهم بأنظمتها وتبنيهم لتوجهاتها وقيمها؛ الأمر الذي ينعكس إيجابيًّا في تحسين الصورة الذهنية للجامعة في أوساط المجتمع.

وتبرز أهمية أخلاقيات المهنة في الجامعات بما تحققه لها من عوائد كثيرة، ومن خلال مراجعة الأدب التربوي والإداري، يمكن تلخيص هذه الفوائد كالآتي: (اليافعي، 2020، ص19).

1. تعزيز سمعة الجامعة على صعيد البيئة المحلية والإقليمية والدولية.
2. تجنيب الجامعة الكثير من المشكلات التي تجعلها في مواجهة مع الطلبة والمجتمع نتيجة التصرفات غير المنضبطة من بعض الموظفين.
3. التخفيف من حدة الصراع التنظيمي بين الموظفين.
4. تعزيز الثقة والتعاون بين قيادة الجامعة ومرؤوسيهم.
5. تعزيز ثقة الطلبة والمجتمع بالجامعة.
6. تعميق العلاقة المتبادلة بين الأساتذة والطلبة.
7. تعميق انتماء الطلبة للجامعة واندماجهم في بيئة الجامعة.

**الانتماء:**

يُعَدُّ الانتماء بشكل عام حاجة وقيمة إنسانية في وقت واحد؛ فكونه حاجة مرجعه إلى الطبيعة الاجتماعية التي جُبل عليها الإنسان ولا يمكن للإنسان أن يستقر نفسيًّا إلَّا بإشباع هذه الحاجة، أَمَّا كون الانتماء قيمة فمرده إلى ارتباطه بمستوى النضج الإنساني عامة ونضج الفرد بصورة خاصة، فضلا عن كونه قيمة نتاج لمزيج من المعطيات والمتغيرات النفسية والاجتماعية والثقافية التي يمر بها الفرد، وبه يعبر عن نضجه واستقراره الداخلي وتكيفه الخارجي مع المحيط الذي ينشط فيه.

ونظرًا لأهمية الانتماء وتأثيره في سلوك الفرد فلم تعد دراسته حكرًا على مجال العلوم التربوية ومجالي علم النفس وعلم الاجتماع؛ بل تجاوز ذلك إلى علم الإدارة ونظرية المنظمة والسلوك التنظيمي، باعتبار المنظمة وسطًا اجتماعيا ينشط فيه الفرد ولابد له من التكيف مع هذا الوسط والاندماج فيه؛ لكي يتحقق له الاستقرار النفسي والاندماج الوظيفي اللازمان للوصل بأداء الموظف إلى أعلى مستويات الكفاءة والفاعلية.

**1-تعريف الانتماء:**

تعددت تعريفات الانتماء من قبل الباحثين؛ وذلك بسب اختلاف الزاوية التي ينظر منها كل باحث إلى مفهوم الانتماء، فمن الزاوية الاجتماعية يعرفه معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية بِأَنَّهُ: "ارتباط الفرد بجماعة يتقمص شخصيتها ويوجد نفسه بها كالأسرة، النادي، مكان العمل...الخ" (بدوي، 1982، ص16). ويعرفه معجم المصطلحات الفلسفية بِأَنَّهُ: "علاقة منطقية بين الفرد

والصنف الذي يدخل فيه ما صدقه" (مجمع اللغة العربية، 1983، ص24)، ويعرفه معجم المصطلحات التربوية بِأَنَّهُ: "إحساس الفرد أَنَّهُ جزء من كل لا يتجزأ؛ يعيش معه ويتفاعل مع تفاعلاته ويعتنق أيدولوجيته ويتمثل ثقافته" (فليه والزكي، 2004، ص57).

أَمَّا من الزاوية الإدارية فيعرفه رونالد يريجيو بِأَنَّهُ: "مشاعر الفرد نحو المؤسسة التي يعمل بها، واتجاهاته نحوها وذلك يظهر بقبوله لأهدافها وقيمها، واستعداده لبذل مزيد من الجهود فيها ورغبته في البقاء عضو فيها" (أبو النصر، 2008، ص38).

يتضح من التعريفات السابقة أَنَّ مفهوم الانتماء يدور حول مشاعر الفرد الإيجابية تجاه كيان اجتماعي معين (أسرة، مجتمع، مدرسة، جامعة، منظمة) تدفعه هذه المشاعر إلى الارتباط الوجداني والسلوكي به وتبني أهدافه وقيمه، والاندماج الكامل به، وفي ضوء ذلك نعرف انتماء الطالب للجامعة بِأَنَّهُ: الارتباط الوجداني والسلوكي بجامعته واعتزازه بها والتعبير عن ذلك بتبني أهدافها والالتزام بتعليماتها والتفاعل مع أنشطتها وبرامجها، والثقة بها والدفاع عنها والترويج لها.

**أبعاد الانتماء:**

يتضمن الانتماء عدة أبعاد تشكل بمجموعها القيمة الكلية له، وقد أشار العامر (2005) إلى أَنَّ أبعاد الانتماء تتمثل بـ: الهوية، الجماعة، الولاء، الالتزام، والتواد. وسوف نعرّف بكل بعد بصورة مختصرة على النحو الآتي:

**1-الولاء**

الولاء هو أول مظاهر الانتماء وأدنى درجاته، ويتمثل بالمساندة الوجدانية والحب والإخلاص للمؤسسة والقبول لأهدافها وقيمها، ولا يلزم منه المساندة السلوكية للمنظمة؛ إِذْ إِنَّهُ يدخل في جانب الاتجاه والتفضيل مع عدم الرغبة في الاندماج الكلي بالمنظمة.

**2-التواد**

يُعَدُّ أعلى درجة من الولاء؛ حيث يتجاوز الحب والإخلاص إلى القناعة بالارتباط بالمنظمة، وقد أكد عبد الحميد وآخرون (1995، 454) أَنَّ التواد يمثل الحاجة إلى الانضمام إلى الجماعة وهو من أهم الدوافع الإنسانية الأساسية في تكوين العلاقات والروابط والصداقات، ويشير إلى مدى

التعاطف الوجداني بين أفراد الجماعة والميل إلى المحبة والعطاء والإيثار والتراحم بهدف التوحد مع الجماعة.

**3-الجماعة**

يعبر عنها بتوحد الأفراد مع الهدف العام للكيان الذي ينتمون إليه، وتعزز الجماعية كل من الميل إلى المحبة والتفاعل والاجتماعية وجميعها تسهم في تقوية الانتماء من خلال الاستمتاع بالتفاعل الحميم للتأكيد والتفاعل المتبادل (أحمد، 1991، ص17). وبذلك لا يمكن أن يكون هناك انتماء في غياب الاندماج الكامل مع الجماعة.

**4-الالتزام**

الالتزام يمثل أعلى مستويات الشعور الإيجابي؛ حيث يصل بالفرد إلى درجة الاتحاد مع الجماعة والتماهي معها، والتفاني في تبني قيمها وتنفيذ أنشطتها وتحقيق أهدافها، وتحمل مسؤوليات هذا الارتباط بقناعة وحب. وقد أشار منصور وآخرون (2003، ص137) إلى أَنَّ الجماعية تؤكد الانسجام والتناغم والإجماع، من خلال التمسك بنظم ومعايير الجماعة؛ لذا فَإِنَّهَا تولد ضغوطًا فاعلة نحو الالتزام بها فيترسخ الإقبال والإذعان الواعي واللاوعي بوصفه آلية رئيسة لتحقيق الإجماع وتجنب النزاع.

**5-الهوية**

الهوية وفقًا لقاموس (Webster) هي: "تشابه المبادئ والصفات والأسس في العنصر، والتواجد المستمر لها والتوحد مع عناصرها واستيعاب صفاتها، هي حالة كون الشيء له نفس صفات الشيء الآخر الموصوفة" (Webster, 1986, P1123). كما تعرف بِأَنَّهَا: "جملة المعالم المميزة للشيء، والتي تجعله هو بحيث لا تخطئ في تمييزه عن غيره من الأشياء" (وطفة، 2013، ص161).

وفي ضوء ذلك فَإِنَّ الهوية الشخصية هي السمات المميزة للفرد بحيث يكون مستقلا عن غيره من الأفراد، أَمَّا بالنسبة لهوية المنظمة فهي جملة من السمات والقيم، والأعراف، والتقاليد التي تميز المنظمة عن غيرها، والتي تظهر في سلوك منتسبيها.

وتمثل الهوية أعمق بعد للانتماء وأبرز تجلياته؛ حيث يصطبغ الفرد بصبغة مؤسسته ويُظهر ذلك بتبنيه لثقافتها وقيمها، والاعتزاز والافتخار بها والدفاع عنها والترويج لها.

**أهمية انتماء الطلبة للجامعة:**

الانتماء يمثل اندماج ذات الفرد في ذات أوسع منها ليصبح بهذا الدمج جزءًا في منظومة لها هويتها وشخصيتها الاعتبارية، وهذا الدمج إذا صدر عن إيمان وإخلاص يدفع الفرد إلى التماهي في هذه المنظومة والاندماج الكامل فكرًا وسلوكًا وحمايتها والاعتزاز بالانضمام إليها، من خلال العمل الجاد والتفاعل مع أفرادها من أجل الصالح العام، فالانتماء يدفع للعطاء والارتقاء؛ ولذلك فَإِنَّ العمل المخلص والتضحية المستمرة تصبح مقياسًا للانتماء (سليمان، 2013، ص87).

كما أَنَّ الانتماء من المقومات التي تدعم الثقة وتعززها بين أفراد المنظمة الواحدة، فهي تعتمد على مدى الاستعداد للوقوف خلف أهداف المنظمة وغاياتها (ملحم، 2009، ص32)، وقد أشار المغربي (2016، ص191) إلى أَنَّ الانتماء يزيد من القبول بأهداف المؤسسة وقيمها، ويؤدي إلى بذل أكبر عطاء ممكن لصالحها مع رغبة قوية في الاستمرار في عضويتها والدفاع عنها وتحسين سمعتها.

إِنَّ انتماء الطلبة للجامعة يحقق الكثير من الفوائد للطالب وللجامعة على حد سواء وفيما يلي عرض لأبرز هذه الفوائد:

**الفوائد العائدة على الطالب:**

1. شعور الطالب بالأمن والطمأنينة على مستقبله لقناعته بأهداف الجامعة وأنظمتها وبرامجها.
2. إشباع حاجة تقدير الذات من خلال الشعور بالانتماء إلى كيان له قيمته ومكانته المجتمعية.
3. إشباع حاجة تحقيق الذات من خلال المشاركة الفاعلة في أنشطة الجامعة وفعالياتها المتنوعة.
4. اكتساب دافعية قوية نحو التعلم واكتساب المعارف والمهارات؛ نظرا للاستقرار النفسي والثقة بمصادرها.
5. اكتساب قيم الحب والتعاون والمشاركة والتفاني والقبول بالآخر، والوفاء والخلاص وغيرها من القيم السامية من خلال الاندماج الكامل بمجتمع الجامعة.
6. إطلاق القدرات الشخصية واكتساب مهارات حياتية متنوعة من خلال برامج الجامعة المتنوعة والتفاعل مع الآخرين من أساتذة وموظفين زملاء.

