المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الجوف
وكالة الدراسات العليا والبحث العلمي

مجلّة جامعة الجوف
للعلوم التربويّة

Jouf University Educational Sciences Journal (JUESJ)

دوريّة ـ علميّة ـ محكّمة
تصدر عن جامعة الجوف

المجلد السادس ـ العدد الأول
يناير 2020م (جمادى الأولى) 1441هـ

متاحة على الشبكة العنكبوتية: http://vrgs.ju.edu.sa/jer.aspx

بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية

التعريف بالمجلة:

مجلّة دوريّة – نصف سنوية – تخصصية محكّمة تصدر عن مركز النشر العلمي بوكالة جامعة الجوف للدراسات العليا والبحث العلمي بهدف إتاحة الفرصة للباحثين لنشر إنتاجهم العلمي الذي يتصف بالأصالة والجدة في مجال العلوم التربويّة، باللّغتين العربية والإنجليزية، مع الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي، والمنهجية العلمية، وقد صدر العدد الأول منها في شهر سبتمبر عام 2014م (ذي القعدة 1435هـ) بمسمى مجلة جامعة الجوف للعلوم الاجتماعية حتّى بلغت ثلاثة مجلدات بواقع (6) أعداد في شهر يوليو من عام 2017م (شوال 1438هـ).

***

الرؤيـــة:

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

الرســالة:

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

الأهــداف:

ترمي المجلة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

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

***

Jouf University Educational Sciences Journal

Jouf University Educational Sciences Journal (JUESJ) is a refereed academic periodical Journal concerned with research in the field of educational studies in both Arabic and English. It also provides researchers in the field of educational studies worldwide with the opportunity to have their researches published. The researches have to be original and to fulfill the demands of academic ethics and scientific methodology. The first issuance of the journal was in September 2014 (Dhul Qa'dah, in the year 1435AH) under the name of Jouf University Journal of Social Sciences, three volumes (six issues) have appeared until July of 2017 (Shawwal 1438 AH).

❊ ❊ ❊

Vision, Mission, and Objectives

Vision:

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

Mission:

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

Objectives:

The journal seeks to achieve the following objectives:

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

❊ ❊ ❊

المشرف العام على المجلة

د. سالم بن مبارك العنزي

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

* * *

الهيئة الاستشارية

* * *

الأستاذ الدكتور/ محمد بن شحات الخطيب

أستاذ أصول التربية بجامعتي طيبه والملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

* * *

الأستاذ الدكتور/ فهد بن سليمان الشايع

أستاذ مناهج وتعليم العلوم بجامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

* * *

الأستاذ الدكتور/ عويد بن سلطان المشعان

أستاذ علم النفس بجامعة الكويت، دولة الكويت.

* * *

الأستاذ الدكتور/ شادية محمد التل

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة اليرموك، المملكة الأردنية الهاشمية.

* * *

الدكتور/ ناصر صلاح الدين منصور

أستاذ تعليم العلوم المشارك، جامعة اكستر، المملكة المتحدة.

* * *

الأستاذ الدكتور/ أرسيثامبي فيلو

أستاذ القياس والتقويم، جامعة أوتارا - ماليزيا.

* * *

الأستاذ الدكتور/ رمضان محمد رمضان

أستاذ علم النفس بجامعة بنها، جمهورية مصر العربية.

* * *

الأستاذ الدكتور/ مبارك بن فهيد القحطاني

أستاذ الإدارة التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

* * *

* * *

هيئة التحرير

* * *

رئيس التحرير

أ. د. غربي بن مرجي الشمري

أستاذ إدارة التعليم العالي – قسم القيادة والسياسات التربوية

عميد كلية التربية - جامعة الجوف

* * *

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. عبد العزيز بن محمد العبد الجبار

أستاذ التربية الخاصة بجامعة الملك سعود.

أ. د. علي بن عبد الله الجفري

أستاذ التربية البدنيّة بجامعة جدة.

أ. د. نوف بنت ناصر التميمي

أستاذ أصول التربية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

أ. د. نائل محمد أخرس

أستاذ علم النفس بجامعة الجوف.

د. محمود عبد الحافظ خلف الله

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بجامعة الجوف.

د. عبد الحميد بن راكان العنزي

أستاذ تقنيات التعليم المشارك بجامعة الجوف.

* * *

مدير التحرير

د. فياض بن حامد العنزي

أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم المشارك بجامعة الجوف.

* * *

للمراسلة:

البريد الإلكتروني: eduj@ju.edu.sa ـ الموقع الإلكتروني: http://vrgs.ju.edu.sa/jer.aspx

هاتف: 14-6252271 (966+) ـ فاكس: 14-6247683 (966+)

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

ص. ب: (2014).

ضوابط النشر في المجلة

أولاً: ضوابط عامة

1. تقبل المجلة للنشر البحوث والدراسات الأصيلة والمميزة في مختلف مجالات العلوم التربوية المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية.
2. يقدم الباحث الرئيس طلباً للنشر وإقراراً موقعاً منه، ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأنّ البحث لم يسبق نشره، وأنّه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، مع إرفاق نموذج البيانات.
3. يتم إرسال البحث إلكترونياً للبريد الرسمي للمجلة: (eduj@ju.edu.sa).
4. لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه دون إبداء الأسباب.
5. في حال قبول البحث للنشر تؤول كافة حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقي أو إلكتروني دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
6. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبّر عن وجهة نظر الباحث/ الباحثين فقط، ولا تعبّر بالضرورة عن رأي المجلة.
7. لهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.

ثانياً: ضوابط إجرائية

1. يكتب في الصفحة الأولى من البحث: عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، والمؤسسة التي ينتمي أو ينتمون إليها، وعنوان المراسلة (باللغتين العربية والإنجليزية)، والملخصين العربي والإنجليزي.
2. يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوايتهم، وإنّما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم أو الاسماء، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
3. ينظم البحث وفق التالي:

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

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

4. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس: (American Psychological Association – APA – 6th Ed.).

5. يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر (30) صفحة حجم A4، متضمنة الملخّصين: العربي، والإنجليزي، والمراجع، والملاحق إن وجدت.

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

ثالثاً: ضوابط التنسيق

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

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

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

4. لا يتم ترقيم العناوين الرئيسة والعناوين الفرعية.

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

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

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

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

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

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

11. يكتب اسم الشكل أسفله، ونوع الخط للبحوث العربية (Traditional Arabic)، بحجم (12) نمط غامق، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (10) بنمط غامق أيضاً، ولا تقبل الصور والأشكال الثابتة.

12. توضع قائمة المراجع العربية بنوع الخط (Traditional Arabic) بحجم (14)، والتباعد بين الأسطر مفرد (قبل وبعد صفر نقطة)، بتعداد نقطي (ـ)، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة، تتبعها قائمة بالمراجع الأجنبية بنوع الخط (Times New Roman)، بحجم (12).

* * * *

Publishing Rules

General Rules:

1. The journal accepts original and distinguished researches and studies in various fields of educational sciences written in Arabic or English.
2. The researcher and all the participating researchers (if any) must submit a request for publication, and a signed statement that the manuscript has not been published, is not submitted for publication, and will not be submitted simultaneously for review to another journal until the publishing proceedings are completed.
3. The manuscript should be sent electronically to the official e-mail of the journal: (eduj@ju.edu.sa).
4. The editorial board has the right to decide if the research is valid to be sent to referees/ reviewer or not, without giving reasons.
5. All accepted manuscripts become the property of JUESJ, and must not be published in any other vessel whether in paper or electronically without a written permission from the editor in-chief.
6. Opinions in the manuscripts do not express JUESJ view; rather they express only the researchers' views.
7. The editorial board has the right to set priorities of publishing the researches.

Rules of Procedure:

1. The title of the research, the name of the researcher(s), the institution to which he/they belong, the mailing address, and the contact number must be written on the first page (all in Arabic and English), followed by the abstract of the study in the Arabic and English, all on the same page.
2. Name/names of the research/researchers should not be openly expressed in the manuscript or expressed by any indication that might reveal their identity; however, the word (researcher /researchers) must be used instead of the name(s).
3. The manuscript must be organized as follows:
   A) Empirical Research: Starts by an introduction that presents the background of the research, for it, and justifications for conducting it. Related studies should be integrated included in the introduction without allocating sub-titles. Then, present the problem followed by the objectives and questions or hypotheses. Afterwards, method that includes: population, sample, materials, and procedures. Data analysis should be included followed by the results and discussion including recommendations. References should be at the end of the manuscript according to the APA Style.
   B) Theoretical Study: Starts by an introduction that paves the way for the central idea to be discussed by the research and illustrates the literature review, importance and its scientific addition to its field. Then present the method followed by sections of the study. Each section must reveal a certain idea that represents part of the central idea. The manuscript should be ended by a comprehensive summary that includes the most significant results that the study concluded
4. AUESJ adopts the American Psychological Association (APA) Style – 6th Ed.
5. The manuscript has to be written on A4 paper. It must not exceed (30) pages, including Arabic and English abstracts, references, appendixes, and supplementary material if any.
6. It is the responsibility of the researcher to make sure that the manuscript is free of linguistic, grammatical and typo errors.

Rules of Format Printing:

1. Page margins of the manuscript (top, bottom, left and right) must be (3 cm), and the line spacing should be single. The manuscript should include page numbers at the middle bottom of the page.
2. The font of the Arabic manuscript must be written in (Traditional Arabic- size 16), and tables must be in (Traditional Arabic, size 12), whereas the font of the English manuscript must be (Times New Roman, size 11), and the tables must be in (Times New Roman, size 8).
3. The font of the Arabic abstract must be written in (Traditional Arabic- size 14), and The font of the English abstract must be written in (Times New Roman- size 12). Each abstract must not exceed (250) words, and followed by not more than five keywords for indexing.
4. Headlines and subheadings are never numbered.
5. At the beginning of each paragraph, leave an indentation of five-character space or press the (Tab) key. Skip a line between paragraphs and between the end of each paragraph and the next headline or subheading.
6. The abbreviations of the Gregorian and the Hijri dates must be added for all dates in the entire research, and should be adjacent to the date without any space between them.
7. Arabic numerals (1, 2, 3 ...) are used throughout the entire search. They must be printed manually. They must not be converted by the options of the *Office Word*.
8. A punctuation mark is a part of the previous word, so no space is left before it. Leave only one space after each punctuation mark.
9. The conjunction letter in Arabic /wa/ is a part of the following word, so no space is left between them.
10. The table direction (left to right / right to left) should be according to the research language. The table title must be written and centralized above it. The font type for Arabic manuscript is (Traditional Arabic – size 12 -bold), and for English manuscript the font is (Times New Roman – size 10 -bold).
11. The form title must be written and centralized below it. The font type for the Arabic manuscript is (Traditional Arabic – size 12- bold), and (Times New Roman – size 8 -bold) for the English manuscript. Fixed images and shapes are not accepted.
12. The font used for the list of the Arabic references is (Traditional Arabic – size 14). For the English references list, (Times New Roman – size 12) must be used. The spacing between the lines is single (before and after zero point). Each reference must be preceded by a bullet point (-) according to the documentation style adopted by the Journal.

❋ ❋ ❋ ❋ ❋

المحتويات

العنوان **الصفحة**

- افتتاحية العدد (رئيس التحرير) **15**

- فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تحسين الدافعية للإنجاز وخفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة تبوك.

أحمد بن سليم عيد المسعودي..... **21**

- أهمية وممارسة المنحى البنائي في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض.

خالد بن سليمان الحماد..... **45**

- متطلبات تطوير كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي.

محمد بن فهاد اللوقان الشمري..... **77**

- المتطلبات التربوية اللازمة لتحقيق الأمن الفكري لدى الطلبة في بعض الجامعات السعودية في ضوء معايير الاعتماد المؤسسي.

مسفر بن جبران آل رفعه..... **105**

- دور أعضاء هيئة التدريس بقسم الدراسات الإسلامية بجامعة الجوف في تعزيز مفاهيم الوحدة الوطنية وقيمها لدى طلابهم من خلال مقرر الثقافة الإسلامية.

رياض بن طويرش شتات المطرفي..... **135**

* * * *

افتتاحية العدد

افتتاحية العدد

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

فإنّنا نزفّ للقرّاء والباحثين الكرام صدور العدد الأول/ المجلد السادس من مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية للعام 2020م/1441هـ، والذي تستمر فيه «مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية» بتطبيق معايير قواعد النشر العلميّ الرّصين من خلال نشر الأبحاث الأصيلة والمبتكرة والمتميزة المواكبة للاتجاهات العلمية والفكرية الحديثة إسهاماً منها في عملية إنتاج المعرفة وتيسير تداولها بين المهتمين من الباحثين والمعنيين.