**الفوائد العائدة على الجامعة و أبرزها:**

1. توفير بيئة حافزة وفاعلة لتحقيق أهداف الجامعة من خلال قبول الطلبة لأهدافها وقناعتهم ببرامجها وخضوعهم لأنظمتها.
2. تحقيق مستوى عال من رضا المستفيدين، الأمر الذي يعزز ثقة الجامعة بنفسها وكفاءة برامجها وسياساتها.
3. تمكين الجامعة من الاحتفاظ بالطلبة بوصفهم عملاء وذلك مؤشر على نجاحها.
4. الاستثمار الأمثل لموارد الجامعة وتخفيض الفاقد بسبب الرسوب والتسرب.
5. تحسن سمعة الجامعة.
6. اكتساب قنوات إعلامية متعددة من خلال الطلبة للترويج للجامعة.

**منهجية البحث وإجراءاتهُ**

**1-مجتمع البحث وعينته**

تمثل مجتمع البحث بجميع طلبة البكالوريوس في جامعة إب للعام الجامعي 2022/2021م البالغ عددهم (9360)[1] فردًا، اختار منهم الباحثان عينة عشوائية طبقية تناسبية بنسبة (10%) من كل طبقة وبلغ حجم العينة (936) فردًا.

**2-خصائص عينة البحث**

تمثلت خصائص عينة البحث بالمتغيرات الممثلة لمجتمع البحث وهي: الكلية، الجنس. وفيما يأتي عرض لهذه الخصائص:

**أ-توزيع عينة البحث وفقا لمتغير الكلية**

**جدول (3):**

*توزيع عينة البحث وفقا لمتغير الكلية*

| الكلية | الطب | الأسنان | الهندسة | العلوم | الزراعة | الآداب | التجارة | التربية | القانون | الإجمالي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجتمع | 903 | 547 | 854 | 1307 | 143 | 926 | 2362 | 844 | 1474 | 9360 |
| % | 9,65 | 5.84 | 9.12 | 13.96 | 1.53 | 9.89 | 25.24 | 9.02 | 15.75 | 100 |
| العينة | 90 | 55 | 85 | 131 | 15 | 93 | 236 | 84 | 147 | 936 |
| % | 9,62 | 5,88 | 9,08 | 14 | 1,60 | 9,94 | 25,21 | 8,97 | 15,71 | 100 |

*ملاحظة*. المصدر: (جامعة إب. 2022)

[1] استبعد الباحثان من المجتمع الكلية التطبيقية في النادرة والكلية النوعية في السدة لصعوبة الحصول على استجابة منهما بسبب بعدهما الكبير.

يتضح من الجدول (3) أنَّ نسبة تمثيل الكليات في عينة البحث كان مساويًا لنسبة تمثيلها في المجتمع مع وجود انحراف طفيف في جزئيات النسبة.

**ب. توزيع عينة البحث وفقًا لمتغير النوع**

**جدول (4):**

*توزيع عينة البحث وفقا لمتغير النوع*

| النوع | ذ | ث | مج |
|---|---|---|---|
| حجم المجتمع | **5883** | **3477** | **9360** |
| % في المجتمع | **62.85** | **37.15** | **100** |
| حجم العينة | **588** | **348** | **936** |
| % في العينة | **62,82** | **37.18** | **100** |

يتضح من الجدول (4) أنَّ نسبة تمثيل كل طبقة من النوع في عينة البحث كان مساويًا لنسبة تمثيلها في المجتمع مع وجود انحراف طفيف في جزئيات النسبة.

**3-أداة البحث**

لجمع بيانات الدراسة الميدانية استخدم الباحثان استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء تضمن الجزء الأول خصائص العينة، وتضمن الجزء الثاني مؤشرات المتغير المستقل (أخلاقيات المهنة) وتضمن الجزء الثالث مؤشرات المتغير التابع (الانتماء للجامعة) كما هو مبين في الجدول الآتي:

**جدول (5):**

*محاور أدات البحث ومجالات كل محور ومؤشراته*

| *المتغير* | *المجال* | *عدد المؤشرات* |
|---|---|---|
| خصائص العينة | الكلية | 9 |
| | النوع | 2 |
| | المستوى | 4 |
| المستقل | الأخلاقيات تجاه الجامعة والزملاء | 7 |
| (أخلاقيات المهنة) | الأخلاقيات الشخصية | 10 |
| | الأخلاقيات تجاه الطلبة | 10 |
| | الأخلاقيات تجاه الأداء المهني | 12 |
| | الإجمالي | 39 |

| المتغير | المجال | عدد المؤشرات |
|---|---|---|
| التابع (الانتماء للجامعة) | المساندة الوجدانية | 6 |
| | التقدير والاهتمام | 5 |
| | العلاقة والارتباط | 7 |
| | الإجمالي | 18 |

**4-صدق أداة البحث وثباتها**

استخدم الباحثان التجزئة النصفية ومعادلة ألفاكرونباخ للتأكد من ثبات الأداة، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط الكلي بين جزئي الأداة (0.84) وقيمة ألفاكرونباخ (0.97)، وللتعرف على الاتساق الداخلي وترابط مجالات كل متغير فيما بينها وارتباطها بالمتغير إجمالًا استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون وكانت النتائج كالآتي:

**جدول (6):**

*قيم معاملات الارتباط المتبادل بين مجالات المتغير المستقل وبين المتغير إجمالًا*

| المجال | الأخلاقيات تجاه الجامعة والزملاء | الأخلاقيات الشخصية | الأخلاقيات تجاه الطلبة | الأخلاقيات تجاه الأداء المهني | إجمالي المتغير |
|---|---|---|---|---|---|
| الأخلاقيات تجاه الجامعة والزملاء | 1 | .817** | .792** | .756** | .920** |
| الأخلاقيات الشخصية | | 1 | .784** | .766** | .925** |
| الأخلاقيات تجاه الطلبة | | | 1 | .758** | .912** |
| الأخلاقيات تجاه الأداء المهني | | | | 1 | .887** |
| إجمالي المتغير | | | | | 1 |

*ملاحظة.* ** جميع قيم معامل الارتباط دالة عند مستوى الدلالة (0.05 )

يتضح من الجدول (6) أَنَّ الارتباط المتبادل بين مجالات المتغير المستقل فيما بينها من جهة وبينها وبين إجمالي المتغير ارتباط قوي جدًا؛ حَيْثُ إِنَّ جميع القيم تقع ضمن نطاق القيمة الفترة (0.75، 100) وهي قيمة ارتباط قوي جدًا، وهذه النتيجة تزيد من الثقة بأداة البحث وصدقها.

**جدول (7):**

*قيم معاملات الارتباط المتبادل بين مجالات المتغير التابع وبين المتغير إجمالًا*

| المجال | المساندة الوجدانية | التقدير والاهتمام | العلاقة والارتباط | الانتماء للجامعة |
|---|---|---|---|---|
| المساندة الوجدانية | 1 | .593** | .534** | .794** |
| التقدير والاهتمام | | 1 | .565** | .790** |
| العلاقة والارتباط | | | 1 | .756** |
| الانتماء للجامعة | | | | 1 |

***ملاحظة.*** **** جميع قيم معامل الارتباط دالة عند مستوى الدلالة (0.00)**

يتضح من الجدول (7) أَنَّ الارتباط المتبادل بين مجالات المتغير التابع فيما بينها ارتباط قوي؛ حَيْثُ إِنَّ جميع القيم تقع ضمن نطاق الفترة (0.50، 0.74) وهي فترة الارتباط (قوي)، أَمَّا ارتباط الأبعاد بإجمالي المتغير فهو ارتباط قوي جدًا؛ حَيْثُ إِنَّ جميع القيم تقع ضمن نطاق القيمة (0.75، 100) وهي قيمة ارتباط قوي جدًا، وهذه النتيجة تزيد من الثقة بأداة البحث وصدقها.

**5-حدود ثقة المقياس**

**أ-حدود مقياس الارتباط**

**جدول (8)**

*حدود مقياس الارتباط*

| الحدود | من | 0.75 | 0.50 | 0.25 | 0.1 |
|---|---|---|---|---|---|
| | إلى | 1 | 0.74 | 0.49 | 0.24 |
| قوة الارتباط | | قوية جدا | قوية | متوسطة | ضعيفة |

**ب-الحدود الحقيقية لبدائل مقياس الأداة**

**جدول (9):**

*الحدود الحقيقية لبدائل مقياس الأداة*

| درجة البديل | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| حدود البديل | من | 4.20 | 3.40 | 2.60 | 1.80 | 1 |
| | إلى | 5 | 4.19 | 3.39 | 2.59 | 1.79 |
| الدلالة اللفظية | | كبيرة جدا | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جدا |

**6-الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة الميدانية**

1. التكرارات والنسب المئوية لعرض خصائص عينة البحث.
2. اختبار ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha ) لمعرفة صدق أداة البحث وثباتها.
3. معامل ارتباط بيرسون (Person's Correlation ) لاختبار الصدق البنائي للأداة.
4. المتوسط الحسابي للتعرف على تقديرات عينة البحث لمستوى متغيري البحث.
5. الانحراف المعياري لقياس تشتت واتفاق تقديرات عينة البحث لمستوى متغيري البحث.
6. الاختبار التائي (T.Test) للكشف عن الفروق في تقديرات عينة البحث وفقًا لمتغير النوع.
7. تحليل التباين الأحادي ( One Way Anova) للكشف عن الفروق في تقديرات عينة البحث وفقًا لمتغير الكلية.
8. اختبار (LSD) لتحديد اتجاهات الفروق الدالة في تقديرات عينة البحث وفقًا لمتغير الكلية.
9. الانحدار الخطي البسيط (Regression Analyses) لدراسة أثر المتغير المستقل على المتغير التابع.

**عرض النتائج ومناقشتها:**

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:**

**ما مستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بأخلاقيات المهنة؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

**جدول (10):**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات المتغير المستقل (أخلاقيات المهنة)*

| م | المجال | الترتيب حسب المتوسط | المتوسط | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | الأخلاقيات تجاه الجامعة والزملاء | 1 | 3.13 | 0.90 | متوسط |
| 2 | الأخلاقيات الشخصية | 2 | 2.96 | 0.89 | متوسط |
| 3 | الأخلاقيات تجاه الطلبة | 4 | 2.50 | 0.90 | منخفض |
| 4 | لأخلاقيات تجاه الأداء المهني | 3 | 2.65 | 0.85 | متوسط |
| | المتوسط العام لمجالات المتغير المستقل | | 2.81 | 0.81 | متوسط |

يتضح من البيانات في الجدول(10) أَنَّ المستوى العام لالتزام أعضاء هيئة التدريس في جامعة إب بأخلاقيات المهنة متوسط، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الإجمالي الذي بلغ (2.81)، وانحراف معياري لم يتجاوز(0.81) درجة؛ وهذا يدل على اتفاق أفراد العينة على هذا المستوى وعدم تباين آرائهم في ذلك. أَمَّا على مستوى المجالات فقد حصلت ثلاثة مجالات على تقدير متوسط هي: الأخلاقيات تجاه الجامعة والزملاء، الأخلاقيات الشخصية، والأخلاقيات تجاه الأداء المهني؛ بينما حصل مجال واحد على تقدير منخفض وهو مجال الأخلاقيات تجاه الطلبة. والحقيقة أَنَّ النتيجة الإجمالية لمستوى الالتزام بأخلاقيات المهنة غير مقبولة تربويًّا؛ كون أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة يجب أن يكونوا على درجة عالية من الالتزام الخلقي بوصفهم قدوة ونماذجًا ليس للطلبة فحسب، بل لجميع أبناء المجتمع.

ومن خلال الجدول يتبين أَنَّ أعلى مستوى كان لمجال الأخلاقيات تجاه الجامعة والزملاء؛ حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (3.13)؛ وهذه النتيجة تعزى إلى ما يلمسه الطلبة من احترام الأساتذة لأنظمة ولوائح الجامعة في تعاملاتهم، وكذلك ما يظهره الأساتذة من علاقة جيدة مع الرؤساء، والاحترام متبادل بين الزملاء وتجنب الإساءة إليهم أو الانتقاص منهم في أثناء المحاضرات. ومع ذلك فَإِنَّ هذا المستوى يُعَدُّ في الحد الأدنى مما يجب أن يكون عليه.

أَمَّا أقل مستوى فكان لمجال الأخلاقيات تجاه الطلبة؛ حيث حصل على أقل متوسط لم تتجاوز قيمته (2.50) وبانحراف معياري درجته (0.90)؛ وهذه الدرجة تدل على اتفاق أفراد العينة على هذا التقدير وعدم تباين آرائهم، وتعزى هذه النتيجة إلى ضعف العلاقة بين الأساتذة والطلبة واقتصارها على اللقاء في قاعة المحاضرات، وغياب ساعات الدوام المكتبي للأساتذة التي تتيح لهم الجلوس مع الطلبة والاستماع إليهم وحل مشكلاتهم، يضاف إلى ذلك غياب البرامج التدريبية المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية الهادفة إلى تنمية مهارات التعامل مع الطلبة.

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:**

-هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) فأقل في تقديرات عينة البحث لمستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بأخلاقيات المهنة تعزى لمتغيري النوع والكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان الاختبار التائي (T.Test) للكشف عن الفروق في تقديرات عينة البحث لمستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بأخلاقيات المهنة تعزى لمتغير النوع، وتحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للكشف عن الفروق التي تعزى لمتغير الكلية، وكانت النتائج على النحو الآتي:

**1-متغير النوع**

**جدول (11):**

*نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق في تقديرات عينة البحث لمستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بأخلاقيات المهنة تعزى لمتغير النوع*

| النوع | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (t) | درجة الحرية | مستوى الدلالة | نتيجة الاختبار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | 588 | 2.73 | 0.83 | -3.84 | 934 | 0.000 | توجد فروق لصالح الإناث |
| أنثى | 348 | 2.94 | 0.74 | | | | |

تشير النتائج في الجدول(11) إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في تقديرات عينة البحث لمستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بأخلاقيات المهنة تعزى لمتغير النوع؛ إذْ إنَّ قيمة مستوى الدلالة جاءت أقل من (0.05) فأقل، ومن خلال مقارنة قيم المتوسطات يتضح أَنَّ قيم متوسطات الإناث أكبر من قيم متوسطات الذكور؛ وعليه فَإِنَّ الفروق جاءت لصالح الإناث.

ولعل هذه النتائج تعزى إلى مراعاة أعضاء الهيئة التدريسية للقيم الدينية والأعراف المجتمعية في التعامل مع الطالبات، بالإضافة إلى أَنَّ الإناث أقل احتكاكًا بأعضاء الهيئة التدريس أو الدخول معهم في تباين آراء؛ الأمر الذي انعكس على تقديراتهن لمستوى التزامهم بأخلاقيات المهنة.

**2-متغير الكلية:**

**جدول (12):**

*نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في تقديرات عينة البحث لمستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بأخلاقيات المهنة تعزى لمتغير الكلية*

| الخبرة | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | F | Sig. | نتيجة الاختبار |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 43.018 | 8 | 5.377 | 8.734 | 0.00 | توجد فروق |
| داخل المجموعات | 570.754 | 927 | 0.616 | | | |
| الإجمالي | 613.772 | 935 | | | | |

تشير النتائج في الجدول (12) إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في تقديرات أفراد عينة البحث لمستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بأخلاقيات المهنة تعزى لمتغير الكلية على المستوى الإجمالي؛ حَيْثُ إنَّ قيمة مستوى الدلالة جاءت أقل من (0.05)، ولمعرفة اتجاه الفروق استخدم الباحثان اختبار LSD وكانت النتائج كالآتي:

**جدول (13):**

*اتجاه دلالة الفروق في تقديرات عينة البحث لمستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بأخلاقيات المهنة تعزى لمتغير الكلية*

| (I)الكلية | (J)الكلية | (J)متوسط | الفرق بين (I-J) | مستوى الدلالة | الاتجاه لصالح |
|---|---|---|---|---|---|
| الطب والعلوم الصحية (2.6500) | العلوم | 2.9756 | -.32555* | 0.003 | العلوم |
| | الآداب | 3.1294 | -.47936* | 0.000 | الآداب |
| | التربية | 3.2439 | -.59391* | 0.000 | التربية |
| طب الأسنان 2.5474 | العلوم | 2.9756 | -.42812* | 0.001 | العلوم |
| | الآداب | 3.1294 | -.58193- | 0.000 | الآداب |
| | التربية | 3.2439 | -.69648* | 0.000 | التربية |
| الهندسة 2.7466 | العلوم | 2.9756 | -.22893- | 0.036 | العلوم |
| | الآداب | 3.1294 | -.38274* | 0.001 | الآداب |
| | التربية | 3.2439 | -.49729* | 0.000 | التربية |
| العلوم 2.9756 | الزراعة | 2.3962 | .57941* | 0.007 | العلوم |
| | العلوم الإدارية | 2.7289 | .24665* | 0.004 | العلوم |
| | التربية | 3.2439 | -.26835* | 0.015 | التربية |
| | القانون | 2.6535 | .32202* | 0.001 | العلوم |
| الزراعة 2.3962 | الآداب | 3.1294 | -.73321* | 0.001 | الآداب |
| | التربية | 3.2439 | -.84776* | 0.000 | التربية |
| الآداب 3.1294 | العلوم الإدارية | 2.7289 | .40046* | 0.000 | الآداب |
| | القانون | 2.6535 | .47582* | 0.000 | الآداب |
| العلوم الإدارية 2.7289 | التربية | 3.2439 | -.51500* | 0.000 | التربية |
| التربية 3.2439 | القانون | 2.6535 | .59037* | 0.000 | التربية |

يتضح من الجدول (13) أَنَّ اتجاه جميع دلالة الفروق جاء لصالح كليات: العلوم والآداب والتربية على حساب بقية الكليات، وهذا يعني أَنَّ تقييم أفراد العينة في هذه الكليات لمستوى التزام أعضاء هيئة التدريس فيها أعلى من تقييم أفراد العينة في بقية الكليات لمستوى التزام أعضاء هيئة التدريس فيها، وهذه النتيجة تعزى إلى ما يمتلكه أعضاء هيئة التدريس في الكليات الثلاث من تأهيل تربوي متكامل؛ إِذْ إِنَّ معظم أعضاء هيئة التدريس في هذه الكليات هم في الأصل من مخرجات كلية التربية وكانوا ضمن كادرها؛ كونها الكلية الأم وبعد إنشاء جامعة إب انتقلوا إلى كليتي الآداب والعلوم؛ نظرا لتقارب التخصصات في هاتين الكليتين مع التخصصات في كلية التربية.

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:**

**ما مستوى انتماء طلبة جامعة إب إلى الجامعة؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

**جدول (14):**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات المتغير التابع (انتماء الطلبة للجامعة)*

| م | المجال | الترتيب حسب المتوسط | المتوسط | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | المساندة الوجدانية | 1 | 2.87 | 1.15 | متوسط |
| 2 | التقدير والاهتمام | 2 | 2.49 | 0.97 | منخفض |
| 3 | العلاقة والارتباط | 3 | 2.40 | 1.11 | منخفض |
| | المتوسط العام لمجالات المتغير التابع | | 82.5 | 0.83 | منخفض |

يتضح من البيانات في الجدول (14) أَنَّ المستوى العام لانتماء الطلبة إلى جامعة إب منخفض؛ إِذْ إِنَّ قيمة المتوسط الحسابي الإجمالي بتقديراتهم لمستوى انتمائهم للجامعة لم تتجاوز(2.58)، وهذا النتيجة تمثل مؤشرًا على وجود فجوة بين الطلبة والجامعة، وضعف اندماجهم بها، وتمثل أيضًا مؤشرًا على ضعف رضا الطلبة عن الجامعة، كما أَنَّ تدني درجة الانحراف المعياري التي لم تزد عن (0.83) تمثل مؤشرًا على اتفاق أفراد العينة على هذا التقدير، وَأَنَّ النتيجة تحظى بشبه إجماع وليست مجرد رأي متطرف لبعض أفراد العينة.

أَمَّا النتيجة على مستوى المجالات فلا تبعد كثيرًا عن النتيجة الإجمالية؛ حيث حصل مجال التقدير والاهتمام ومجال العلاقة والارتباط على تقدير منخفض بقيمتين متقاربتين لمتوسطيهما الحسابي هما (2.49) للأول و(2.40) للثاني، أَمَّا مجال المساندة الوجدانية فهو الوحيد الذي حصل على تقدير متوسط بلغت قيمة متوسطه الحسابي (2.87)، وهذا المجال يمثل أقل مستويات الانتماء؛ كونه لا يعدو أن يكون مجرد نوع من المشاعر الداخلية تجاه الجامعة بوصفها مؤسسة علمية تمثل محطة من محطات الطالب في مسيرته العلمية، أو قد تكون تلك المساندة الوجدانية في الرغبة أن تنال الجامعة حقها من الاهتمام والدعم المجتمعي الذي تستحقها، أو الشعور بالرضا عن الانتماء للجامعة بوصفها جامعة حكومية معترف بها خارجيا.

إِنَّ مستوى انتماء طلبة جامعة إب لها سواء على المستوى الإجمالي أو على مستوى المجالات نتيجة تثير الكثير من الأسئلة وتتطلب وقفة جادة من قيادة الجامعة للتعرف على الأسباب الكامنة وراء هذا التدني في الانتماء لها ووضع المعالجات المناسبة لذلك.