وتضمّن هذا العدد مجموعة من الدراسات التربوية التي تناولت موضوعات عدّة؛ أوّلها: فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تحسين الدافعية للإنجاز وخفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة تبوك، وثانيها: أهمية وممارسة المنحى البنائي في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض، وثالثها: متطلبات تطوير كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي، ورابعها: المتطلبات التربوية اللازمة لتحقيق الأمن الفكري لدى الطلبة في بعض الجامعات السعودية في ضوء معايير الاعتماد المؤسسي. بينما تناولت الدراسة الأخيرة من العدد دور أعضاء هيئة التدريس بقسم الدراسات الإسلامية بجامعة الجوف في تعزيز مفاهيم الوحدة الوطنية وقيمها لدى طلابهم من خلال مقرر الثقافة الإسلامية.

والله من وراء القصد،،،

رئيس التحرير

* * * *

البحوث والدراسات

فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تحسين الدافعية للإنجاز وخفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة تبوك

أحمد بن سليم عيد المسعودي[1]

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تحسين الدافعية للإنجاز وخفض التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة تبوك، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، حيث تمّ اختيار عينة عددها (32) طالباً منخفضي الدافعية للإنجاز ومرتفعي التلكؤ الأكاديمي، وتمّ توزيعهم على مجموعتين متكافئتين: تجريبية وضابطة، وخضعت المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي، وتمّ إجراء قياسات قبلية وبعدية وتتابعية بمقياسي الدافعية للإنجاز والتلكؤ الأكاديمي. وأظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في اتجاه المجموعة التجريبية بالنسبة للدافعية للإنجاز، وفي اتجاه المجموعة الضابطة بالنسبة للتلكؤ الأكاديمي، وظهرت فروق بين القياس التتبعي في: (شهر، شهرين) للمجموعة التجريبية في الدافعية للإنجاز والتلكؤ الأكاديمي، ممّا يؤكد فعالية البرنامج بعيدة المدى في تحسين الدافعية للإنجاز وخفض التلكؤ الأكاديمي.

كلمات مفتاحية: برنامج تدريبي، مهارات ما وراء المعرفة، الدافعية للإنجاز، التلكؤ الأكاديمي.

The Effectiveness of a Training Program Based on Metacognitive Strategies in Improving the Achievement Motivation and Reduce Academic Procrastination Among Postgraduate Student at the University of Tabuk

Ahmad Salem Aid Almasudi[1]

Abstract: The present study aims at verification of the effectiveness of a training program that is based on metacognitive strategies in improving the achievement motivations and reduce academic procrastination among postgraduate student at the University of Tabuk. The study used the experimental method and the study sample contained (32) students with low achievement motivations and high in academic procrastination. The students were divided into two control and experimental groups. The experimental group was exposed to the experimental program. Pre-post measurements for academic procrastination and achievement were conducted. The results revealed the existence of differences between the control and the experimental group. in achievement motivation toward the experimental group and in academic procrastination toward the control group. The results show also differences in the follow up measurements (month, two months) for the experimental group in achievement motivations and academic procrastination. Thus confirming the long-term effectiveness of the program in improving achievement motivations and reduce academic procrastination.

Keywords: Training Program, Metacognitive Strategies, Achievement Motivations, Academic Procrastination.

---

[1] أستاذ علم النفس التربوي المشارك – كلية التربية والآداب– جامعة تبوك.	[1]Associate Professor of Educational Psychology, College of Education and Arts, University of Tabuk.
البريد الإلكتروني: aelmasoudy@ut.edu.sa :E-mail	

المقدمة:

لقد أضحى من المسلم به أنَّ رأس المال البشري هو أساس كل تنمية حقيقة؛ لذا تشهد كل دول العالم تطوّراً ملحوظاً نحو الاهتمام بالتنمية البشرية، لاسيّما طلاب الجامعة الذين يمثّلون حجر الزاوية داخل المجتمع، وبالتالي فإنَّ الاهتمام بهم أصبح مطلباً أساسياً يقع على عاتق منظومة تطوير التعليم التي تسعى إلى تحقيقها رؤية 2030م في المملكة من خلال التركيز على بناء المهارات، وصقل الشخصية. (رؤية 2030، 2017م)

وقد حظي التفكير ما وراء المعرفي باهتمام كبير في السنوات الأخيرة لما له من أهمية في تحسين طريقة تفكير الطلاب، حيث يزيد من وعيهم لما يدرسونه، فالطالب تفكيراً ما وراء معرفي يقوم بأدوار عدّة في وقت واحد عندما يواجه مشكلة في أثناء الموقف التعليمي، حيث يقوم بدور مولد للأفكار، ومخطط، وناقد ومدعم وموجه ومنظم لخطوات الحلّ (الجراح وعبيدات، 2011)، كلّ ذلك نتيجة لوعيه باستراتيجيات التعامل مع المعرفة، وقدرته على استخدامها في مواقف التعلم المختلفة. (الشربيني والطناوي، 2006م)

وتعدّ الدافعية من أهمّ المفاهيم النفسية في التعليم (Mizuno et al., 2008) فهناك علاقة قوية بين الدافعية والتعلم (Awan, Noureen and Naz, 2011) بل تعدّ الدافعية شرطاً أساسياً يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية (كفافي، 2009م) فتفوّق الطالب ونجاحه ورفع مستوى أدائه وصقل مواهبه وإدراكه للمواقف التعليمية ناتج عن دافعيته للإنجاز. (خليفة، 2006م)؛ (Mustafa, Elias, Noah & Roslan, 2010)

وفي سياق الدراسات التي تناولت العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة ودافعية الإنجاز نجد نتائج دراسة (عفيفي، 2006م) التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية بين مكونات ما وراء المعرفة والدافعية، وكذلك نتائج دراسة (بريكة، 2007م) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات ما وراء المعرفة بأبعادها والدافعية للإنجاز، ودراسة (أبو غزال، 2007م) التي أفضت نتائجه إلى وجود علاقة ارتباطية بين ما وراء المعرفة ودافعية الإنجاز الأكاديمي، كما توصلت نتائج دراسة (فضيلة وعلي، 2014م)، ودراسة (علي، 2015م) إلى وجود علاقة ارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة ودافعية الإنجاز.

ويسهم إكساب الطلاب مهارات ما وراء المعرفة Meta–Cognitive Skills في تسهيل استخدام مناهج التعلم بكفاءة (Wong, 2012; Rachmawati, 2015)، ويحدّ من مشكلة التلكؤ الأكاديمي (Saele, Dahi, Sorlie and Friborg, 2017)، تلك المشكلة التي أضحت شائعة وضارة (Pala, Akyildiz and Bagci. 2011)، أمّا التلكؤ الأكاديمي فيشير إلى التأجيل الطوعي لإنجاز المهام الأكاديمية في الوقت المتوقع رغم إدراك الطالب بأنّ عدم إنجازه لتلك المهام سوف يؤثر سلباً عليه ، لذلك فهو معوق رئيس للتحصيل الأكاديمي أو الفشل فيه (محمود وبظاظو،2017م)، وقد أكدت نتائج دراسة ونج (Wong, 2012)، ودراسة (الشعراوي والبغدادي، 2013م) إلى وجود علاقة

سلبية بين الوعي بمهارات التفكير ما وراء المعرفي والتلكؤ الأكاديمي فالطلاب ذوي المستويات المرتفعة من مهارات التفكير ما وراء المعرفي هم أقلّ تلكؤاً، وكذلك أوضحت نتائج دراسة سو (Seo, 2008) أنّه يمكن خفض التلكؤ الأكاديمي عند الطلاب إذا تمّ التركيز على تنمية بعض المهارات كالمراقبة الذاتية، كما تناولت العديد من الدراسات تأثير مهارات ما وراء المعرفة في ضبط التلكؤ الأكاديمي (Fernie, McKenzie, Nikcevic, Caselli and Spada, 2016)

ويعدّ التدريب أحد أكثر الاستراتيجيات المعترف بها في مجال تنمية وتحسين الأداء للأفراد، والذي لا يتمّ عشوائياً وإنّما يبنى وينفّذ على أسس علمية، ويتمّ تحديد مجالاته بناءً على حاجات المتدربين (الرياشي وحسن، 2014م)، ولمواجهة مشكلتي قلّة الدافعية للإنجاز وارتفاع التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا برزت فكرة الدراسة للوقوف على مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تحسين الدافعية للإنجاز وخفض التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة تبوك.

مشكلة الدراسة:

يعاني طلاب الجامعات في الوقت الحاضر من مجموعة واسعة من المشكلات، مثل: ضعف التحصيل والدافعية، أو عدم القدرة على السيطرة على أنفسهم، ممّا يؤدي بهم إلى التلكؤ الأكاديمي نتيجة لذلك (Palo, Monacis, Miceli, Sinatra and Nuovo, 2017). ومن ثمّ يساعدهم التدريب على مهارات ما وراء المعرفة على إدارة مصادرهم المعرفية بشكل أكثر فعالية، وعلى توظيف المعرفة في حلّ المشكلات التي يواجهونها (عكاشة وضحا، 2012م). كما أنّ لهذه المهارات دوراً في تنمية عمليات الفهم والقراءة والانتباه والتذكر والمعرفة الاجتماعية وأنماط متعددة من الضبط الذاتي والتعلم الذاتي والقدرة على التخطيط والمراقبة والتحكم والتقييم. (مسلم، 2013م)

لذلك يتوجّه البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية لاستخدام مهارات ما وراء المعرفة لمواجهة مشكلتي قلّة الدافعية للإنجاز وارتفاع التلكؤ الأكاديمي، وهما مشكلتان منتشرتان في الحقل التعليمي، فتحسين الدافعية للإنجاز تؤدي إلى نتائج تعليمية أفضل، مثل: النجاح والأداء الأكاديمي العالي وتحسين جودة التعلم وزيادة المثابرة والجهد في الدراسة وتحسين التكيف النفسي (Deci, Ryan and Williams, 1996; Ryan and Deci, 2000). كما أنّ التلكؤ الأكاديمي فأكثر من 95% من الذين يعانون منه يرغبون في التقليل منه أو التخلص منه. (O"Brien, 2002)

وتتحدّد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تحسين الدافعية للإنجاز وخفض التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة تبوك؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- هل توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة للقياس البعدي؟

2-هل توجد فروق دالة إحصائياً في التلكؤ الأكاديمي بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة للقياس البعدي؟

3-هل توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز والتلكؤ الأكاديمي بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية للقياس التتبعي (بعد شهر، وشهرين)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تحسين الدافعية للإنجاز وخفض التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة تبوك. ويتفرع من هذا الهدف العام الأهداف الخاصة التالية:

- مدى معرفة وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة للقياس البعدي.
- مدى معرفة وجود فروق دالة إحصائياً في التلكؤ الأكاديمي بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة للقياس البعدي.
- مدى معرفة وجود دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز والتلكؤ الأكاديمي بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية للقياس التتبعي (بعد شهر، وشهرين)؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- ندرة الدراسات العربية والأجنبية- في حدود علم الباحث- التي تناولت برنامجاً تدريبياً قائماً على مهارات ما وراء المعرفة في تحسين الدافعية للإنجاز وخفض التلكؤ الأكاديمي.
- حاجة طلاب الدراسات العليا بجامعة تبوك للبحوث التي تتوجه لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لديهم لتفعيل إمكانياتهم وقدراتهم وإعدادهم لمستقبل واعد يتوافق مع رؤية الجامعة.

الأهمية التطبيقية:

- استفادة وحدات التوجيه والإرشاد الجامعي من نتائج الدراسة الحالية عند إعدادهم للبرامج التدريبية التي تهدف إلى تحسين قدرات طلابهم وخفض المشكلات التي تواجههم، وإمكانية توجيه الأنظار نحو استفادة الطلاب والطالبات بالمراحل التعليمية المختلفة (الثانوية- المتوسطة).
- الاتجاه نحو تحسين الدافعية للإنجاز يسهم في الحفاظ على مستويات أداء مرتفعة للطلاب دون مراقبة خارجية. (عبد السلام، 2011م)

مصطلحات الدراسة:

- البرنامج التدريبي Training Program: عرّف (عبد الجليل، 2000م، ص23) التدريب بأنّه "عملية تزويد الأفراد بالمعلومات والخبرات والمهارات وطرق الأداء والسلوك؛ بحيث يكون هؤلاء الأفراد قادرين على القيام بوظائفهم بفعالية وكفاءة". ويعرّف (الخطيب والخطيب،2001م) البرنامج التدريبي بأنّه بيان يحدد تفاصيل العمل اللازم لسدّ حاجة تدريبية محددة في إطار زمني محدد وتكلفة تقديرية. ويعرّف الباحث البرنامج التدريبي إجرائياً بأنّه منظومة من المعلومات والخبرات والتدريبات والأنشطة القائمة

على مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، وإدارة المعلومات، ومراقبة الفهم، واستراتيجيات المعالجة، والتقييم) وباستخدام فنيات المناقشة والنمذجة والتعزيز والواجبات المنزلية والتغذية الراجعة، ومقدمة لعينة من طلاب الدراسات العليا ووفق مدى زمني محدد وهو الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (1439/1438هـ).