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:**

-هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) فأقل في تقديرات عينة البحث لمستوى انتمائهم لجامعة إب تعزى لمتغيري البحث (النوع، الكلية)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان الاختبار التائي (T.Test) للتعرف على دلالة الفروق في تقديرات عينة البحث وفقًا لمتغير النوع، وتحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على دلالة الفروق في تقديرات عينة البحث وفقًا لمتغير الكلية، وكانت النتائج على النحو الآتي:

**1-متغير النوع**

**جدول (15):**

*نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق في تقديرات عينة البحث لمستوى انتمائهم لجامعة إب تعزى لمتغير النوع*

| النوع | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (t) | درجة الحرية | مستوى الدلالة | نتيجة الاختبار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | 588 | 2.5577 | 0.82619 | -1.579 | 934 | 0.115 | لا توجد فروق |
| أنثى | 348 | 2.6466 | 0.8417 | | | | |

تشير النتائج في الجدول(15) إلى أَنَّهُ لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في تقديرات عينة البحث لمستوى انتمائهم لجامعة إب تعزى لمتغير النوع؛ حَيْثُ إِنَّ قيمة مستوى الدلالة جاءت أكبر من(0.05). وهذا يشير إلى اتفاق جميع أفراد عينة البحث بنوعيهم (ذكور، إناث) على ضعف مستوى انتمائهم للجامعة، وَأَنَّ الفروق بين تقديراتهم ليس لها أي دلالة إحصائية.

**2-متغير الكلية**

**جدول (16):**

*نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في تقديرات عينة البحث لمستوى انتمائهم لجامعة إب تعزى لمتغير الكلية*

| الخبرة | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | F | Sig. | نتيجة الاختبار |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 48.502 | 8 | 6.063 | 9.371 | 0.085 | لا توجد فروق |
| داخل المجموعات | 599.738 | 927 | 0.647 | | | |
| الإجمالي | 648.241 | 935 | | | | |

تشير النتائج في الجدول(16) إلى أَنَّهُ لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في تقديرات أفراد عينة البحث لمستوى انتمائهم لجامعة إب تعزى لمتغير الكلية؛ حَيْثُ إِنَّ قيمة مستوى الدلالة جاءت أكبر من (0.05) فأقل، وهذه النتيجة تدل على اتفاق أفراد العينة باختلاف كلياتهم على أَنَّ مستوى انتمائهم للجامعة ضعيف، وعدم وجود الفروق أمر طبيعي؛ حَيْثُ إِنَّ ظروف ومشكلات الكليات تكاد تكون متطابقة، كما أَنَّ جميع الكليات تخضع في تعاملها مع الطلبة لأنظمة إدارية ولوائح موحدة.

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس:**

-هل يوجد أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة($\alpha$=0.05) فأقل، لمستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بأخلاقيات المهنة على انتماء الطلبة للجامعة؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان الانحدار الخطي البسيط ( Regression Analyses)، وذلك للتعرف على التأثير الإجمالي لمستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بأخلاقيات المهنة في انتماء الطلبة للجامعة، وعلى تأثير كل مجال من مجالات المتغير المستقل في المتغير التابع، وكانت النتائج على النحو الآتي:

**1-اختبار التأثير الإجمالي لمستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بأخلاقيات المهنة في انتماء الطلبة للجامعة**

**جدول (17):**

*نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لتأثير أخلاقيات المهنة في مستوى انتماء الطلبة للجامعة*

| النموذج | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | F المحسوبة | مستوى الدلالة | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | 189.474 | 1 | 189.474 | 385.750 | 0.000 | يوجد تأثير دال إحصائيا |
| الخطأ | 458.766 | 934 | 0.491 | | | |
| الإجمالي | 648.241 | 935 | | | | |
| المتغير | المعامل | الخطأ المعياري | T المحسوبة | | مستوى الدلالة | |
| الثابت | 1.026 | 0.083 | 12.384 | | 0.000 | |
| أخلاقيات المهنة | 0.556 | 0.028 | 19.641 | | 0.000 | |

معامل الارتباط R = 0.54(ارتباط قوي) معامل التحديد $R^2$ = 0.29

تشير البيانات في الجدول (17) إلى وجود علاقة تأثير إيجابي قوية لمستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بأخلاقيات المهنة في انتماء الطلبة للجامعة، وذلك بدلالة قيمة معامل الارتباط (R) التي بلغت (0.54)، ومن قيمة ($R^2$) يتبين أَنَّ القدرة التفسيرية لعلاقة التأثير تبلغ (0.29)، وهذا يعني أَنَّ مستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بأخلاقيات المهنة يفسر (29%) من التغييرات على انتماء الطلبة للجامعة وَأَنَّ (71%) من التغييرات تعزى لمتغيرات أخرى، أي: أَنَّهُ كلما زاد مستوى التزام أعضاء هيئة التدريس بأخلاقيات المهنة درجة واحدة يزداد مستوى انتماء الطلبة للجامعة بمقدار(0.29) درجة.

وبالرجوع إلى نتائج تحليل التباين في الجدول يتبين معنوية نموذج الانحدار؛ حَيْثُ إِنَّ مستوى الدلالة لقيمة (F) هو (0.00) وهي أقل من(0.05)، كما أَنَّ البيانات تشير إلى معنوية نتيجة الانحدار؛ حَيْثُ إِنَّ مستوى الدلالة لقيمة (T) جاء عند القيمة (0.00)، وهي أقل من (0.05)؛ وعليه فَإِنَّ التأثير دال إحصائيًّا. وفي ضوء ذلك فَإِنَّ نموذج الانحدار المقدر للتأثير سيكون على الصورة الآتية:

**الانتماء إلى الجامعة = 1.026 + 0.556 (مستوى الالتزام بأخلاقيات المهنة)**

**2-اختبار تأثير مجالات المتغير المستقل (أخلاقيات المهنة) في المتغير التابع (انتماء الطلبة للجامعة):**

أ. اختبار تأثير مجال الأخلاقيات تجاه الجامعة والزملاء على انتماء الطلبة للجامعة

**جدول (18):**

*نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لتأثير مجال الأخلاقيات تجاه الجامعة والزملاء في مستوى انتماء الطلبة للجامعة*

| النموذج | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | F المحسوبة | مستوى الدلالة | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | 161.036 | 1 | 161.036 | 308.716 | .000 | يوجد تأثير دال إحصائيا |
| الخطأ | 487.205 | 934 | 0.522 | | | |
| الإجمالي | 648.241 | 935 | | | | |
| المتغير | المعامل | الخطأ المعياري | T المحسوبة | مستوى الدلالة | | |
| الثابت | 1.155 | 0.085 | 13.572 | 0.000 | | |
| الأخلاقيات تجاه الجامعة والزملاء | 0.457 | 0.026 | 17.570 | 0.000 | | |

معامل الارتباط = 0.48 (ارتباط متوسط) معامل التحديد $R^2$= 0.23

تشير البيانات في الجدول (18) إلى وجود علاقة تأثير إيجابي متوسطة لمستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بالأخلاقيات تجاه الجامعة والزملاء على انتماء الطلبة للجامعة، وذلك بدلالة قيمة معامل الارتباط (R) التي بلغت (0.48)، ومن قيمة ($R^2$) يتبين أَنَّ القدرة التفسيرية لعلاقة التأثير تبلغ (0.23)؛ وهذا يعني أَنَّ مستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بالأخلاقيات تجاه الجامعة والزملاء يفسر (23%) من التغييرات على انتماء الطلبة للجامعة وَأَنَّ (77%) من التغييرات تعزى لمتغيرات أخرى، أي: أَنَّهُ كلما زاد مستوى التزام أعضاء هيئة التدريس بالأخلاقيات تجاه الجامعة والزملاء درجة واحدة يزداد مستوى انتماء الطلبة للجامعة بمقدار (0.23) درجة.

وبالرجوع إلى نتائج تحليل التباين في الجدول يتبين معنوية نموذج الانحدار؛ إذْ إنَّ مستوى الدلالة لقيمة (F) يقع عند (0.000) وهي أقل من (0.05)، كما أنَّ البيانات تشير إلى معنوية نتيجة الانحدار؛ حَيْثُ إنَّ مستوى الدلالة لقيمة (T) جاء عند القيمة (0.00) وهي أقل من (0.05)؛ وعليه فَإِنَّ التأثير دال إحصائيًّا، وفي ضوء ذلك فَإِنَّ نموذج الانحدار المقدر للتأثير سيكون على الصورة الآتية:

**الانتماء إلى الجامعة =1.155+ 0.457 (مستوى الالتزام بالأخلاقيات تجاه الجامعة والزملاء)**

**ب. اختبار تأثير مجال الأخلاقيات الشخصية على انتماء الطلبة للجامعة**

**جدول (19):**

*نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لتأثير الأخلاقيات الشخصية في مستوى انتماء الطلبة للجامعة*

| النموذج | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | F المحسوبة | مستوى الدلالة | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | 176.969 | 1 | 176.969 | 350.730 | .000 | يوجد تأثير دال إحصائيا. |
| الخطأ | 471.272 | 934 | 0.505 | | | |
| الإجمالي | 648.241 | 935 | | | | |
| المتغير | المعامل | الخطأ المعياري | T المحسوبة | مستوى الدلالة | | |
| الثابت | 1.145 | 0.081 | 13.572 | 0.000 | | |
| الأخلاقيات الشخصية | 0.488 | 0.026 | 17.570 | 0.000 | | |

معامل الارتباط R= 0.52 (ارتباط قوي) معامل التحديد $R^2$= 0.27

تشير البيانات في الجدول (19) إلى وجود علاقة تأثير إيجابي قوية لمستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بالأخلاقيات الشخصية في انتماء الطلبة للجامعة، وذلك بدلالة قيمة معامل الارتباط (R) التي بلغت (0.52)، ومن قيمة ($R^2$) يتبين أَنَّ القدرة التفسيرية لعلاقة التأثير تبلغ (0.27)؛ وهذا يعني أَنَّ مستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بالأخلاقيات الشخصية يفسر (27%) من التغييرات على انتماء الطلبة للجامعة وَأَنَّ (73%) من التغييرات تعزى لمتغيرات أخرى، أي: أَنَّهُ كلما زاد مستوى التزام أعضاء هيئة التدريس بالأخلاقيات الشخصية درجة واحدة يزداد مستوى انتماء الطلبة للجامعة مقدار (0.27) درجة.

وبالرجوع إلى نتائج تحليل التباين في الجدول يتبين معنوية نموذج الانحدار؛ حَيْثُ إِنَّ مستوى الدلالة لقيمة (F) يقع عند(0.000) وهي أقل من(0.05)، كما أَنَّ البيانات تشير إلى معنوية الانحدار؛ حَيْثُ إِنَّ مستوى الدلالة لقيمة (T) جاء عند القيمة (0.00) وهي أقل من (0.05)؛ وعليه فَإِنَّ التأثير دال إحصائيًّا، وفي ضوء ذلك فَإِنَّ نموذج الانحدار المقدر للتأثير سيكون على الصورة الآتية:

**الانتماء إلى الجامعة = 1.145+ 0.488 (مستوى الالتزام بالأخلاقيات الشخصية)**

**3-اختبار تأثير مجال الأخلاقيات تجاه الطلبة في انتماء الطلبة للجامعة**

**جدول (20):**

*نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لتأثير الأخلاقيات تجاه الطلبة في مستوى انتماء الطلبة للجامعة*

| النموذج | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | F المحسوبة | مستوى الدلالة | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | 143.693 | 1 | 143.693 | 265.999 | .000 | يوجد تأثير دال إحصائيا. |
| الخطأ | 504.548 | 934 | 0.540 | | | |
| الإجمالي | 648.241 | 935 | | | | |
| المتغير | المعامل | الخطأ المعياري | T المحسوبة | مستوى الدلالة | | |
| الثابت | 1.507 | 0.071 | 21.328 | 0.000 | | |
| الأخلاقيات تجاه الطلبة | 0.433 | 0.027 | 16.309 | 0.000 | | |

معامل الارتباط R= 0.59 (ارتباط قوي) معامل التحديد $R^2$= 0.35

تشير البيانات في الجدول (20) إلى وجود علاقة تأثير إيجابي قوية لمستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بالأخلاقيات تجاه الطلبة في انتمائهم للجامعة، وذلك بدلالة قيمة معامل الارتباط (R) التي بلغت (0.59)، ومن قيمة ($R^2$ )، يتبين أَنَّ القدرة التفسيرية لعلاقة التأثير تبلغ (0.35)؛ وهذا يعني أَنَّ مستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بالأخلاقيات تجاه الطلبة يفسر(35%) من التغييرات على انتماء الطلبة للجامعة، وَأَنَّ (65%) من التغييرات تعزى لمتغيرات أخرى، أي: أَنَّهُ كلما زاد مستوى التزام أعضاء هيئة التدريس بالأخلاقيات تجاه الطلبة درجة واحدة يزداد مستوى انتماء الطلبة للجامعة (0.35) درجة.

وبالرجوع إلى نتائج تحليل التباين في الجدول يتبين معنوية نموذج الانحدار؛ حَيْثُ إِنَّ مستوى الدلالة لقيمة (F) يقع عند (0.00) وهي أقل من(0.05)، كما أَنَّ البيانات تشير إلى معنوية نتيجة الانحدار؛ إذ أَنَّ مستوى الدلالة لقيمة(T) جاء عند القيمة (0.00) وهي أقل من (0.05)؛ وعليه فَإِنَّ التأثير دال إحصائيًا، وفي ضوء ذلك فَإِنَّ نموذج الانحدار المقدر للتأثير سيكون على الصورة الآتية:

**الانتماء إلى الجامعة = 1.507 + 0.433 (مستوى الالتزام بالأخلاقيات تجاه الطلبة)**

**د-اختبار تأثير مجال الأخلاقيات تجاه الأداء المهني في انتماء الطلبة للجامعة:**

**جدول (21):**

*نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لتأثير الأخلاقيات تجاه المهنة في مستوى انتماء الطلبة للجامعة*

| النموذج | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | F المحسوبة | مستوى الدلالة | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | 148.128 | 1 | 148.128 | 276.640 | 0.000 | يوجد تأثير دال إحصائيا. |
| الخطأ | 500.113 | 934 | 0.535 | | | |
| الإجمالي | 648.241 | 935 | | | | |

| المتغير | المعامل | الخطأ المعياري | T المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| الثابت | 1.351 | 0.078 | 17.254 | 0.000 |
| الأخلاقيات تجاه المهنة | 0.467 | 0.028 | 16.632 | 0.000 |

معامل الارتباط R= 0.55 (ارتباط قوي) معامل التحديدR2= 0.30

تشير البيانات في الجدول (21) إلى وجود علاقة تأثير إيجابي قوية لمستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بالأخلاقيات تجاه الأداء المهني في انتماء الطلبة للجامعة. وذلك بدلالة قيمة معامل الارتباط (R) التي بلغت (0.55)، ومن قيمة ($R^2$) يتبين أَنَّ القدرة التفسيرية لعلاقة التأثير تبلغ (0.30)؛ وهذا يعني أَنَّ مستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب بالأخلاقيات تجاه الأداء المهني يفسر (30%) من التغييرات على انتماء الطلبة للجامعة وَأَنَّ (70%) من التغييرات تعزى لمتغيرات أخرى، أي: أَنَّهُ كلما زاد مستوى التزام أعضاء هيئة بالأخلاقيات تجاه الأداء المهني درجة واحدة يزداد مستوى انتماء الطلبة للجامعة بمقدار (0.30) درجة.

وبالرجوع إلى نتائج تحليل التباين في الجدول يتبين معنوية نموذج الانحدار عندما تكون مستوى الدلالة لقيمة (F) يقع عند (0.00) وهي أقل من (0.05)، كما أَنَّ البيانات تشير إلى معنوية نتيجة الانحدار؛ حَيْثُ إِنَّ مستوى الدلالة لقيمة (T) جاء عند القيمة (0.00) وهي أقل من (0.05)؛ وعليه فَإِنَّ التأثير دال إحصائيًّا، وفي ضوء ذلك فَإِنَّ نموذج الانحدار المقدر للتأثير سيكون على الصورة الآتية:

**الانتماء إلى الجامعة = 1.351+ 0.467 (مستوى الالتزام بالأخلاقيات تجاه الأداء المهني)**

من العرض السابق يتضح وجود تأثير دال إحصائيا لالتزام أعضاء هيئة التدريس في جامعة إب بأخلاقيات المهنة إجمالا وعلى مستوى كل مجال من مجالات أخلاقيات المهنة في انتماء الطلبة للجامعة، مع وجود تتفاوت في درجات التأثير للمجالات؛ فقد جاء مجال الأخلاقيات تجاه الطلبة في المرتبة الأولى بدرجة تأثير (0.35)، يليه مجال الأخلاقيات تجاه الأداء المهني بدرجة تأثير (0.30) ثم مجال الأخلاقيات الشخصية بدرجة تأثير(0.27) وفي الأخير جاء مجال الأخلاقيات تجاه الجامعة والزملاء بدرجة تأثير (0.23).

**الاستنتاجات:**

من خلال مناقشة نتائج البحث توصل الباحثان إلى الاستنتاجات الآتية:

1. إنَّ مستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إب لا يرتقي إلى المستوى الذي يجب أن يتناسب مع مؤسسة تربوية بحجم الجامعة؛ كونها مؤسسة يُنظر إليها على أَنَّهَا منارة يقتدي بها أفراد المجتمع ومؤسساته المختلفة.
2. إنَّ تدني مستوى انتماء طلبة جامعة إب إليها يمثل تحديًّا أمام قيادة الجامعة، ومؤشرًا سلبيًّا على مستقبل الجامعة في حالة استمرار هذا المستوى.
3. يمثل التزام أعضاء الهيئة التدريسية بأخلاقيات المهنة عاملًا مهمًا في تعزيز انتماء الطلبة للجامعة لهذا يجب التركيز على هذا العامل.
4. لأعضاء هيئة التدريس الدور الأكبر في ربط الطلبة بالجامعة وتعزيز انتمائهم؛ كونهم أكثر كوادر الجامعة اتصالًا بهم.
5. وجود الفروق في مستوى الالتزام بأخلاقيات المهنة وفقًا لمتغير الكلية يؤكد أهمية التأهيل التربوي لأعضاء الهيئة التدريسية.

**التوصيات:**

1. على قيادة الجامعة تبني البرامج المتنوعة (التوعوية التدريبية،...) لنشر ثقافة أخلاقية المهنة لدى أعضاء هيئة التدريس وتزويدهم بالكفايات التربوية اللازمة لأداء مهنتهم بكفاءة.
2. تبني نظام فاعل لتقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية متعدد الأبعاد (مهني، أخلاقيات، إداري) ومتعدد جهات التقييم (طلبة، رؤساء، زملاء، ذاتي).
3. وضع خطة شاملة لتحسين ثقة الطلبة بالجامعة وتعزيز انتمائهم لها.
4. وضع آليات واضحة وميسرة للاستماع إلى الطلبة والتعرف على مشكلاتهم واحتياجاتهم.
5. إشراك الطلبة المقنن في مجالس الوحدات ذات العلاقة بمصالحهم.

**المقترحات:**

بناء على نتائج البحث يوصي الباحثان بإجراء الدراسات الآتية:

1. العوامل المؤثرة في مستوى التزام أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات اليمنية بأخلاقيات المهنة.
2. تصور مقترح لتعزيز انتماء طلبة جامعة إب للجامعة في ضوء متطلبات الميزة التنافسية.
3. دبلوم تربوي مقترح لتأهيل كوادر الجامعات اليمنية للأداء المهني في ضوء الاتجاه نحو العميل.

**المراجع:**

**أولًا: المراجع باللغة العربية**

أحمد، عصام حسين. (1991). *إدراك الهوية القومية لدى الطفل المصري* [رسالة ماجستير غير منشورة]. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.

أسماء، حاكم، ولخضر، دولي. (2017). مساهمة أخلاقيات الإدارة في رفع مستوى الأداء الوظيفي داخل المنظمة. *مجلة البشائر الاقتصادية*، (2)، 245-261.

الأشقر، وفاء محمد علي. (2014). أخلاقياته العمل الأكاديمي من وجهة نظر طلبة جامعة إربد الأهلية. *مجلة كلية التربية*. *3*(158)، 373-395.

البابطين، عبد الرحمن بن عبد الوهاب. (2007). ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية كما يراها طلاب كلية الجامعة بجامعة الملك سعود. الجمعية العلمية للعلوم التربوية والنفسية. *رسالة التربية وعلم النفس*، (29)، 145-169.

بدوي، أحمد زكى. (1982). *معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية*. مكتبة لبنان.

ابن حنبل، أحمد. (2001). *المسند*. (شعيب الأرنؤوط وعادل مرشد، محققان). مؤسسة الرسالة.

الترمذي، محمد بن عيسى. (1975). *سنن الترمذي*. (أحمد محمد شاكر، محقق). (ط2)، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي.

جامعة إب. (2022). *إحصائية الطلبة المقيدين للعام الجامعي 2021 / 2022*.

الجبلي، سعاد قاسم علي. (2012). *قيم العمل لدى القيادات الأكاديمية والإدارية في جامعة تعز* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة تعز.

أبو حميدان، يوسف عبد الوهاب، وسليم، سواقد ساري. (2008). الصفات الواجب توافرها في عضو هيئة التدريس كما يراها طلبة جامعة مؤتة. *مجلة دمشق للعلوم التربوية*، *24*(1)، 175-200.