– **مهارات ما وراء المعرفة** Meta-Cognitive Skills:

يعرّفها (الجراح والعبيدات، 2011م، ص146) بأنّها "وعي الفرد الذاتي بعملياته الذهنية، موظفاً هذا الوعي في إدارة هذه العمليات باستخدام مجموعة من المهارات مثل التخطيط، والمراقبة، والتقويم، واتخاذ القرارات، واختيار الاستراتيجيات". وصنّف العديد من الباحثين مهارات ما وراء المعرفة في ثلاث فئات رئيسة هي التخطيط، والمراقبة، والضبط (التحكم) والتقييم، وتضم كل فئة العديد من المهارات الفرعية (جروان، 1999م؛ ولطف الله، 2002م)، واعتمد الباحث على هذه المهارات في إعداده للبرنامج.

– **التلكؤ الأكاديمي** Academic Procrastination:

يعرفه بابادوجن (Babadogan, 2015, P. 3263) بأنّه "تأجيل غير ضروري لإجراء يجب تنفيذه أو أن يكون له الأولية أو تركه حتى اللحظة الأخيرة"، ويعرّفه الباحث إجرائياً بأنّه ميل طالب الدراسات العليا إلى التأجيل المتعمد في إنجاز مهامه الأكاديمية عن موعدها المحدد، ومن مظاهر هذا التلكؤ: (عدم الإقبال على الدراسة، والشعور بعدم أهميتها، وعدم الثقة في قدراته الدراسية، والشكوى من الواجبات ... إلخ)، ويعبّر عنها بالدرجة التي يحصل عليها طالب الدراسات العليا في مقياس التلكؤ الأكاديمي المستخدم في الدراسة.

– **الدافعية للإنجاز** Achievement Motivation:

يعرّفها (عاطف والفقي، 2007، ص38) بأنّها "حالة داخلية ترتبط بمشاعر الطالب وتوجه سلوكه عن طريق الرغبة في الأداء الجيد والتغلب على العوائق والانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على خير وجه لتحقيق النجاح والتميز الدراسي". ويعرّفها الباحث إجرائياً بأنّها بالدافعية نحو تحقيق الأهداف باستمرار خاصة المهام الصعبة وينتج عن ذلك الشعور بالإنجاز، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها طالب الدراسات العليا في مقياس الدافعية للإنجاز المستخدم في الدراسة.

حدود الدراسة:

– **الحدود الموضوعية:** تناولت الدراسة المتغيرات التالية: البرنامج التدريبي، ومهارات ما وراء المعرفة، والدافعية للإنجاز، والتلكؤ الأكاديمي.

– **الحدود البشرية والمكانية:** اقتصرت الدراسة على عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة تبوك بمدينة تبوك منخفضي الدافعية للإنجاز ومرتفعي التلكؤ الأكاديمي.

– **الحدود الزمانية:** تمّ تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (1439/1438هـ).

أدبيات الدراسة:

إنّ المهمة الأساسية للتدريب هي تنمية القدرات والموارد البشرية؛ ولضمان ذلك يجب تقديمه في الوقت المناسب، وأن يتمّ تخطيط وتنفيذ العديد من الأنشطة المهمة ضمن عملياته. وتحديد الاحتياجات التدريبية عملية مهمة وحاسمة لنجاح أي برنامج تدريبي (أبو سويرح، 2009م)، وعلى أساسها يتمّ تزويد المتدربين بمعارف ومهارات وخبرات محددة بهدف إحداث تغيرات إيجابية مستمرة في حياتهم واتجاهاتهم وسلوكهم. (الروقي، 2018)

ويؤكّد كلّ من كوكس (Cox, 2005) و(مدين، 2015م) أنّ مصطلح Metacognition يستخدم في اللغة بعدة مترادفات منها: ما وراء المعرفة، ما فوق المعرفة، ما بعد المعرفة، الميتامعرفية، ما وراء الإدراك، التفكير في التفكير، التفكير حول التفكير، التفكير في المعرفة، التحكم في التعلم، المعرفة حول المعرفة، التعلم حول التفكير.

ويعتمد مدخل ما وراء المعرفة على عمليات التخطيط والمراقبة والتحكم وإدارة المعلومات (حمدي وأحمد، 2017م)، والتقييم لأداء الفرد في حلّ المشكلة، ومهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة العاملة في حلّ المشكلة (وهدان، 2018م) لذلك تعدّ مهارات ما وراء المعرفة منبأً قوياً للنجاح الأكاديمي لأنّها تساعد الطلبة على أن يكونوا قادرين على تشكيل استراتيجيات تعلمهم والوصول لهدفهم والنجاح الأكاديمي. (Coutinho, 2007)

ويؤكّد كلّ من سيد ومحمد (2008م) أنّ مهارات ما وراء المعرفة تتكون من إجراءات هي:

- **تحديد الهدف:** ويقصد بها المعرفة الجديدة التي ينبغي أن يكتسبها المتعلم فتنمي ما لديه من خبرات لكل موقف تعليمي.
- **التخطيط الجيد:** وتتحدّد بتنظيم وتحديد المهمة، وكذلك تحديد الاستراتيجية التي تصلح للتعامل معها وتقويمها وذلك قبل وأثناء عملية التعامل مع المهمة.
- **المراقبة والمتابعة:** وتعني المراقبة المستمرة لتقويم الاستراتيجية وكذلك تقويم التعامل مع المهمة وربطها بالخبرات السابقة.
- **التقويم:** وتعني الحكم على مدى نجاح الاستراتيجيات المتبعة.

أما الدافعية فيرى هنري موارى- الذي يعتبر أول من تناول الحاجة للإنجاز والتي اعتبرت لاحقاً الدافعية للإنجاز- أنّ الحاجة للإنجاز تشير إلى الرغبة في إنجاز الأمور بقدر عال من الاستقلالية الذاتية ومنافسة الآخرين والفوز عليهم وقد زاد الاهتمام بموضوع دافعية الإنجاز إثر كتابات ماكليلاند واتكنسون، خلال منتصف القرن الماضي بعد تحديدهما مفهوماً خاصاً لدافعية الإنجاز بأنّها استعداد كامن ثابت نسبياً في الشخصية، يحدّد مدى سعي الفرد ومثابرته في بلوغ مستوى محدد من الامتياز (العبسي، 2014م) ولا تساعد الدافعية للإنجاز الطلاب على النجاح فحسب بل تساعدهم على رؤية هذا التعلم مجزياً ومهماً في جميع جوانب الحياة (Brown, 2009) لذلك اهتم الباحثون وبشكل متزايد بطرق

تحسين الدافعية للإنجاز لدى الطلاب. (Wigfield, 2000)

أمّا الدراسات التي تناولت العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والدافعية للإنجاز، فقد توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بينهما (Ozkaya, 2017)، بل إنّ إتقان المهارات ما وراء المعرفية له تأثير إيجابي كبير على الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعات (AL-Baddareen, Ghaith and Akour 2015) ,، ومن هذه المهارات التالي:

- **مهارة التخطيط والدافعية للإنجاز:** فالطالب الذي يمتلك مهارة التخطيط لتعلمه تكون دافعيته للإنجاز مرتفعة، فقدرة الطالب على التخطيط تعتمد على دافعيته للإنجاز، حيث تجعله قادراً على وضع الأهداف واختيار الاستراتيجيات المناسبة.

- **مهارة المراقبة والدافعية للإنجاز:** تعتمد المراقبة بدرجة كبيرة على مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطالب، حيث تجعل المتعلم أكثر تروّياً أثناء أدائه مهامه المطلوبة، كما تساعد دافعية الإنجاز على تحسين مهارة المراقبة من خلال إكساب المتعلم القدرة على إعادة النظر في الاستراتيجيات المتبعة لحل المشكلة التي تواجهه. (علي، 2015م)

- **مهارة التقويم والدافعية للإنجاز:** تؤثر دافعية الطالب على تقويمه للحل، وذلك راجع للمعتقدات الذاتية للطالب؛ حيث إنّه وعيه بإمكاناته وتصوراته السابقة يساعده في إنجاز المهام المطلوبة. (جراون، 1999م)

- **مهارات ما وراء المعرفة والتلكؤ الأكاديمي:** وتعود أصول كلمة تلكؤ "Procrastination" إلى الكلمة اللاتينية "Procrastinatus" وهي مكونة من جزأين كلمة (Pro) وتعني إلى الأمام والكلمة الثانية (crastinatus) وتعني الغد ومن ثمّ فإنّ معنى كلمة التلكؤ "تأجيل أداء شيء ما إلى الغد. (Das, 2016)

فتشير نتائج الأبحاث أنّ مهارات ما وراء المعرفة قد تؤدي دوراً في التلكؤ الأكاديمي (Fernie and Spada, 2008; Fernie, Spada, Nikcˇevic, Georgiou and Moneta, 2009)، خاصة وجدت الأعمال المبكرة لسبادا وهيو ونيكسيفك (Spada; Hiou and Nikcevic, 2006) أنّ الافتقار للثقة المعرفية يرتبط بالتلكؤ الأكاديمي مما دفع لقولهم أنّ الأفراد الذين لديهم معتقدات سلبية حول كفاءتهم المعرفية قد يشككون في قدراتهم حول أداء المهام، مما يؤثر سلباً على دافعيتهم وكذلك بدء مهامهم والمثابرة، كما لاحظ المؤلفون وجود صلة بين المعتقدات الإيجابية حول التلكؤ الأكاديمي فهذه المعتقدات الإيجابية تسهّل تفعيل إجراء حدوث التلكؤ. ومن هذه المعتقدات ما وراء المعرفة الإيجابية حول التلكؤ الأكاديمي: اعتقاد الفرد بأنّ التلكؤ مفيد في تحسين الأداء المعرفي. (Fernie et al., 2016)

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت برامج ما وراء المعرفة والدافعية للإنجاز والتلكؤ الأكاديمي، ومنها:

دراسة عيسى (2005م) التي هدفت إلى التعرف على مدى فعالية برنامج تدريبي ما وراء معرفي لتنمية دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوى صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من

(32) تلميذاً، وتمّ تطبيق اختبار التعرف في القراءة، واختبار الفهم القرائي، واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن للذكاء، واختبار الدافع للإنجاز، والاختبار ما وراء المعرفي في الفهم القرائي، والبرنامج التدريبي ما وراء المعرفي المقترح، وتوصلت النتائج إلى أنّه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين الدافع للإنجاز وما وراء المعرفة. وتوصلت أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، 0.05 بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في الاختبار ما وراء المعرفي البعدي والدافعية للإنجاز (الأول، الثاني)، وهذه الفروق في اتجاه تلاميذ المجموعة التجريبية.

وتناول دراسة أبو حليمة (2013م) تنمية دافعية الإنجاز والتفكير باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وتكونت العينة من مجموعتين تجريبية وضابطة، بلغ عددهما (36) طالباً وطالبة طبق عليهم مقياس دافعية الإنجاز، واختبار التفكير الناقد، والتفكير الابتكاري، والبرنامج التدريبي. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في متغيرات الدراسة في اتجاه التجريبية، كما توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في متغيرات الدراسة في اتجاه القياس البعدي.

أمّا دراسة شوق والمحويتي وأبو القاسم (2015م) فهدفت لمعرفة مدى فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وشبه التجريبي. وتمّ تطبيق برنامج تضمن ثلاث استراتيجيات من استراتيجيات ما وراء المعرفة وهي (استراتيجية بناء المعنى، واستراتيجية التفكير بصوت عال، واستراتيجية خرائط التفكير) على تلميذات المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلميذات المجموعة التجريبية، بينما دراسة موتيا وهيداريب (Motiea and Heidarib, 2012) في التلكؤ الأكاديمي فكان هدف الدراسة التحقق من فعالية برنامج تنظيم ذاتي في الحدّ من التلكؤ الأكاديمي وتنمية الدافعية لدى طلاب الجامعة وتضمن البرنامج تقديم معلومات عن التلكؤ الأكاديمي، وتحديد الأهداف واستراتيجيات ما وراء المعرفة لإدارة الوقت وتنظيم الدروس، واستخدم البحث المنهج التجريبي وتقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تعرضت المجموعة التجريبية للبرنامج (المتغير المستقل)، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج في الحد من التلكؤ الأكاديمي وتنمية الدافعية.

وأشار دراسة محمود وبظاظو (2017م) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية والتعرف على أثر البرنامج في تخفيض سلوك التلكؤ الأكاديمي وقلق الامتحان لدى الطالبات، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (57) طالبة من طالبات المستوى الثالث بقسم التربية

الخاصة بكلية التربية جامعة القصيم، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وطبقت الأدوات التالية: برنامج قائم على توظيف الفنيات المعرفية والسلوكية مثل: (حلّ المشكلة، والنمذجة، والحوار الذاتي، وإعادة البناء المعرفي، ولعب الدور، والحوار والمناقشة، والتفكير بصوت عالٍ في التدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وقائمة مهارات ما وراء المعرفي، ومقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس قلق الامتحان)، وخلصت أهم النتائج إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتخفيض كل من التلكؤ الأكاديمي وقلق الامتحان.