حيدر، عبد الواحد سعيد محمد. (2021). درجة ممارسة عضو هيئة التدريس بجامعة تعز فرع التربة لأخلاقيات مهنة التدريس من وجهة نظر الطلبة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية جامعة تعز*، *6*(14)، 339-367.

الخرابشة، عمر محمد، والربابعة، جعفر كامل. (2008). مدى التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن بالأخلاقيات المهنية من وجهة نظر الطالبات. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، (50)، 437-471.

سالم، أماني صبري حسن. (2017). تصور مقترح لميثاق أخلاقي لمهنة التدريس من وجهة نظر أساتذة التربية. *مجلة كلية التربية*، (22)، 697-793.

السكارنة، بلال خلف. (2021). *أخلاق العمل*. (ط12). دار المسيرة.

سليمان، سناء محمد. (2013). *سيكولوجية الحب والانتماء*. عالم الكتب.

سليمان، شاهر خالد، والصالح، علي محمد خالد. (2015). البناء العاملي لمقياس انتماء الطالب للجامعة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، (165)، 157-189.

العامر، عثمان بن صالح. (2005). *أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي*. وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

عبد الحميد، رشيد، والحياري، محمود. (1983). *أخلاقيات المهنة*. (ط2). دار الفكر.

عبد الحميد، شاكر، السيد، محمد عبد الحليم، خليفة، محمد، والصبوة، نجيب. (1995). *علم النفس العام*. (ط3). دار غريب.

عبد المنعم، سامية عبد الله. (2010). *العوامل المؤثرة على ولاء الطلبة الجامعيين لجامعاتهم - دارسة ميدانية على جامعة غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم الإدارية. جامعة الأزهر.

العلياني، سعد بن هاشم. (2013). مدى التزام عضو هيئة التدريس بكلية الجبيل الجامعية بأخلاقيات مهنة التدريس من وجهة نظر الطالب. *مجلة التربية. 4(156)*، 433-479.

العموش، نايف حامد، السرحان، خالد علي، وبني خالد، خلف حمدان. (2013). درجة التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة آل البيت بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطالب. *مجلة دراسات العلوم التربوية الجامعة الأردنية، 2* (40)، 582-569.

الغالبي، طاهر، والعامري، صالح. (2005). *المسؤولية الاجتماعية وأخلاقيات الأعمال*. دار وائل للنشر.

فليه، فاروق عبده، والزكي، أحمد عبد الفتاح. (2004). *معجم المصطلحات التربوية لفظا واصطلاحا*. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

القدسي، أحمد محمد مجاهد، والصباري، منصور علي أحمد. (2020). مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء بأخلاقية مهنة التعليم من وجهة نظر الطلاب. *مجلة كلية العلوم الإدارية والإنسانية*، (1)، 133- 165.

القريطي، عبد المطلب أمين. (2005). المعلم الجامعي: أدواره وأخلاقياته المهنية. *دراسات تربوية واجتماعية كلية التربية. 11* (2)، 13-42.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب. (1996). *مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين* (محمد المعتصم بالله البغدادي، محقق). (ط3). دار الكتاب العربي.

أبو الكاس، المعتصم بالله هاني. (2018). *أخلاقيات المهنة ودورها في الأداء الوظيفي للعاملين في منظمات الغير الحكومية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية. جامعة الأقصى.

مجمع اللغة العربية. (1983). *المعجم الفلسفي*. المطابع الأميرية.

المحادين، نائلة عبد السالم، وبطاح، أحمد بطاح. (2018). درجة التزام القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية بالأخلاقيات المهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. *مجلة دراسات العلوم التربوية عمادة البحث العلمي، 45*(4)، 256 -277.

المحضار، رجاء بنت سيد علي بن صالح. (2017). واقع التزام عضوات هيئة التدريس بجامعة أم القرى بأخلاقيات المهنة من وجهة نظرهن والطالبات. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، (172)، 305 - 354.

المطيري، خالد بن مبارك. (2009). *درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطلاب* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة.

المغربي، محمد الفاتح محمود. (2016). *السلوك التنظيمي*. دار الجنان للنشر والتوزيع.

ملحم، يحيى سليم. (2009). *التمكين كمفهوم إداري معاصر*. المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

منصور، طلعت، والشرقاوي، أنور، وعز الدين، عادل، وأبو عوف، فاروق. (2003). *أسس علم النفس العام*. مكتبة الأنجلو المصرية.

نجم، نجم عبود. (2015). *أخلاق الإدارة في عالم متغير*. (ط2). المنظمة العربية للعلوم الإدارية.

وحدة ضمان الجودة. (د. ت). *آداب وأخلاقيات المعلم الجامعي*. كلية الطب. جامعة المنصورة.

وطفة، علي أسعد. (2013). إشكالية الهوية في المجتمعات العربية. *كتاب المستقبل العربي مركز دراسات الوحدة العربية، (68)*، 153-172

أبو النصر، مدحت محمد محمود. (2008). *قيم وأخلاقيات العمل والإدارة*. الدار العالمية للنشر والتوزيع.

اليافعي، وليد قاسم يحيى. (2020). *محاضرات في السلوك التنظيمي*. جامعة القرآن والعلوم الأكاديمية، مكتبة الجامعة، إب، اليمن.

**Arabic references**

Aḥmad, ʿIṣām Ḥusayn. (1991). *Idrāk al-Huwīyah al-Qawmīyah ladá al-ṭifl al-Miṣrī* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Maʿhad al-Dirāsāt al-ʿUlyā lil-Ṭufūlah. Jāmiʿat ʿAyn Shams.

Asmāʾ, Ḥākim, & lkhḍr, Duwalī. (2017). musāhamah Akhlāqīyāt al-Idārah fī Rafʿ mustawá al-Adāʾ al-Waẓīfī dākhil al-Munaẓẓamah. *Majallat al-Bashāʾir al-Iqtiṣādīyah*, (2), 245-261. al-Ashqar, Wafāʾ Muḥammad ʿAlī. (2014). Akhlāqyāth al-ʿamal al-Akādīmī min wijhat naẓar ṭalabat Jāmiʿat Irbid al-Ahlīyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah. 3*(158), 373-395.

Albābṭyn, ʿbd alrḥmn bn ʿbd alwhāb. (2007). mmārsh al'stādh aljām ʿy ll ʿlāqāt al'nsānyh kmā yrāhā ṭlāb klyh aljām ʿh bjām ʿh almlk s ʿwd. aljm ʿyh al ʿlmyh ll ʿlwm altrbwyh wālnfsyh. *Risālat al-Tarbiyah & ʿilm al-Nafs*, (29), 145-169.

Badawī, Aḥmad Zakī. (1982). *Mu ʿjam muṣṭalaḥāt al-ʿUlūm al-ijtimā ʿīyah*. Maktabat Lubnān.

Ibn Ḥanbal, Aḥmad. (2001). *al-Musnad. (Shu ʿayb al-Arna'ūṭ & ʿĀdil Murshid, mḥqqān)*. Mu'assasat al-Risālah.

al-Tirmidhī, Muḥammad ibn ʿĪsá. (1975). *Sunan al-Tirmidhī. (Aḥmad Muḥammad Shākir, Muḥaqqiq)*. (ṭ2), Maktabat & Maṭba ʿat Muṣṭafá al-Bābī al-Ḥalabī.

Jāmi ʿat ib. (2022). *Iḥṣā'īyah al-ṭalabah al-Muqayyadīn lil-ʿām al-Jāmi ʿī 2021/2022*.

al-Jabalī, Su ʿād Qāsim ʿAlī. (2012). *Qayyim al-ʿamal ladá al-qiyādāt al-Akādīmīyah & al-idārīyah fī Jāmi ʿat Ta ʿizz* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi ʿat Ta ʿizz.

Abw ḥmydān, ywsf ʿAbd al-Wahhāb, & Salīm, swāqd Sārī. (2008). alṣfāt alwājb twāfrhā fy ʿḍw hy'h altdrys kmā yarāhā ṭalabat Jāmi ʿat Mu'tah. *Majallat Dimashq lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 24*(1), 175-200.

Ḥaydar, ʿAbd al-Wāḥid Sa ʿīd Muḥammad. (2021). darajat mumārasat ʿuḍw Hay'at al-tadrīs bi-Jāmi ʿat Ta ʿizz Far ʿ al-turbah l'khlāqyāt mihnat al-tadrīs min wijhat naẓar al-ṭalabah. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-Dirāsāt al-Insānīyah Jāmi ʿat Ta ʿizz, 6*(14), 339-367.

al-Kharābishah, ʿUmar Muḥammad, wālrbāb ʿh, Ja ʿfar Kāmil. (2008). Madá iltizām a ʿḍā' Hay'at al-tadrīs fī Kullīyat al-Amīrah ʿĀliyah al-Jāmi ʿīyah bi-Jāmi ʿat al-Balqā' al-taṭbīqīyah fī al-Urdun bāl'khlāqyāt al-mihnīyah min wijhat naẓar al-ṭālibāt. *Majallat Ittiḥād al-jāmi ʿāt al-ʿArabīyah, (50)*, 471-437.

Sālim, Amānī Ṣabrī Ḥasan. (2017). Taṣawwur muqtaraḥ li-mīthāq akhlāqī li-mihnat al-tadrīs min wijhat naẓar asātidhat al-Tarbiyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah,* (22), 697-793.

Alskārnh, Bilāl Khalaf. (2021). *Akhlāq al-ʿamal.* (ṭ12). Dār al-Masīrah.

Sulaymān, Sanā' Muḥammad. (2013). *Saykūlūjīyat al-ḥubb & al-intimā'*. ʿĀlam al-Kutub.

Sulaymān, Shāhir Khālid, & Alṣālḥ, ʿAlī Muḥammad Khālid. (2015). al-binā' al-ʿĀmilī lmqyās intimā' al-ṭālib lil-Jāmi ʿah ladá ʿayyinah min ṭullāb Jāmi ʿat Tabūk fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Sa ʿūdīyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah,* (165), 157-189.

al-ʿĀmir, ʿUthmān ibn Ṣāliḥ. (2005). *Athar al-infitāḥ al-Thaqāfī ʿalá Mafhūm al-muwāṭanah ladá al-Shabāb al-Saʿūdī. Wizārat al-Tarbiyah & al-taʿlīm*, al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

ʿAbd al-Ḥamīd, Rashīd, & Alḥyāry, Maḥmūd. (1983). *Akhlāqīyāt al-mihnah*. (ṭ2). Dār al-Fikr.

ʿAbd al-Ḥamīd, Shākir, al-Sayyid, Muḥammad ʿAbd al-Ḥalīm, Khalīfah, Muḥammad, wālṣbwh, Najīb. (1995). *ʿilm al-nafs al-ʿāmm*. (ṭ3). Dār Gharīb.