التعليق على الدراسات السابقة:

أكدت نتائج دراسة عيسى (2005م) ودراسة أبو حليمة (2013م)، ودراسة شوق وآخرون (2015م) إلى فعالية البرنامج التدريبي ما وراء المعرفي المقترح، في تحسين الدافع للإنجاز، كما أكدت نتائج دراسة موتيا وهيداريب (Motiea & Heidarib, 2012) على فعالية برنامج تدريبي وباستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في الحدّ من التلكؤ الأكاديمي وتنمية الدافعية، وكذلك نتائج دراسة محمود وبظاظو (2017م) حول فعالية برنامج معرفي سلوكي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتخفيض التلكؤ الأكاديمي. واعتمدت كل البحوث السابقة على المنهج التجريبي وتمثل المتغير المستقل في البرنامج والتابع في الدافعية للإنجاز والتلكؤ الأكاديمي.

– تناولت دراسة موتيا وهيداريب (Motiea & Heidarib, 2012)، ودراسة محمود وبظاظو (2017م) عينة من طلبة الجامعة، أما دراسة أبو حليمة (2013م)، ودراسة عيسى (2005م)، ودراسة شوق والمحويتي وأبو القاسم (2015م) عينة من طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة.

واستفاد الباحث من الاطلاع على الدراسات السابقة في اختيار الأدوات وتصميم وإعداد جلسات البرنامج التدريبي.

وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناوله لبرنامج تدريبي لمتغيرات التلكؤ الأكاديمي والدافعية للإنجاز ويختلف معهم في تناوله للمتغيرات مجتمعة، كما ارتكزت الدراسات السابقة على طلبة الجامعة وطلبة المرحلة المتوسطة، أمّا الدراسة الحالية فتناول عينة من طلاب الدراسات العليا.

ويتّضح من حجم الدراسات السابقة ندرة التناول العلمي لمتغيرات الدراسة أجنبياً وعربياً، حيث لم يتم إجراء– في حدود علم الباحث– أي دراسة سابقة تتناول متغيرات الدراسة تجريبياً على طلاب الدراسات العليا بالبيئة العربية وخاصة بجامعة تبوك.

فروض الدراسة:

تتمثل فروض الدراسة الحالية بما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائياً في التلكؤ الأكاديمي بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

- توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز والتلكؤ الأكاديمي بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (بعد شهر، وشهرين).

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي لأنّه يتناسب مع هدف الدراسة والمتمثل في التعرف على مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تحسين الدافعية للإنجاز وخفض التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة تبوك، والمتغير المستقل هو البرنامج التدريبي والمتغير التابع هو الدافعية للإنجاز والتلكؤ الأكاديمي.

- التصميم البحثي Experimental Design:

تبنت الدراسة التصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة)، والقياس المتكرر (قبلياً وبعدياً وتتبعياً)، ويوضح الجدول رقم (1) هذا التصميم.

جدول رقم (1): يوضح التصميم البحثي.

القياس القبلي	المجموعة	التحقق من تكافؤ المجموعتين	المتغير المستقل	المتغير التابع	القياس البعدي	القياس التتبعي
تم القياس	التجريبية	العمر الزمني، الدافعية للإنجاز ، التلكؤ الأكاديمي	مهارات ما وراء المعرفة	الدافعية للإنجاز التلكؤ الأكاديمي	تم القياس	تم القياس
تم القياس	الضابطة				تم القياس	-

مجتمع الدراسة:

يمثّل مجتمع الدراسة كامل طلاب الدراسات العليا (ماجستير) وعددهم (157) طالباً الملتحقين بالبرامج المختلفة بجامعة تبوك، وعددها ثمانية برامج وهي: (الرياضيات، والقياس والتقويم، والإدارة والتخطيط التربوي، وعلم النفس العيادي العملي، والحديث وعلومه، والمناهج وطرق التدريس، واللغة العربية، وأصول تربية)، والمنتظمين في العام الجامعي 1439/1438هـ.

عينة الدراسة:

بلغ عدد عينة الدراسة من طلاب الدراسات العليا (32) طالباً، بواقع (4) طلاب من كل برنامج من برامج الدراسات العليا الثمانية، تم اختيارهم قصدياً، ممن تنخفض درجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز وترتفع درجاتهم على مقياس التلكؤ الأكاديمي، ولديهم الرغبة في الاشتراك بالبرنامج، وتم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (16) طالباً بكل مجموعة، وتم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين في العمر والدافعية للإنجاز والتلكؤ الأكاديمي، ويوضح الجدول رقم (2) التالي المتوسط والانحراف المعياري لأعمار المجموعتين.

جدول رقم (2): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأعمار المجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري
الضابطة	34,15	5,55
التجريبية	34,25	5,59
الكلي	34,20	5,47

يتضح من الجدول رقم (2) أنّ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأعمار المجموعتين قدره (34,20 ± 5,47)، ويوضح الجدول رقم (3) التكافؤ في العمر بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

جدول رقم (3): يوضح الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر باستخدام اختبار مان– ويتنى.

المجموعة	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
الضابطة	16	16,28	260,50	124,50	0,895
التجريبية	16	16,72	267,50		

يتضح من الجدول رقم (3) عدم وجود فروق في متوسط الرتب بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في العمر؛ حيث إنّ قيمة (U=124,50) قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ويوضح الجدول رقم (4) الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في التلكؤ الأكاديمي.

جدول رقم (4): يوضح الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التلكؤ الأكاديمي في القياس القبلي باستخدام اختبار مان– ويتنى.

المجموعة	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
الضابطة	16	17,38	278	114	0,587
التجريبية	16	15,62	250		

يتضح من الجدول رقم (4) عدم وجود فروق في متوسط الرتب بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التلكؤ الأكاديمي في القياس القبلي؛ حيث بلغت (U=114)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ويوضح الجدول رقم (5) الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الدافعية للإنجاز.

جدول رقم (5): يوضح الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدافعية للإنجاز في القياس القبلي باستخدام اختبار مان– ويتني.

المجموعة	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
الضابطة	16	16,91	270,50	121,50	0,793
التجريبية	16	16,09	257,50		

يتّضح من الجدول رقم (5) عدم وجود فروق في متوسط الرتب بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدافعية للإنجاز في القياس القبلي؛ حيث بلغت (U=121,50)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

أدوات الدراسة:

مقياس الدافعية للإنجاز:

وهو من إعداد (عثمان، صبحي وشاهين، 2014م)، حيث تمّ الاعتماد في إعداده على مسح الأدبيات التي تناولت دافعية الإنجاز والمقاييس المستخدمة فيها، كذلك بطرح استبانة مفتوحة وتحليل مضمون الاستجابات وبناء على ما سبق تم إعداد المقياس بصورة مبدئية ويتضمن أربعة أبعاد رئيسة، وهي: (تحدي الهدف، ومستوى الطموح، والمثابرة، والكفاءة المدركة)، وبلغت الصورة الأولية (40) مفردة، وقد صيغت عبارات المقياس باللغة العربية، وتمّ وضع ثلاثة بدائل للإجابة (تنطبق/ تنطبق إلى حد ما/ لا تنطبق)، وتحصل العبارات الإيجابية منه على درجات (3 – 2 -1) ، أمّا العبارات السلبية فهي عكسها، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (24 – 72)، وتدل الدرجة المرتفعة على معدل مرتفع من دافعية الإنجاز والعكس صحيح، وتم التحقق من الشروط السيكومترية للمقياس من خلال صدق المحكمين والصدق العاملي والثبات عن طريق معامل ثبات ألفا "كرونباخ" وإعادة التطبيق.

التحقق من الخصائص السيكو مترية للمقياس:

الصدق:

للتّحقق من صدق المقياس، عرضه الباحث على ستة محكمين ينتمون إلى تخصص علم النفس التربوي والقياس النفسي لإبداء آراءهم حول صلاحية المقياس لما يقيسه، وقام الباحث بعمل التعديلات الملائمة التي اتفق عليها معظم المحكمين، وأهمها حذف بعض العبارات وإعادة صياغة بعضها، وتنسيق المقياس بشكل ييسّر الاستجابة عليه، وقد تمّ إجراء التعديل الذي اتفق عليه (5) من المحكمين، وبذلك تكون نسبة الاتفاق (83%) للتعديل أو الإبقاء على البند، وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي طبق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (30) طالباً من طلاب الدراسات العليا، ثمّ تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.58-0.77) وهي قيم دالة عند مستوى (0.05).

الثبات:

تمّ التّحقق من ثبات المقياس عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق، وبفاصل زمني قدره أسبوع، وتمّ استخراج معامل ارتباط بيرسون بين القياسين، وقد بلغ (0.72).

المقياس العربي للتلكؤ الأكاديمي:

وهو من إعداد (عبد الخالق والدغيم، 2011م)، واعتمد إعداد المقياس على المصادر التالية: (المقاييس السابقة، السؤال مفتوح النهاية، وخبرة الباحثين)، وتراوحت الاستجابة عليها في خمس بدائل للإجابة وهي (لا=1، أحيانا=2، بدرجة متوسطة=3، كثيراً= 4، كثيراً جداً =5)، وتمّ التحقق من الصدق العاملي والارتباط بمحك والصدق التمييزي وثباته عن طريق معامل ثبات ألفا " كرونباخ" وإعادة التطبيق ، والمقياس في صورته الأصلية يتكون من (70) بنداً، ثمّ توصل معداه إلى اختيار الـ (20) بنداً الأعلى ارتباطاً بالدرجة الكلية، وتراوحت ارتباطات هذه البنود

العشرين بالدرجة الكلية من 0.51 - 0.68، وبذلك تتراوح الدرجة الدنيا والدرجة القصوى للمقياس ما بين (20 – 100) درجة، ويشير ارتفاع الدرجة إلى ارتفاع التلكؤ الأكاديمي.

التحقق من الخصائص السيكو مترية للمقياس:

الصدق:

للتّحقق من صدق المقياس عرضه الباحث على ستة محكمين ينتمون إلى تخصص علم النفس التربوي والقياس النفسي لإبداء آراءهم حول صلاحيته لما يقيسه ومدى إمكانية تطبيقه على عينة الدراسة، وقام الباحث بعمل التعديلات الملائمة التي اتفق عليها معظم المحكمين وأهمها حذف بعض العبارات وإعادة صياغة بعضها، وقد تمّ إجراء التعديل الذي اتفق عليه (5) من المحكمين وبذلك تكون نسبة الاتفاق (83%) للتعديل أو الإبقاء على البند، وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي طبق الباحث المقياس على عينة استطلاعية قوامها (30) طالباً من طلاب الدراسات العليا، ثمّ تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.49-0.82) وهي دالة عند مستوى (0.05).

الثبات:

تمّ التحقق من ثبات المقياس عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق وبفاصل زمني قدره أسبوع، وتمّ استخراج معامل ارتباط بيرسون بين القياسين وقد بلغ (0.81).

البرنامج التدريبي:

هدف البرنامج:

تحسين الدافعية للإنجاز وخفض التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة تبوك؛ من خلال تحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

- إكساب الطلاب معلومات علمية عن مهارات ما وراء لمعرفة والتلكؤ الأكاديمي والدافعية للإنجاز.
- مناقشة وتصحيح أفكار ومعتقدات الطلاب السلبية المؤدية إلى التلكؤ الأكاديمي، وضعف الدافعية للإنجاز واستبدالها بأخرى إيجابية.
- توعية وتدريب الطلاب بخطوات استخدام مهارة التخطيط قبل حل المشكلة وأثناء حلها.
- توعية وتدريب الطلاب بخطوات استخدام مهارة إدارة المعلومات (التنظيم، والتلخيص، وانتقاء التركيز) قبل حل المشكلة.
- توعية وتدريب الطلاب بخطوات استخدام مهارة مراقبة الفهم عند قيامه بحل مشكلة مثل التلكؤ الأكاديمي والوعي بذلك.
- توعية وتدريب الطلاب بخطوات استخدام مهارة استراتيجيات المعالجة عند حلّ المشكلات الدراسية.
- توعية وتدريب الطلاب بخطوات استخدام مهارة التقويم؛ لكي يتمكنوا من تقويم أدائهم أثناء وبعد حلهم للمشكلة.

مهارات ما وراء المعرفة التي سيعتمد عليها البرنامج:

- التخطيط Planning ويقصد به تحديد الأهداف وتحديد المصادر اللازمة للتعلم.
- إدارة المعلومات: ويقصد بها المهارات والاستراتيجيات المتتابعة المستخدمة في معالجة المعلومات بكفاءة أكثر، مثل: (التنظيم، والتلخيص، وانتقاء التركيز).
- مراقبة الفهم: ويقصد به تقييم تعلم الفرد والاستراتيجية التي يستخدمها في التعلم.
- استراتيجيات المعالجة: ويقصد بها الاستراتيجيات المستخدمة لتصحيح الفهم والأداء الخطأ.
- التقييم: ويقصد به تحليل الأداء، ومدى فعالية الاستراتيجية بعد حدوث التعلم (محمود وبظاظو، 2017م).