ʿAbd al-Munʿim, Sāmiyah ʿAbd Allāh. (2010). *al-ʿawāmil al-muʿaththirah ʿalá Walāʿ al-ṭalabah al-Jāmiʿīyīn ljāmʿāthm-dirāsah maydānīyah ʿalá Jāmiʿat Ghazzah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Kullīyat al-ʿUlūm al-Idārīyah. Jāmiʿat al-Azhar.

al-ʿAlyānī, Saʿd ibn Hāshim. (2013). Madá iltizām ʿuḍw Hayʼat al-tadrīs bi-Kullīyat al-Jubayl al-Jāmiʿīyah bʼkhlāqyāt mihnat al-tadrīs min wijhat naẓar al-ṭālib. *Majallat al-Tarbiyah. 4*(156), 433-479.

al-ʿAmūsh, Nāyif Ḥāmid, al-Sarḥān, Khālid ʿAlī, & Banī Khālid, Khalaf Ḥamdān. (2013). darajat iltizām aʿḍāʼ al-Hayʼah al-tadrīsīyah fī Jāmiʿat Āl al-Bayt bʼkhlāqyāt mihnat al-Taʿlīm min wijhat naẓar al-ṭālib. *Majallat Dirāsāt al-ʿUlūm al-Tarbawīyah al-Jāmiʿah al-Urdunīyah, 2*(40), 582-569.

Alghālby, ṭāhr, wālʿāmry, ṣālḥ. (2005). *almsʻwlyh alājtmāʿyh wʻkhlāqyāt alʻʻmāl*. Dār wāʼl lil-Nashr.

Flyh, Fārūq ʿAbduh, wālzky, Aḥmad ʿAbd al-Fattāḥ. (2004). *Muʿjam al-muṣṭalaḥāt al-Tarbawīyah lafẓan wāṣṭlāḥā*. Dār al-Wafāʼ li-Dunyā al-Ṭibāʿah & al-Nashr.

al-Qudsī, Aḥmad Muḥammad Mujāhid, wālṣbāry, Manṣūr ʿAlī Aḥmad. (2020). Madá iltizām aʿḍāʼ Hayʼat al-tadrīs bi-Jāmiʿat Ṣanʿāʼ bʼkhlāqyh mihnat al-Taʿlīm min wijhat naẓar al-ṭullāb. Majallat Kullīyat al-ʿUlūm al-Idārīyah & al-insānīyah, (1), 133-165.

Alqryṭy, ʿAbd al-Muṭṭalib Amīn. (2005). al-Muʿallim al-Jāmiʿī : adwārahu wʼkhlāqyāth al-mihnīyah. *Dirāsāt tarbawīyah & ijtimāʿīyah Kullīyat al-Tarbiyah. 11*(2), 13-42.

Ibn al-Qayyim, Muḥammad ibn Abī Bakr ibn Ayyūb. (1996). *Madārij al-sālikīn bayna Manāzil Iyyāka naʿbudu & iyyāka nastaʿīn (Muḥammad al-Muʿtaṣim billāh al-Baghdādī, Muḥaqqiq)*. (ṭ3). Dār al-Kitāb al-ʿArabī.

Abū al-Kās, al-Muʿtaṣim billāh Hānī. (2018). *Akhlāqīyāt al-mihnah & dawruhā fī al-adāʼ al-waẓīfī lil-ʿāmilīn fī munaẓẓamāt al-ghayr al-ḥukūmīyah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Kullīyat al-Tarbiyah. Jāmiʿat al-Aqṣá.

Majmaʿ al-lughah al-ʿArabīyah. (1983). *al-Muʿjam al-falsafī*. al-Maṭābiʿ al-Amīrīyah.

al-Maḥādīn, Nā'ilah ʿAbd al-Sālim, & Bṭāḥ, Aḥmad Baṭṭāḥ. (2018). darajat iltizām al-Qiyādāt al-Akādīmīyah fī al-jāmiʿāt al-Urdunīyah al-Rasmīyah bāl'khlāqyāt al-mihnīyah min wijhat naẓar aʿḍā' al-Hay'ah al-tadrīsīyah. *Majallat Dirāsāt al-ʿUlūm al-Tarbawīyah ʿImādat al-Baḥth al-ʿIlmī, 45* (4), 256-277.

al-Miḥḍār, Rajā' bint Sayyid ʿAlī ibn Ṣāliḥ. (2017). wāqiʿ iltizām ʿḍwāt Hay'at al-tadrīs bi-Jāmiʿat Umm al-Qurá b'khlāqyāt al-mihnah min wijhat nẓrhn & al-ṭālibāt. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah Jāmiʿat al-Azhar,* (172), 305-354.

al-Muṭayrī, Khālid ibn Mubārak. (2009). *drjh altzām aʿḍā' hy'h altdrys fy jāmʿh ḥā'l b'khlāqyāt mhnh altʿlym min wijhat naẓar al-ṭullāb* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat Mu'tah.

al-Maghribī, Muḥammad al-Fātiḥ Maḥmūd. (2016). al-sulūk al-tanẓīmī. Dār al-Jinān lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

Mulḥim, Yaḥyá Salīm. (2009). *al-tamkīn kmfhwm idārī muʿāṣir*. al-Munaẓẓamah al-ʿArabīyah lil-Tanmiyah al-Idārīyah.

Manṣūr, Ṭalʿat, wālshrqāwy, Anwar, wʿz al-Dīn, ʿĀdil, & Abū ʿAwf, Fārūq. (2003). Usus ʿilm al-nafs al-ʿāmm. Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah.

Najm, Najm ʿAbbūd. (2015). *Akhlāq al-Idārah fī ʿĀlam mutaghayyir*. (ṭ2). al-Munaẓẓamah al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm al-Idārīyah.

Waḥdat ḍamān al-jawdah. (D. t). *ādāb & akhlāqīyāt al-Muʿallim al-Jāmiʿī. Kullīyat al-ṭibb*. Jāmiʿat al-Manṣūrah.

Waṭfah, ʿAlī Asʿad. (2013). Ishkālīyat al-huwīyah fī al-mujtamaʿāt al-ʿArabīyah. *Kitāb al-mustaqbal al-ʿArabī Markaz Dirāsāt al-Waḥdah al-ʿArabīyah*, (68), 153-172

Abū al-Naṣr, Midḥat Muḥammad Maḥmūd. (2008). *Qayyim & akhlāqīyāt al-ʿamal & al-idārah*. al-Dār al-ʿĀlamīyah lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

al-Yāfiʿī, Walīd Qāsim Yaḥyá. (2020). *Muḥāḍarāt fī al-sulūk al-tanẓīmī. Jāmiʿat al-Qurʾān & al-ʿUlūm al-Akādīmīyah,* Maktabat al-Jāmiʿah, ib, al-Yaman.

## ثانيًا: المرجع الأجنبية

Arambewela, R., & Hall, J. (2008). A model of student satisfaction: *International postgraduate students from Asia*. ACR European Advances.

Bolliger, D. U. (2004). Key factors for determining student satisfaction in online courses. *International Journal on E-learning, 3*(1), 61-67.

Brown, M. R. & Mazzarol T.M. (2009). The Importance of Institutional Image to Student Satisfaction and Loyalty within Higher Education. *Higher Education, 58*(1), 81-95

Dahl, J. (2006). Ethical principles and faculty development. *Distance Education Report, 10*(2), 5-82.

DeShields, O. W., Kara, A., & Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor theory. *International Journal of Educational Management, 19*(2), 128-139.

DOAN, T. T. T. (2021). The effect of service quality on student loyalty and student satisfaction: An empirical study of universities in Vietnam. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business, 8*(8), 251-258.

Finney, T., & Finney, R. Z. (2010). Are Students their Universities' Customers? An Exploratory Study. *Education & Training, 52*(4), 276-291

Friedman, H.H., Fogel, J., & Friedman, L.W. (2005). Student perceptions of the ethics of professors. *Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies, 10*(2), 10-15.

Goodenow, C. & Grady, K. E. (2003). The Relationship of School Belonging and Friends' Values to Academic Motivation among Urban Adolescent Students. *Journal-of Experimental Education*, *62* (1), 60-71.

Jeffery, J. MC Nally & Irving, p. G. (2010). The Relationship Between University Student Commitment Profiles and Behavior: Exploring the Nature of Context Effects. *Journal of Leadership and Organizational Studies, 17*(2), 201-215.

Kafi, Z., Motallebzadeh, K., & Ashraf, H. (2018). University Instructors' Teaching Experience and Their Perception of Professional Ethics: Postulating a Model. *International Journal of Instruction, 11*(4), 257-270.

Latip, M.S.A., Newaz, F.T., & Ramasamy, R. (2020). Students 'Perception of Lecturers' Competency and the Effect on Institution Loyalty: The Mediating Role of Students' Satisfaction. *Asian Journal of University Education, 16*(2), 183-195.

Pride, W., & Ferrell, O.C. (2016). *Marketing, by south –western–cengage*. the United States of America.

Sarlak, M. A. & Ali Ahmadi, A. R. (2008). Recognition of Factors Affecting Students Trust in Virtual Universities Using Delphi Method. *American Journal of Applied Sciences*, (5), 1467-1473.

Sung, G & Yang, H. (2008). Student-University Relationships & Reputation: A study on the Links between Key Factors Fostering Students. *Paper presented at the annual meeting of the international communication association*, Germany.

Tariq, J., Khan, K., Hussainy, S. K., & Tariq, S. (2020). Antecedents and Consequences of Student Loyalty in Higher Education. *JISR management and social sciences & economics, 18*(2), 25-41.

Waller, G.M. (1996). Work Ethics & Society and Adam Smith: Some Observations on Liberal Business Ethics. *Journal of Social Economics, 25*(3), 311-332

Webster. (1986). *New International Dictionary*. U.S.A. New York. Merrion Webster.Inc publisher.