مراحل بناء البرنامج:

- مراجعة الأدبيات التي تناولت متغيرات الدراسة: (مهارات ما وراء المعرفة، والتلكؤ الأكاديمي، والدافعية للإنجاز).
- وضع مخطط وتصور زمني للجلسات التدريبية شاملة محتوي كل جلسة ومدتها والوسائل المستخدمة بها.
- عرض البرنامج التدريبي في صورته المبدئية علي ستة محكمين متخصصين في (علم النفس المعرفي، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس الإرشادي) لأبداء الرأي في محتوى البرنامج وما شمله من محتويات معلوماتية وفنيات تدريبية وأنشطة مصاحبة ووسائل مستخدمة ومناسبتها لتحقيق أهداف البرنامج.
- تعديل البرنامج في ضوء آراء ومقترحات المحكمين، وكذلك إعداد الصورة النهائية للبرنامج.

الفنيات المستخدمة بالبرنامج:

- **المناقشة:** وفيها يتم تبادل الرؤى والأفكار داخل سياق محدد يقوم فيه المدرب بدور الميسر (عزمي، 2014م)، وقد استخدم الباحث هذه الفنية في كل جلسة بتقديم معلومات علمية صحيحة عن المهارات للطلاب لدحض الأفكار الخاطئة التي تؤدي إلى ضعف الدافعية للإنجاز وارتفاع التلكؤ الأكاديمي.
- **النمذجة:** وفيها يقوم النموذج بتأدية السلوك المطلوب بوجود الشخص الذي يراد تعليمه هذا السلوك (الروسان، 2012م)، وقد استخدم الباحث هذه الفنية في كل جلسة أثناء عرض المهارات للطلاب حيث كان الباحث هو النموذج ويطلب من الطلاب مراقبته ومحاكاة (تقليد) نفس السلوك.
- **التعزيز:** ويتم من خلاله تقديم مكافأة أو إزالة مثير غير مرغوب فيه بعد القيام بالسلوك المرغوب فيه مباشرة؛ مما يزيد من احتمال حدوث السلوك المرغوب فيه (أبو حماد، 2008م) وقد استخدم الباحث هذه الفنية وبخاصة التعزيز اللفظي في كل جلسة أثناء قيام الطلاب بإتقان واسترجاع

وتوظيف المعلومات وتأدية التدريبات المطلوبة والواجبات بطريقة صحيحة.

- **الواجبات المنزلية:** وهي مهام يكلف بها المدرب طلابه بحيث يطلب منهم إنجازها في غير الأوقات الرسمية (زيتون، 2003م)، وقد استخدم الباحث هذه الفنية في نهاية كل جلسة بإعطاء مهام للطلاب عليهم أدائها وتسجيلها لتقييمها في الجلسة القادمة لتثبيت ما تمّ تعلمه أثناء جلسات البرنامج.
- **التغذية الرجعية:** وتشير إلى المعلومات التي يحصل عليها الفرد حول أدائه (خيون، 2002م)، وقد استخدم الباحث هذه الفنية في نهاية كل جلسة بإعطاء ملخص واف في نهاية كل جلسة عما تم تناوله فيها، كما تم استخدامها أثناء التدريبات لإخبار الطلاب بمستوى أدائهم وتقدمهم وإتقانهم للمهارات.
- **تطبيق البرنامج:** تمّ تطبيق البرنامج خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1439/1438هـ، وتضّمن عدد جلساته (14) جلسة بواقع (11) جلسة تدريبية و(3) جلسات تقييمية (بعد انتهاء البرنامج، متابعة بعد شهر، متابعة بعد شهرين)، واستغرق تطبيق الجلسات التدريبية وجلسة التقييم البعدي شهر ونصف بواقع جلستين أسبوعياً، كما تراوحت الفترة الزمنية لمدة الجلسة ما بين (60 – 90) دقيقة.

جدول رقم (6): يوضح ملخص جلسات البرنامج التدريبي.

المرحلة	رقم الجلسة	المحتوى	الفنيات المستخدمة
الأولى تمهيدية	الأولى	مرحلة التعارف والتهيئة والتوعية بهدف البرنامج وإجراءاته وخطة سير الجلسات.	المناقشة، النمذجة، التعزيز، الواجبات المنزلية، التغذية الرجعية.
الثانية تدخل	الثانية	مهارات التفكير ما وراء المعرفي: تعريفها، أهميتها، دورها في مواجهة المشكلات. خصائص مستخدمي مهارات التفكير ما وراء المعرفي.	
	الثالثة	الدافعية للإنجاز : تعريفها – خصائصها – نتائجها.	
	الرابعة	التلكؤ الأكاديمي: تعريفه– أسبابه– خصائصه– آثاره السلبية.	
الثالثة تدخل	الخامسة	مهارة التساؤل الذاتي.	
	السادسة	مهارة التفكير بصوت عال.	
	السابعة	مهارة التخطيط.	
الرابعة تدخل	الثامنة	مهارة إدارة المعلومات.	
	التاسعة	مهارة مراقبة الفهم .	
	العاشرة	مهارة المعالجة.	
	الحادية عشر	التقييم.	
الخامسة تقييم بعدي	الثانية عشر	مرحلة التقييم البعدي، عمل تغذية مرتدة لجميع التدريبات السابقة وتقييم البرنامج.	تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز والتلكؤ الأكاديمي.

المرحلة	رقم الجلسة	المحتوى	الفنيات المستخدمة
السادسة تقييم تتبعي	الثالثة عشرة	مرحلة التقييم التتبعي: بعد شهر	
	الرابعة عشرة	مرحلة التقييم التتبعي: بعد شهرين	

إجراءات الدراسة:

سارت إجراءات الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

- اطلع الباحث على الأدبيات المتعلقة بالدافعية للإنجاز والتلكؤ الأكاديمي، واطلع على الأدوات والبرامج المعنية بخفض التلكؤ الأكاديمي وتحسين الدافعية للإنجاز.
- قام الباحث باختيار أدوات الدراسة، والتحقق من خصائصها السيكو مترية (الصدق والثبات) لهما بالتطبيق على عينة استطلاعية من طلاب جامعة تبوك.
- قام الباحث بتطبيق المقياسين على طلاب الدراسات العليا بجامعة تبوك لاختيار عينة الدراسة.
- قام الباحث بتطبيق البرنامج في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1439/1438هـ.
- قام الباحث بتحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً وجدولتها للتّحقق من فروض الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

لاختبار فروض الدراسة والتحقق من الشروط السيكومترية للأدوات استخدم الباحث المعالجات الإحصائية التالية ببرنامج (SPSS).

- معامل ارتباط بيرسون Pearson Linear Correlation Coefficient.
- اختبار مان وتني يو Mann Whitney Test اللابارامتري.
- اختبار ويلككسون Wilcoxon اللابارامتري.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

نصّ الفرض الأول على أنّه: "توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي"، وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار مان – ويتني، ويوضح الجدول (7) النتائج:

جدول رقم (7): الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدافعية للإنجاز في القياس البعدي باستخدام اختبار مان– ويتنى.

المجموعة	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
الضابطة	16	8,50	136	0	0,000
التجريبية	16	24,50	292		

يتّضح من الجدول رقم (7) وجود فروق في متوسط الرتب بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدافعية للإنجاز بعد تطبيق البرنامج التدريبي في اتجاه المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت (U=0)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يؤكد فعالية البرنامج في تحسين الدافعية للإنجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية. وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج دراسة عيسى (2005م)، ودراسة أبو حليمة (2013م) ودراسة شوق وآخرون (2015م)، حول فعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات ما وراء

المعرفي في تحسين الدافعية للإنجاز. ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى كفاءة المدخل ما وراء المعرفي للبرنامج والذي يعتمد على عمليات التخطيط والمراقبة والتحكم وإدارة المعلومات (حمدي وأحمد، 2017م) والتقييم لأداء الفرد وهي إحدى أهم مكونات الأداء الذكي للفرد (وهدان، 2018م). وقد تناولت العديد من البحوث العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والدافعية للإنجاز ووجدت أنّ هناك علاقة ارتباطية موجبة بينهما (Ozkaya, 2017)، بل إنّ إتقان المهارات ما وراء المعرفية له تأثير كبير على الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعات (AL-Baddareen , Ghaith and Akour , 2015)؛ فالطالب الذي يمتلك مهارة التخطيط لتعلمه تكون دافعيته للإنجاز مرتفعة، ، وتعتمد المراقبة بدرجة كبيرة على مستوى دافعية الإنجاز التي تجعل من الطالب أكثر تروي أثناء عملية حل المشكلة أو أداء المهمة المطلوبة (علي، 2015م)، ويمكن استخلاص العلاقة بين مهارة التقويم ودافعية الإنجاز من خلال خطوات حل المشكلة، حيث يمكن القول بأن دافعية الطالب تؤثر كل التأثير على تقويم الحل، وذلك راجع للمعتقدات الذاتية التي يحملها هذا الأخير عن نفسه حول الموضوع المطروح أمامه سواء كان ذلك بالإيجاب أو السلب وبالتالي قدرته على استكمال الحلّ. (جراون، 1999م)

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

نصّ الفرض الثاني على أنّه: "توجد فروق دالة إحصائياً في التلكؤ الأكاديمي بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي"، وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار مان—ويتني، ويوضح الجدول رقم (8) النتائج:

جدول رقم (8): يوضح الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التلكؤ الأكاديمي في القياس البعدي باستخدام اختبار مان– ويتنى.

المجموعة	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
الضابطة	16	24,50	292	0	0,000
التجريبية	16	8,50	136		

يتضح من الجدول رقم (8) وجود فروق في متوسط الرتب بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التلكؤ الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج التدريبي في اتجاه المجموعة الضابطة؛ حيث إنه بلغت (U=0)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)؛ مما يعني فعالية البرنامج في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية. ويرى الباحث أنّ هذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة موتيا وهيداريب (Motiea and Heidarib, 2012) حول فعالية برنامج تدريبي وباستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في الحد من التلكؤ الأكاديمي، وكذلك نتائج دراسة (محمود وبظاظو، 2017م) حول فعالية برنامج معرفي سلوكي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتخفيض التلكؤ الأكاديمي. كما تتفق مع نتائج الأبحاث التي أكدت تأثير مهارات ما وراء المعرفة على التلكؤ الأكاديمي (Fernie and Spada, 2008 ;

(Fernie et al., 2009، فالافتقار للثقة المعرفية يرتبط بالتلكؤ الأكاديمي (Spada et al., 2006)، كما توجد صلة بين المعتقدات والتلكؤ الأكاديمي فالمعتقدات تسهل حدوث التلكؤ فمنها اعتقاد الفرد بأن التلكؤ مفيد في تحسين الأداء المعرفي (Fernie et al., 2016).كما يرجع الباحث فعالية البرنامج المؤسس على مهارات ما وراء المعرفي في تحسين الدافعية للإنجاز وخفض التلكؤ الأكاديمي إلى كفاءة الفنيات المستخدمة بالبرنامج مثل فنية المناقشة التي استخدمها الباحث أثناء تقديم المعلومات الصحيحة عن المهارات للطلاب ودحض وتصحيح الأفكار الخاطئة التي تؤدي إلى ضعف الدافعية للإنجاز وارتفاع التلكؤ الأكاديمي، كما استخدم الباحث فنية النمذجة باعتباره النموذج الذي يؤدي المهارة ويطلب من الطلاب مراقبته ثم ممارسة المهارة، وجاءت فنية التعزيز لتشجع الطلاب على اكتساب المعلومات الصحيحة وتأدية التدريبات والواجبات، كما جاءت فنية الواجبات المنزلية لتثبيت ما تمّ تعلمه أثناء الجلسات، أمّا فنية التغذية الرجعية فاستخدمها الباحث في نهاية كل جلسة وأثناء التدريبات لإخبار الطلاب بمستوى أدائهم وإتقانهم للمهارات المتعلمة في الجلسات.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

نصّ الفرض الثالث على أنّه "توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز والتلكؤ الأكاديمي بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (بعد شهر، وشهرين)"، وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار ويلككسون، ويوضح الجدول (9) و(10) التاليين النتائج:

جدول رقم (9): يوضح الفروق بين القياس التتبعي للمجموعة التجريبية في الدافعية للإنجاز باستخدام اختبار ويلككسون Wilcoxon.

القياس التتبعي شهر – شهران	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الرتب الموجبة	14	8,39	117,50	3,31	0.001
الرتب السالبة	1	2,50	2,50		
المتساوية	1				

يتّضح من الجدول رقم (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس التتبعي بعد (شهر، شهرين) للمجموعة التجريبية في الدافعية للإنجاز، حيث إن الاحتمال لمستوى الدلالة أقل من درجة الشك $\alpha = 0.05$، والفروق في اتجاه القياس التتبعي بعد شهرين وهذا يدل على استمرار فاعلية البرنامج في تحسين الدافعية للإنجاز بعد فترة، ويوضح الجدول التالي الفروق بين القياس التتبعي بعد (شهر، شهرين) للمجموعة التجريبية في التلكؤ الأكاديمي:

جدول رقم (10): يوضح الفروق بين القياس التتبعي بعد للمجموعة التجريبية في التلكؤ الأكاديمي باختبار ويلككسون Wilcoxon.

القياس التتبعي شهر – شهران	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الرتب الموجبة	0	0	0	3,56	0.000
الرتب السالبة	16	8,50	136		

يتّضح من الجدول رقم (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس التتبعي بعد (شهر، شهرين) للمجموعة التجريبية في التلكؤ الأكاديمي، حيث إنّ الاحتمال لمستوى الدلالة أقل من درجة الشك 0.05= α، والفروق في اتجاه القياس التتبعي بعد شهر وهذا يدل استمرار على فاعلية البرنامج في خفض التلكؤ الأكاديمي بعد فترة.

ويرجع الباحث استمرار تأثير البرنامج بعيد المدى في تحسين الدافعية للإنجاز وخفض التلكؤ الأكاديمي إلى محتوى المعلومات التي تم اكسابها للطلاب وكفاء المهارات التي تم التدريب عليها أثناء الجلسات التدريبية والفنيات التي تم استخدامها في البرنامج وبخاصة التغذية الراجعة والواجبات المنزلية لما لهما من دور مهم في انتقال أثر التعلم وتثبيته لدى الطلاب.

التوصيات:

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تفيد بفعالية البرنامج التدريبي في تحسين الدافعية للإنجاز وخفض التلكؤ الأكاديمي، يوصي الباحث بالاستفادة من تطبيق البرنامج بوحدات التوجيه والإرشاد الجامعي، كذلك الاستفادة من البرنامج بتطبيقه على الطلاب والطالبات بالمراحل التعليمية المختلفة (الثانوية– المتوسطة) ممن تنخفض دافعيتهم للإنجاز وترتفع درجاتهم على التلكؤ الأكاديمي.

ويرى الباحث أنّ هناك ضرورة لتوجه البحوث والدراسات المستقبلية نحو الاهتمام بتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب والطالبات بالمراحل الجامعية وما قبلها وانعكاس ذلك على تنمية إمكاناتهم وتفوقهم الأكاديمي وتحقيق رؤية (2030) في التنمية.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

- بريكة، عبد الرحمن. (2007م). *العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة في مدينة الجزائر*، أطروحة دكتوراة الدولة في علوم التربية، جامعة الجزائر.
- الجراح، عبد الناصر. وعبيدات، علاء الدين. (2011م). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 7(2)، 145 – 162.
- جراون، فتحي عبد الرحمن. (1999م). *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات*. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
- أبو حليمة، أشرف. (2013م). *فعالية برنامج لتنمية دافعية الإنجاز والتفكير باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية*، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة.

- أبو حماد، ناصر الدين. (2008م). *تعديل السلوك الإنساني وأساليب حل المشكلات السلوكية*، الأردن: جدار للكتاب العالمي.
- حمدي، خالد جمال. وأحمد، مروة عبود. (2017م). أثر حدائق الأفكار في تنمية تفكير ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ، *مجلة ديالي*، 73،183-204.
- الخطيب، رداح. والخطيب، أحمد. (2001م). *التدريب*، الأردن: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر.
- خليفة، عبد اللطيف محمد. (2006م). *الدافعية للإنجاز*. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.
- خيون، يعرب. (2002م). *التعلم الحركي بين المبدأ والتطبيق*. بغداد: مكتب الصخرة.
- الروسان، فاروق (2012م). *تعديل وبناء السلوك الإنساني*. عمان: دار الفكر.
- الروقي، راشد. (2018م). برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة 2030، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 7(2)، 65-107.
- رؤية 2030 (2017م). *التعليم ورؤية السعودية 2030*. تم الوصول إليه 1439/1/1هـ من الموقع الإلكتروني لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية: https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx.
- الرياشي، حمزة عبد الحكم. وحسن، على الصغير. (2014م). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد، *المجلة الدولية التربوي المتخصصة*، 3(1)، 119-141.
- زيتون، حسن. (2003م). *التدريس: نماذجه ومهاراته*. القاهرة: عالم الكتب.
- أبو سويرح، عبد المعطي. (2009م). *برنامج تدريبي قائم على التصميم التعليمي في ضوء الاحتياجات التدريبية لتنمية بعض المهارات التكنولوجية لدى معلمي التكنولوجيا*، كلية التربية – الجامعة الإسلامية بغزة.
- سيد، علي. ومحمد، حسن. (2008م). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتدريس الميكانيكا التطبيقية في التحصيل وتنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي، *المجلة العلمية*، 24(1) كلية التربية –جامعة أسيوط.
- الشربيني، فوزي. والطناوي، عفت. (2006م). *استراتجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- الشعراوي، علاء محمود. والبغدادي، علاء محمود. وفتحي، مي.. (2013م). مهارات ما وراء المعرفي وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، *مجلة بحوث التربية النوعية*، جامعة المنصورة، 1(31)، 95- 128.
- شوق، محمود. المحويتي، نجاة حسين. وأبو القاسم، جليلة. (2015م). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، 1(3)، 630- 688.
- عاطف، زينب. والفقي، مدحت. (2007م). *الذكاءات المتعددة وعلاقتها بدافعية الإنجاز في ضوء التخصص الدراسي لدى عينة من طالبات كلية الاقتصاد المنزلي*، المؤتمر العلمي الحادي عشر، التربية وحقوق الإنسان- القاهرة.
- عبد الجليل، راشد محمد. (2000م). إدارة الموارد البشرية: *مدخل استراتيجي*. القاهرة: دار النشر الذهبي للطباعة.
- عبد الخالق، أحمد. والدغيم، محمد. (2011م). المقياس العربي للتسويف: إعداده وخصائصه

السيكومترية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية* – جامعة الإمارات العربية المتحدة، (30)، 200– 225.

- عبد السلام، فاطمة. (2011م). أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تنمية التحصيل والدافع للإنجاز لبطيئات التعلم في الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، *مجلة تربويات الرياضيات*، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 14(1)، 238 – 166.
- العبسي، سمير. (2014م). أثر التعزي في تنمية دافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب الصف العاشر في قواعد اللغة العربية. *مجلة الأقصى*- سلسلة العلوم الإنسانية. 18(2) 145-174.
- عثمان، كمال. وصبحي، سيد محمد. وشاهين، إيمان فوزي. (2014م). مقياس دافعية الإنجاز. *مجلة القراءة والمعرفة*، (151)، 49 – 74.
- عزمي، نبيل. (2014م). *تكنولوجيا التعليم الإلكتروني*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عفيفي، منال شمس الدين. (2006م). *علاقة مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية بالتحصيل الدراسي*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية – جامعة قناة السويس.
- عكاشة، محمود. وضحا، إيمان صلاح. (2012م). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، *المجلة العربية لتطوير التفوق*، 3(5)، 108 – 150.
- علي، سمسوم. (2015م). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بدافعية الإنجاز. *مجلة علوم وممارسات الأنشطة الرياضية والفنية*. 7، 93 – 101.
- عيسى، يسرى أحمد. (2005م). *فعالية برنامج تدريبي مقترح فيما وراء المعرفة لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي ودافعية الإنجاز لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم علم النفس بكلية التربية– جامعة أسيوط.
- أبو غزال، معاوية. (2007م). العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 3(1)، 34 – 65.
- فضيلة، حناش. وعلي، فارس. (2014م). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي الجزائري، *المجلة الجزائرية للطفولة والتربية*، 2(2)، 67- 86.
- كفافي، علاء الدين. (2009م). *مقدمة في علم النفس*. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- لطف الله، نادية سمعان. (2002م). *تنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في التحصيل وانتقال أثر التعلم لدى الطالب المعلم خلال مادة طرق تدريس العلوم*. الجمعية المصرية للتربية العلمية –كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، من 28 إلى 31 يوليو.
- محمود، حنان حسين. وبظاظو، أنسام مصطفى. (2017م). فعالية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تخفيض التلكؤ الأكاديمي وقلق الامتحان لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (87)، 113- 158.
- مدين، السيد مصطفى. (2015م). أثر استراتيجيات النمذجة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة اللازمة لحل المشكلات الجبرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، *مجلة تربويات الرياضيات*، 18(6)، 144–188.
- مسلم، محسن طاهر. (2013م). أثر استخدام دورة المهارة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة قسم الفيزياء، *مجلة العلوم الإنسانية* – عدد خاص بالمؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية للعلوم الإنسانية، (19)، 127 – 149.

- وهدان، سريناس ربيع. (2018م). فعالية المدخل ما وراء المعرفي في تحسين الوعي بالعمليات ما وراء الابتكارية ومستوى التحصيل الدراسي في مادة التربية الاجتماعية والوطنية والاتجاه نحوها لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 6(22)، 1- 52.

المراجع الأجنبية: –

- AbdulKhaleq, Ahmad & Aldugheem, Mohammad. (2011). The Arabic Scale for Procrastination (in Arabic). *The International Journal for Educational Researches*. The United Arab Emirates University. (30). 200 – 225.
- Abdulsalam, Fatmah. (2011). The Effect of Using Baibe Constructive Form in Developing Achievement and Motives in Mathematics Learning Mathematics (in Arabic). *Journal The Egyptian Journal for Mathematics*. 14(1). 166 – 238.
- Abu Ghazal, Muaweih. (2007). The Relation Between Memory and Academic Achievement Motives for Yarmouk University Students (in Arabic). *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 3(1), 34-65.
- AlAbsi, Sameer. (2014). The Effect of Condolences in Developing the Achievement Motives for a Sample of Students in Arabic Grammar (in Arabic). *Al Aqsaa Journal*. 18(2). 145-178.
- AL-Baddareen, G.; Ghaith, S. & Akour, M. (2015). Self-Efficacy, Achievement Goals, and Metacognition as Predicators of Academic Motivation, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*,191,2068-2073.
- Ali, Samsoum (2015). The Post Cognitive Skills and their Relation to Achievement Motives (in Arabic). *The Journal of Sciences*. 7, 93 – 101.
- AlJarrah, Abdulnaser & Obeidat, Ala'a Eldeen. (2011). The Post Cognitive Level for A ample of Students in Yarmouk University in the Light of Some Variables (in Arabic). *The Jordanian Journal of Educational Sciences*. 7(2), 145 – 162.
- AlReyashi, Hamzah & Hassan, Ali. (2014). A Suggested Training Program for Developing Scientific Research Skills in King Khaled University (in Arabic). *International Educational Journal*. 3(1) 119-141.
- AlRooqi, Rashed. (2018). A Suggested Training Program for Developing The Teaching Performance of Arabic Language Teachers in High Schools in The Light of Saudi Vision 2030 (in Arabic). *Um Alquraa Journal for Educational and Psychological Studies.* 7(2) :65107.
- AlSharawi, Alaa. et. al. (2013). The Post Cognitive Skills and Their Relation to Academic Slowness (in Arabic). *Educational Researches Journal.* 1(31). 95-128.
- Awan, R.; Noureen, G. & Naz, A. (2011). A Study of Relationship between Achievement Motivation, Self-Concept and Achievement in English and Mathematics at Secondary Level, International *Education Studies* ,4(3), 72 – 79.
- Babadogan, C. (2015). The Impact of Academic Procrastination Behaviors of the Students in The Certificate Program in English Language Teaching on Their Learning Modalities and Academic Achievements, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*,2(2),3263 -3269.
- Brown, M. B. (2009). *Academic Motivation: Strategies for Students. Communique Handout*, 38, 1. Retrieved from: http://www.naspon line.org/publications/cq/archive/categor y-list.aspx?id=7
- Coutinho, S. A. (2007). The Relationship Between Goals,

Metacognition, and Academic Success, *Educate*, 7(1), 39 – 47.