# Contents


- Psychometric properties of the Coolidge test for personality disorders (SCATI) in the Moroccan sociocultural context
  **Dr. Hasbiya Taifi Bernoussi, Dr. Akram Abdullah Al-Adwir, Dr. Smail Alaoui, Dr. Benaiss Zarhbouch....9**
- Reality of Administering the Talented from the Perspective of Teachers and Supervisors at Primary Schools in Asir Province
  **Qibla Yahya Abdullah Al-Shehri.....36**
- Teaching Skills of the Proficient Teacher in Teaching Arabic to non-native Speakers from the Perspective of Arabic Teachers
  **Dr. Edrees Mahmoud Rababeh.....77**
- The Impact of the Corona Pandemic on the Gifted: a case study
  **Abdelelah Al-Derweish.....107**
- Analysis of Evaluation Questions in the Books of Fiqh of Secondary School in Yemen in the Light of Bloom's Taxonomy
  **D. Ahmad Nagi Soraim .....133**
- A Proposed Perspective for Consolidating the Values of Digital Citizenship among Leaders of Education and Supervision in Yemen
  **Dr. Fuad Mohammed Kaid Al-Baadani, Dr. Mogeeb Ali Al-Gomaai.....160**
- The employment of the Rating Scale Model in Rationalizing California Measure of Mental Motivation among Secondary School Students in Buraydah
  **Jihan Aziz Abdullah Al-Khorayef, Dr. Sabrin Salah Taalab.....202**
- Degree of Inclusion of Strategic Education Objectives in Vocational Education Book in the Track System of Secondary Schools in Saudi Arabia
  **Ashwaq Awadh Mahdi Aal Karaan, Hussain Salem Said Bin Ghufra.....245**
- Teaching Staff Members' Level of Commitment to Professional Ethics at Ibb University and its Effect on Students' Affiliation to the University
  **Dr. Amin Abdo Saeed Al-Yfrosi, Dr. Waled Qasem Yahya Al-Yafei.....270**

- The researcher shall abide by the amendments recommended by the peer-reviewers and editors to be made in the paper according to the reports sent to him/her, within a period not exceeding 15 days.
- The paper is returned to the peer-reviewers when the recommendations are substantive; to know the extent of the researcher's commitment to fulfill the necessary amendments. The editorial presidency/management is responsible for following up on the evaluation when the recommendations for amendments to be done are minor. Then, the final verification is to be done, and the researcher is given a letter of acceptance to publish, including the number and date of the issue that the paper will be published in.
- After making sure that the manuscript is ready in its final form, it is sent for linguistic proofreading and technical review; then it is forwarded for the final production.
- The paper is returned in its final form to the researcher before publication for final review and comments, if any, according to the form prepared for this.
- Issues are published electronically on the magazine's website according to the specific time plan for publication. Once they are published, they are made available for downloading for free without conditions.

**Fourth: Publication Fee**

Researchers pay the prescribed fees as follows:

- Faculty members at Thamar University pay an amount of (15,000) Yemeni riyals.
- Researchers from inside Yemen pay (25,000) Yemeni riyals.
- Researchers from outside Yemen pay $150 or its equivalent.
- The researchers also pay for sending hard copies of the issue.
- The amount will not be refunded in case the paper is rejected by the peer-reviewers.

Note: For having a look on the previous issues of the journal, please viit the journal's website as follows:

https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/artsep

Jornal Address: Faculty of Arts, Thamar University, Tell: 00967-509584

P.O. pox. 87246, Faculty of Arts, Thamar University, Dhamar, Republic of Yemen.

- **Introduction**: The research includes an introduction in which the researcher presents an overview of the research topic, its problem, objectives and significance. Also includes definitions of terms, research limitations, procedures, tools, methodology used, previous studies, and the contributions of the research.
- **Presentation**: The paper is presented in accordance with the adopted scientific standards and principles, and the referred to parts and sections, in a coherent and sequential manner.
- **Results**: The results shall be displayed clearly, sequentially and accurately.
- **Margins and references**:

- The footnotes and references are documented according to the APA System, Seventh Edition.
- Then, they shall be all arranged alphabetically, provided that (al, abu, and ibn) are not included in the arrangement. Example: "ibn Manthur" is arranged under the letter "*mem* 'M'".
- The researcher Romanizes the references after they are reviewed and approved in their final form by the journal's editorial board.

- The paper should be sent in Word and PDF formats in the name of the editor-in-chief to the journal's e-mail address, i.e.,: artsjep@tu.edu.ye
- The editor-in-chief informs the researcher of the receipt of his/her paper and its approval for the peer-review or amendments before its approval for the peer-review.

**Third: Peer-review and Publication Procedures**

- After the paper is approved for the peer-review by the editor-in-chief, his deputy or the managing editor, the concerned paper is referred to the peer-reviewers.
- Papers submitted for publication in the journal are subject to an anonymous double review process.
- The decision to accept the paper for publication or rejecting it is made based on the reports submitted by the peer-reviewers and editors. They are based on the value of the scientific paper, the extent to which the approved publishing conditions and the declared policy of the journal are met, and on the principles of scientific honesty, originality and novelty of the research.
- The editor-in-chief informs the researcher of the peer-reviewers' decision regarding its eligibility to be published or not, or the requirement for further recommended amendments.

# Publication Rules

The peer-reviewed scientific journal ***Arts for Psychological & Educational Studies*** is issued by the Faculty of Arts, Thamar University, Republic of Yemen. It accepts publishing papers in Arabic, English as well as French, according to the following rules:

**First: General rules for papers to be accepted for peer-review:**

- The paper should be characterized by originality and sound scientific methodology.
- The paper should not have been previously published or submitted for any publication to another party, and the researcher has to submit a written undertaking for that.
- Papers should be written in a sound language, taking into account the rules of punctuation and accuracy of forms - if any - in (Word) format.
- Papers shall be written in (Sakkal Majalla) font, size (15), for papers in Arabic; and in (Sakkal Majalla) font, size (13) for papers in both English and French. The headlines are in bold, size (16). The space between the lines is (1.5 cm), and the margins are (2.5 cm) on each side.
- The paper shall not either exceed (7000) words, or be less than (5000) words, including figures, tables and appendices. Any excess required maybe allowed up to (9000) words.
- The researcher must avoid plagiarism or quoting others' statements or ideas without referring to the original sources.

**Second: Procedures for Applying for Publication:**

The researcher is obligated to arrange the submitted paper according to the following steps:

- **The first page** contains the title in Arabic, the researcher's name and title, the institution to which he/she belongs, his/her e-mail address, and then the abstract in Arabic.
- **The second page** contains an English translation of the contents of the first page (title, name and description of the researcher etc., abstract and keywords).
- **The abstract**, in Arabic and English translation, contains the following elements each: (research objective, methodology, and results), provided that each of them should not exceed 170 words, and not less than 120 words, in one paragraph, and both should also be included keywords ranging between 4-5 words.

Arts

for Psychological & Educational Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal

Issued by the Faculty of Arts,

Thamar University, Thamar,

Republic of Yemen.

(Volume. 5)

(Issue. 2)

June: 2023

ISSN: 2707-5788

EISSN: 2708-5775

Local No:

(1631 -2020)

This is an open access journal which means that all content is freely available without charge to the user or his/her institution. Users are allowed to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of the articles, or use them for any other lawful purpose, without asking prior permission from the publisher or the author. under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

## Scientific and advisory board

| | |
|---|---|
| Prof. Ahmed Ghaleb Al-Haboob (Yemen) | Prof. Abdullah Mohammed Al-Salehi (Yemen) |
| Prof. Ahmed Ali Al-Akwa'a (Yemen) | Prof. Ala'a Al-Deen Saad Mutualli (Egypt) |
| Prof. Ahmed Ali Al-Amiri (Yemen) | Prof. Ali Saeed Al-Tariq (Yemen) |
| Prof. Ahmed Muhammed Bin Rakan (Yemen) | Prof. Mohammed Saeed Sabrani (Jordon) |
| Prof. Panajotis Cakirpaloglu (Czech Republic) | Prof. Mohammed Abdu Khalid Al-Mikhlafi (Yemen) |
| Prof. Benaissa Zaghboush (Qatar) | Prof. Mahamoud Fathi Ukasha (Egypt) |
| Prof. Sultan Saeed Abdu Al-Mikhlafi (Saudi Arabia) | Prof. Mohammed Yahya Hussen Al-Muafa (Yemen) |
| Prof. Sondos Abdulqadir Aziz Al-Khaldi (Iraq) | Prof. Najat Mohammed Saim Khalil (Turkey) |
| Prof. Sharaf Ahmed Al-Shahari (Yemen) | Prof. Nasr Mohammed Al-Hogaili (Yemen, Yemen) |
| Prof. Sadiq hasan Ghalib Al-Shamiri (Yemen) | Prof. Noman Saeid Al-Aswadi (Yemen, Yemen) |
| Prof. Tariq Nasher Mukred (Yemen) | Prof. Waheed Muhammad Sulaiman (Yemen) |
| Prof. Adel Abdulghani Al-Ansi (Yemen) | Prof. Waheeb Abdullah Sa'ad (Yemen) |
| Prof. Abdulkareem Ismail Zabibah (Yemen). | Prof. Yahya Muhammed Abu Jahjouh (Palestine) |
| Prof. Abdulwahed Abdulrahman Ahmed Ahmed (Yemen) | Prof. Yahya Mansour Bishr (Yemen) |
| Prof. Abdullah Azzam Al-Jarrah (Jordan) | |

| Technical Output | Financial Officer |
|---|---|
| Mohammed Mohammed Subia | Ali Ahmed Al-Bakhrani |

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

# Arts

## for Educational & Psychological Studies

A Quarterly Refereed Scientific Journal for Psychological & Educational Studies issued by the Faculty of Arts

**General Supervision**

Prof. Talib Al-Nahari

**Editor in Chief**

Prof. Abdulkareem Mosleh Al-Bahlah

**Deputy Chief Editor**

Dr. Esam Wasel

**Editorial Manager**

Dr. Fuad Abdulghani Mohammed Al-Shamiri

**Editors**

| | | |
|---|---|---|
| **Prof. Ahmed Ali Al-Mamari (Saudi Arabia)** | **Prof. Hanan Abdullah Ahmed Rizk (Saudi Arabia)** | **Prof. Mohammed Ibraheem Al-Sanea (Yemen)** |
| Dr.Amal Saleh Suleiman Al-Sharida (Saudi Arabia) | Prof. Rabea Ahmed Abdu Rashwan (Egypt) | **Dr. Maha Abdulmajeed Al-Ani (Oman)** |
| Prof. Altaf Yeaseen Khdher Al-Rawi (Iraq) | **Dr. Abdo Saeed Al-Sana'ani (Yemen)** | **Prof. Nabeel Saleh Sefian (Saudi Arabia)** |
| Dr. Inshirah Ahmed Ismail **(Yemen)** | **Prof. Abdu Farhan Al-Hymiari (Yemen)** | **Dr. Lutf Mohammed Hurish (Yemen)** |

**Proofreading:**

| English Part | Arabic Part |
|---|---|
| Dr. Abdulhameed Abdulwahed Ashuja'a | Dr. Abdullah Al-Ghobasi |


(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

# Arts

for Psychological & Educational Studies

ISSN:2707-5788
EISSN:2708-5775

A Quarterly Peer Reviewed Journal for Psychological & Educational Studies

**Issued by the Faculty of Arts,
Thamar University**



Psychometric properties of the Coolidge test for personality disorders (SCATI) in the Moroccan sociocultural context

Reality of Administering the Talented from the Perspective of Teachers and Supervisors at Primary Schools in Asir Province

Teaching Skills of the Proficient Teacher in Teaching Arabic to non-native Speakers from the Perspective of Arabic Teachers

A Proposed Perspective for Consolidating the Values of Digital Citizenship among Leaders of Education and Supervision in Yemen

The employment of the Rating Scale Model in Rationalizing California Measure of Mental Motivation among Secondary School Students in Buraydah



Volume:5- Issue.:2