- Das, A. (2016). Relationship between Academic Procrastination and Academic Achievement of School Students. *International Journal of Scientific Research*, 5 (11):704-706
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. & Williams, G. C. (1996). Need Satisfaction and The Self-Regulation of Learning, *Learn. Individ. Differ.*, 8(3), 165-183.
- Fadeilah, Hanash & Ali, Fares. (2014). Post Cognitive Skills and Their Relation to Achievement Motives (in Arabic). *The Algerian Journal for Childhood and Education*. 2(2) , 67-86.
- Fernie, B. A., & Spada, M. M. (2008). Metacognitions about Procrastination: A preliminary investigation, *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 36, 359–364.
- Fernie, B. A., Spada, M. M., Nikcˇevic´, A. V., Georgiou, G. A., & Moneta, G. B. (2009). Metacognitive beliefs about procrastination: Development and Concurrent Validity of a Self-Report Questionnaire. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 23, 283–293.
- Fernie, B.; McKenzie, A.; Nikcevic, A.; Caselli, G. & Spada, M. (2016). The Contribution of Metacognitions and Attentional Control to Decisional Procrastination, *J Rat-Emo Cognitive-Behav Ther* ,34:1–13.
- Ferrari,J . R.; Johnson, J. & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research and Treatment.* New York: Plenum.
- Hamdi, Khaled & Marwaa, Abood. (2017). The Effect of Thinking Gardens in Developing Post Cognitive Knowledge for Fourth Grade Female Students in History (in Arabic). *Daiali Journal*, 183, 73-204.
- Lotf-Allah, Nadiah. (2002). Developing the Post Cognitive Skills and Their Relation to in Academic Achievements in Sciences (in Arabic). *Egyptian Association for Scientific Development*. College of Education. Ein Shams University.
- Madyan, M. Mustafa. (2015). The Effect of Modeling Strategies on Developing the Metacognitive Skills Needed to Solve Algebraic Problems of Second Grade Preparatory Students (In Arabic). *Journal of Mathematics Education*, 18(6), 144-18.
- Mahmoud, Hannan. et al. (2017). The Effectiveness of A Cognitive Behavioral Program in Reducing Academic Slowness (in Arabic). *Arabic Studies in Education and Psychology*. (87). , 113 – 158.
- Mizuno, K.; Tanaka, M.; Ishii, A.; Tanabe, H. C.; Onoe; Sadato, N.; & Watanabe, Y. (2008). The Neural Basis of Academic Achievement Motivation, *Neuroimaging*, 42, (1), 369-378.
- Motiea, H. & Heidarib, M. (2012). Development of A self – regulation package for Academic Procrastination and evaluation of its effectiveness, *The European Journal of Social & Behavioral Science,* 4(21), 889-896.
- Mustafa, S. M. S.; Elias, H.; Noah, S. M. & Roslan, S. (2010). A Proposed Model of Motivational Influences on Academic Achievement with Flow as the Mediator. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 2-9.
- O"Brien, W. K. (2002). Applying the Transtheoretical Model to Academic Procrastination. Unpublished Doctoral Sity of Houston.
- Okaasheh, Mahmoud & Iman, Salah. (2012). The Effectiveness of a Training Program in Developing the Post Cognitive Skills (in Arabic). *The Arabic Journal for Excellence Development*. 3(5). 108 – 150.
- Othoman, Kamal et.al. (2014). Achievement Motives Scale (in Arabic). *Reading and Knowledge Journal*. (151). 49-74.

- Ozkaya, O. M. (2017). The Role of Metacognitive Skills in Predicting Achievement Motivation, *Bartın Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1040- 1055.
- Pala, A.; Akyildiz, M.& Bagci.C.(2011). Academic Procrastination Behaviour of Pre-service Teachers' of Celal Bayar University, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1418-1425.
- Palo, V.; Monacis, L.; Miceli, S.; Sinatra, M. & Nuovo, S. (2017). Decisional Procrastination in Academic Settings: The Role of Metacognitions and Learning Strategies, *Frontiers in Psychology*, 8, 1-8.
- Rachmawati, D. (2011). *The Correlation Between Meta Cognitive Awareness and Academic Procrastination on Sarmag'S Students*, Psychology Department, Gunadarma University, Jakarta.
- Ryan, R.M.& Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions Contemp. Educ. Psychol., 25, 54-67
- Saeed, Ali & Mohammad, Hassan. (2008). The Effectiveness of Using Post Cognitive Strategies in Teaching Applied Mechanics and Developing Achievement Motives for High School students (in Arabic). *The Scientific Journal*, College of Education – Assyout University. 24(1).
- Saele, R.; Dahi, T.; Sorlie, T. & Friborg, O. (2017). Relationships Between Learning Approach, Procrastination and Academic Achievement Amongst First-Year University Students, *Higher Education*, 74(5), 757–774.
- Seo, E. H. (2008). Self-Efficacy as A Mediator in The Relationship Between Self-Oriented Perfectionism and Academic Procrastination. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(6), 753-754.
- Shouq, Mahmood et al. (2015). The Effectiveness of A Suggested Program Based on the Post Cognitive Strategies in Developing Achievement Motives for Middle School Students in KSA (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*. 1(3). 630 – 688.
- Singh, K. (2011). Study of Achievement Motivation in Relation to Academic Achievement of Students, *International Journal of Educational Planning & Administration*, 1(2) ,161-171.
- Spada, M. M.; Hiou, K. & Nikcevic, A. V. (2006). Metacognitions, Emotions, and Procrastination, *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20, 319–326.
- Wahdan, Sarenass. (2018). The Effectiveness of The Post Cognitive Skills in Developing Awareness of the Post Innovative Operations and The Academic Level in Social Studies (in Arabic). *Special Education Journal*. 6(22), 1-52.
- Wigfield, A. (2000). Facilitating young Children's Motivation to Read. In L. Baker, M. J. Dreher, & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young Readers.* New York: Guilford. 140-158.
- Wong, B. (2012). *Meta Cognitive Awareness, Procrastination and Academic Performance of University Students in Hong Kong*. Doctoral dissertation, Leicester University, England.

أهمية وممارسة المنحى البنائي في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض

خالد بن سليمان الحماد[1]

الملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى أهمية وممارسة المنحى البنائي في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض. وللإجابة عن أسئلة الدراسة فقد تمّ تصميم استبانة من (28) عبارة، حيث كان حجم عيّنة الدراسة (327) معلّم علوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض. ولمعالجة نتائج الدراسة تمّ استخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS). كما كشفت هذه الدراسة أنّ درجة أهمية وممارسة المنحى البنائي في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض جاءت بدرجة عالية، كما كشفت بأنّه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في استجابات عينة الدراسة حول أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم باختلاف متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. كما تشير نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم باختلاف متغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح أفراد الدراسة ممن مؤهلهم العلمي ماجستير، بينما لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم باختلاف متغير سنوات الخبرة. كما قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: النظرية البنائية، تدريس العلوم، استراتيجيات التدريس.

The Importance and Practice of Constructive Approach in the Process of Learning from the Point of View of Science Teachers in the General Education Stages in Riyadh

Dr. Khalid S. Alhammad[1]

Abstract: The study aimed at revealing the importance and practice of constructive approach in the process of learning from the point of view of science teachers in the general education stages in Riyadh. To answer the questions of the study, a questionnaire including (28) items was designed. The sample size was (327) science teachers in the general education in Riyadh. To address the results, the Statistical Analysis Program (SPSS) was used. This study also revealed that the degree of importance and practice of constructive approach in the process of learning from the point of view of science teachers in the general education in Riyadh came to a high degree. It revealed that there were no statistically significant differences at the level of (0.05) in the responses of the study sample on the importance of the constructive approach in the learning process according to the variables of the scientific qualification and the years of experience. Also, there are statistically significant differences between the average responses of the study's members on the degree of practicing science teachers in the general education in Riyadh for the constructive approach in the process of learning according to the variable of the scientific qualification, for the benefit of the members of the study who have a scientific qualification Master, while there were no statistically significant differences at (0.05) in the responses of the sample of this study for the constructive approach in the learning process according to the years of experience. The research also presented a set of recommendations and suggestions.

Keywords: Constructivism Theory, Science Teaching, Teaching Strategies.

[1] أستاذ التربية العلمية المساعد– كلية التربية – جامعة شقراء.	[1] Assistant Professor of Educational Science- College of Education - Shaqra University.
البريد الإلكتروني: khammad@su.edu.sa :E-mail	

المقدمة:

يحتلّ المعلّم مكانة عالية لدى أفراد المجتمع باختلاف مستوياتهم وثقافاتهم، ذلك لأنّه من يرعى جيل المستقبل ليُسهم في ذلك بتنمية المجتمع وتحقيق أهدافه، حيث لم يعد التعليم في المدارس مجرّد عملية نقل للمعارف والمعلومات من المعلّم إلى المتعلّم، بل أصبحت وظيفتة الأساسية تيسير عملية التعلّم وتوفير البيئة المناسبة له، وبمعنى آخر لم تعد مهمة المعلّم تزويد الطلاب بالمعارف والمعلومات، وإنّما أصبحت تتطلب تهيئة الفرصة لمساعدة الطلاب على التفكير والإبداع، وتنمية مهارات التعلم الذاتي، والقدرة على التعلم المستمر، وتوظيف ما تعلموه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم وطرق تفكير في حلّ المشكلات التي قد تواجههم في حياتهم اليومية، كما أنّ المعلّم مطالب بتيسير وتسهيل ذلك على الطلاب من خلال إرشادهم وتوجيههم أثناء عملية تعلّمهم، والأخذ بأيديهم للوصول إلى أسلوب البحث العلمي في التفكير، وتنمية خبراتهم من خلال الممارسة العملية. (Bavčević, Prskalo & Bavčević, 2018; Makewa, 2019)

كما يشير (Taber, 2017) إلى أنّ هدف تعليم العلوم مساعدة الطلاب على إحراز تقدم نحو طرق تفكير علمية سليمة، وعلى الرغم من أنّ عمليات تنمية المعارف والمهارات في القرن الحادي والعشرين قد تغيرت في السنوات الأخيرة إلاّ أنّ عمليات التعلم لم تتطور بالصورة والقدر الكافي في الصفوف الدراسية في مدارسنا (الرويس، 2016م)، وعليه ينبغي التركيز على عملية التعلّم بدلاً من عملية التدريس، حيث يتوفر في المنحى البنائي لعملية التعلّم حلول يمكن من خلالها تعلم الطلاب كيفية الوصول إلى المعلومات والمعارف التي يرغبون في تعلمها، بحيث يكون دور المعلّم في عملية تعلمهم دور الميسّر للمعرفة، وذلك لغرض وصول الطلاب لاكتشاف المعرفة بأنفسهم.

ويؤكد أوزوبيل (Ausubel, 1968) على أنّ أهم عامل مؤثر في عملية التعلم هو المعرفة السابقة لدى المتعلم بقوله: لو أردت أن أختصر علم النفس التربوي إلى مبدأ واحد فإنّني أقول: إنّ أهم عامل يؤثر في التعلم هو ما يعرفه المتعلّم من قبل، فتأكد من ذلك وعلمه في ضوئه، وأنّ أفضل وصف للتعلّم ذي المعنى أن يتم ربط المعرفة الجديدة بما لدى المتعلّم من معارف سابقة في بنيته المفاهيمية. كما يؤكّد فيجوتسكي (Vygotsky, 1978) على أنّ عملية التعلم من المنظور البنائي تعتمد على تفاعل الفرد اجتماعياً مع الأشخاص الآخرين. ووفقاً لهذا المنظور فإنّ الباحثين ليتش وسكوت (Leach and Scott, 2002) يريان أنّ المستويات العالية من العمليات العقلية للفرد مستمدة من الحياة الاجتماعية.

وترى درايفر وزملاؤها (Driver et al., 1985) أنّ التعلّم يتمّ في الصفوف الدراسية من خلال التفاعل بين المعرفة السابقة لدى الطالب وما يقدمه المعلّم في الدرس؛ لذلك تؤكد الأدبيات التربوية على أهمية الحوار داخل الصفوف الدراسية، وأنّه وسيلة للتعلّم حيث تلعب اللغة دوراً مهماً في ذلك، ومن تلك الدراسات والأبحاث العلمية دراسة ميرسر (Mercer 2007) وإدوارد وجونز (Edwards and Jones, 2003)، وهارقريفيز وآخرون (Hargreaves et al., 2003)، وعلى الرغم من ذلك إلاّ أنّ بعض المعلمين لا يزالون

يحاولون إبقاء الطلاب في حالة هدوء تام داخل الصف (Newton, Driver and Osborne, 2001).

وفي هذا السياق يشير كل من سكوت وآخرين (Scott, Mortimer and Aguiar, 2006) إلى أنّ هناك فجوة مفاهيمية بين الأفكار السابقة لدى المتعلمين والرؤية العلمية التي تقدم لهم في التعليم؛ لذلك يشير سكوت وآخرون (Scott et al., 2006) إلى أنّ المتعلم يرى الظواهر العلمية بالطرق التي تنسجم وتتفق مع وجهة نظره التي يؤمن بها سابقاً، وحتى يصبح للتعلّم معنىً فلا بدّ من انسجام الخبرات الجديدة للمتعلم مع خبراته السابقة، إضافة إلى ذلك، ترى الباحثة درايفر وزملاؤها (Driver et al., 1985) أنّ الطلاب يأتون إلى المدرسة ولديهم بناء من المعرفة، وهذا البناء يمكن أن يؤثر في مواقف التعلم الجديدة، وأنّ ما يتعلمه الطلاب في القاعات الدراسية لا يعتمد فقط على طبيعة الموضوعات التي يتعلمونها، بل يعتمد أيضاً على معارفهم السابقة.

ويؤكد كل من الكبيسي (2010م)، وزيتون (2010م) ودرايفر وآخرون (Driver et al., 1985) على أنّ التعلم وفقاً للمنحى البنائي هو عبارة عن عملية بناء نشطة، بمعنى أنّ المتعلّم نشط أثناء عملية التعلم، حيث يبذل المتعلم في عملية التعلم جهداً عقلياً للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه، وأنّ المتعلم يأتي إلى المدرسة ولديه بناء من المعرفة، وهذا البناء يمكن أن يؤثر في مواقف التعلم الجديدة، حيث تعتمد معارف المتعلمين السابقة على خبراتهم اليومية التي تمرّ بهم في حياتهم، إضافة إلى ذلك فإنّ إدراك طبيعة معارف وخبرات المتعلمين السابقة له أهميته في بناء التعلم ذي المعنى، فالتعلم الجديد يحدث نتيجة لتفاعل يتم بين معارف وخبرات المتعلمين السابقة والمعارف والخبرات التي تمّ اكتسابها وتنميتها حديثاً، كما أنّ عملية التعلم تتضمن إعادة بناء الفرد لمعرفته السابقة من خلال تفاوض اجتماعي مع الآخرين، بحيث تعزز استراتيجيات التدريس إمكانية حوار الطالب مع المعلم وحوار المطالب مع الطلاب الآخرين.

وكأيّ نظام تربوي معاصر، يشهد النظام التربوي في المملكة العربية السعودية تجديداً وتطويراً في الممارسات التربوية؛ حيث تبنّت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية عملية تطوير كتب العلوم بالتعليم العام، من خلال مواءمتها لكتب العلوم بشركة ماجروهيل (McGrew-Hill/Glencoe)، حيث تتّسم هذه المنتجات التعليمية بتركيزها على التعلم ذي المعنى والمبني على خبرات المتعلمين السابقة في سياق تفاعل اجتماعي للمتعلم وممارساته العملية من خلال البحث والتجريب. وفي ضوء المنحى البنائي وسياقه التربوي والاجتماعي؛ فإنّ وعي المعلمين حول أهمية ممارسة التعلم من المنظور البنائي يعدّ من أهم الجوانب الأساسية للحكم على مدى جودة التعليم؛ وعليه يمكن للمدارس أن تحقق أهدافها في حال توفر عدد كافٍ من المعلمين المؤهلين علمياً وتربوياً. ومن هذا المنطلق تهتم الدراسة الحالية بمدى أهمية وممارسة المنحى البنائي في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض.

مشكلة الدراسة:

وفقاً للمنحى البنائي في عملية التعلم؛ فإنّ المتعلم يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه؛ وذلك نتيجة لتفاعل قدراته مع خبراته اليومية، ونظراً لكون عملية التعلم البنائي عملية بناء مستمرة، وللوصول إلى فهم أشمل من ذلك الفهم الذي توحي به خبرات المتعلم السابقة؛ فإنّ المتعلم يبني الفهم ذا المعنى بنفسه بناءً ذاتياً، من خلال إعادة تنظيم ما يمرّ به من خبرات يومية.

وفي ضوء ذلك ينبغي التركيز على محور الارتكاز في عملية التعلم البنائي، وهو معرفة خبرات المتعلم السابقة، حيث يشير كل من إلياس وسعيد (Ilyas and Saeed, 2018)، وليتش وسكوت Leach and (Scott, 2003) ودرايفر وآخرون (Driver et al,. 1985)، إلى أنّ المتعلّم يأتي إلى الصف ولديه تصورات سابقة لبعض المفاهيم والظواهر العلمية في العلوم التي قد تعيق عملية تعلّم المفاهيم والظواهر العلمية الجديدة، وتقاوم الاختفاء إذا ما استخدمت معها أساليب تقليدية في التدريس. كما يشير سشون (Schoon, 1995) إلى أنّ المنحى البنائي قد حقّق نجاحاً واضحاً في مجال تعلم العلوم، وذلك من منطلق بناء المتعلم للمعرفة، وليس متلقياً لها، وأنّ التعلّم يتطلب بناء الفهم بتنظيم ذاتي من المتعلّم.

كما تؤكد الأدبيات التربوية أنّ الممارسات القائمة على المنحى البنائي في عملية التعلم من شأنها أن تعدّل التصورات الخاطئة لدى المتعلّمين، حيث تشير دراسة دانغ (Dang, 2018)، ودراسة معتز (2007م)، ودراسة السليم (2014م) إلى فاعلية الممارسات التدريسية البنائية في تعديل التصورات الخاطئة لدى المتعلمين حول المفاهيم العلمية في كتب العلوم. وبناء على ذلك فإنّه يتطلب أن يكون المعلّم مُعدّاً إعداداً جيداً لتحقيق أهداف تعليم العلوم، بحيث ينعكس هذا الإعداد إيجاباً على أدائه في الصف، من خلال تشجيعه لاستقلالية طلابه بدلاً من نقل المعارف والمعلومات لهم، معتمداً بذلك على أساس أن المتعلم هو محور عملية التعلّم، كما يشير ميكاوا (Makewa, 2019) إلى أنّ دور المعلم- وفقاً للمنحى البنائي في عملية التعلّم- يتمحور حول دور الموجه والميسر لعملية التعلم وتنظيم بيئة التعلّم، واهتمامه وعنايته بخبرات المتعلم السابقة والتي قد تؤثر في تعلم طلابه للمعارف والمفاهيم الجديدة.

واستجابة لموجة التطوير في المنظومة التربوية بشكل عام، وعملية تعلم العلوم بشكل خاص، تأتي هذه الدراسة للوقوف على مدى أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض، والتي قد تساعد على اكتشاف واقع ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام للمنحى البنائي، ومن هنا تحدّدت مشكلة هذه الدراسة في التعرف على مدى أهمية وممارسة المنحى البنائي في عملية التعلم، من وجهة نظر معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض؛ ولذلك سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما مدى أهمية وممارسة المنحى البنائي في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض؟
2. ما درجة ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط عينة البحث بين رؤى معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض، حول أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم، في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط عينة البحث بين ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم، في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1. التعرف على مدى أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض.
2. التعرف على درجة ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم.
3. معرفة الدلالة الإحصائية للفروق في متوسط عينة الدراسة، حول أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.
4. معرفة الدلالة الإحصائية للفروق في متوسط عينة الدراسة حول مدى ممارسة المنحى البنائي في عملية التعلم في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من الاعتبارات الآتية:

1. تناولها لموضوع يحظى باهتمام الباحثين في المجال التربوي وهو أهمية وممارسة المنحى البنائي في عملية التعلم.
2. تحديد درجة أهمية وممارسة المنحى البنائي في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض، يعكس مدى وعيهم بهذا المنحى واستراتيجياته وتبنيهم له، ومدى تنفيذهم لاستراتيجيات التعلم وفق المنحى البنائي.
3. توظيف نتائج استطلاع درجة أهمية وممارسة المنحى البنائي في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض، في دعم القرارات الاستراتيجية سواء على مستوى إدارة التعليم بمنطقة الرياض أو على مستوى وزارة التعليم.
4. قد تساعد نتائج هذه الدراسة في توجيه القائمين على تطوير البرامج التدريبية للمعلمين بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية إلى ضرورة

الاهتمام بالتطوير المستمر لمهارات معلمي العلوم في مجال المنحى البنائي في عملية التعلم.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على ما يلي:

- **الحدود البشرية:** معلمو العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض.
- **الحدود الموضوعية:** أهمية وممارسة المنحى البنائي في عملية التعلم.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول 1439هـ/ 1440هـ.

مصطلحات الدراسة:

- **النظرية البنائية:** يعرف زيتون (2002م) البنائية على أنّها عملية استقبال تتضمن إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم الحالية مع خبراتهم السابقة وبيئة التعلم، إذ تمثل كل من خبرات الحياة الحقيقية والمعلومات السابقة بجانب مناخ تعلم الجوانب الأساسية للنظرية البنائية.
- **التعلم من المنظور البنائي:** يرى عبدالسلام (2009م) أنّ التعلم من المنظور البنائي عبارة عن بناء الفرد بنفسه المعلومات والمعرفة العلمية التي يكتسبها والتي تعتمد على الخبرات التي يمر بها من خلال البيئة التي يعيش فيها ويتفاعل معها. كما تعرف الباحثة درايفر وبيل (Driver and Bell, 1986) التعلم من المنظور البنائي على أنّه عبارة عن عملية نشطة يقوم فيها المتعلم ببناء تفسيره الخاص للمعارف الجديدة التي تعلمها من بيئته، استناداً إلى معارفه وخبراته السابقة.
- **الممارسات التدريسية وفقاً للمنحى البنائي:** يعرفها الباحث إجرائياً بأنّها أداءات تدريسية يمارسها المعلمون والقائمة على النظرية البنائية، بحيث تهدف إلى تيسير التعلم ذي المعنى، ومساعدة المتعلم في تغيير أفكاره الخاطئة التي يحملها سابقاً، من خلال تفسيره وتنبؤه للمفاهيم والمعارف بصورة أكثر صحة من معارفه السابقة؛ وذلك بإتاحة الفرصة له وتشجيعه على بناء المعارف والمفاهيم الصحيحة، وتقاس تلك الممارسات في هذه الدراسة بتحديد الدرجة التي يحصل عليها كل معلم في ضوء المقياس الذي أُعدَّ لغرض تقصي درجة أهمية وممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم.

الإطار النظري:

يتناول هذا الجزء من الدراسة ما يتعلق بالمنحى البنائي في عملية التعلم، ومبادئ النظرية البنائية، ودور المعلم وفقاً للمنحى البنائي، واستراتيجيات تدريسية قائمة على المنحى البنائي في عملية التعلم.

المنحى البنائي في عملية التعلم:

للنظريات التربوية أدوار مهمة في الميدان التربوي، ومن أهمها: تفسير الظواهر السلوكية للمتعلمين وذلك لتحليل تلك الظواهر وفهمها وتقويمها؛ لذا ظهرت نظريات تربوية عدة في المجال، ومنها: النظريات السلوكية والمعرفية

والبنائية، والتي تنظر إلى عملية التعلم بطرق مختلفة. وتؤكد دراسات تربوية كثيرة على أنّ النظرية البنائية (Constructivism Theory) هي المنظور السائد في التعليم المعاصر، ومن تلك الدراسات دراسة ليتش وسكوت (Leach and Scott, 2003)، ودرايفر وآخرون (Driver et al., 1994)، كما يشير كل من بلاكمور (Blackmore, 2007)، وديسيسا وكوب (DiSessa and Cobb, 2004)، إلى أنّ هذه النظرية تهتم بكيفية بناء المعرفة لدى الفرد. الجدير بالذكر أنّ هذه النظرية تبلورت معالمها بصورة أوضح نتيجة لأبحاث العديد من أعلام التربية مثل: أوزوبل (Ausubl) وفيجوتسكي (Vygotsky).

وقد ظهرت النظرية البنائية نتيجة التحول من التركيز على العوامل الخارجية المؤثرة على عملية تعلم الطالب، إلى التركيز على العوامل الداخلية المؤثرة على التعلم، حيث تهتم هذه النظرية بما يحدث من عمليات داخل عقل المتعلم أثناء التعرض لمواقف تعليمية، من خلال التركيز على المعارف والخبرات السابقة للمتعلمين (زيتون، 2010م ، زيتون، 1998م). ويلخص كل من ديريك هودسون وجولي هودسون (Hodson and Hodson, 1998) الخطوط العريضة لفلسفة النظرية البنائية في النقاط التالية:

– اكتشاف أفكار الطلاب السابقة، ومنحهم فرصاً أكبر ليقوموا بالتعرف بأنفسهم إلى ما يحملونه من رؤى وأفكار.
– اختبار مدى سلامة أفكار الطلاب وذلك بمقارنتها بالرؤى العلمية السليمة.
– دعم محاولات الطلاب إعادة بناء أفكارهم الخاطئة مرة أخرى.

وفي هذا السياق يشير الرويس (2016م) إلى أنّ البنائية ليست طريقة تدريس، وإنّما هي رؤية وفكر تربويّ مبنيّ على الاعتقاد بأنّ المتعلم يبني معارفه وفق فهمه الخاص به من خلال تفاعله مع من حوله، وتفاعله مع الظواهر الطبيعية التي تشكل خبراته الشخصية، كما أنّها رؤية تهتم بالأسلوب الذي يتفاعل معه المتعلم داخل الصف الدراسي وفق عمل مخطط له في سياق المنهج المدرسي بجميع مكوناته.

وعلى الرغم من أنّ الكثير من المعلمين قد تمّ تأهيلهم ليقوموا بالتدريس من خلال طرق تدريسية واستراتيجيات حديثة، إلاّ أنّهم سرعان ما ينقادون لظروف قاعات الصفوف الدراسية التي يدرسون طلابهم فيها، والتي يسود فيها الاعتقاد بأنّه كلما كان الصف أكثر هدوءاً كان التعلم أفضل، وأنّ دور المعلم يعتمد على عرض المعارف والمفاهيم والمعلومات المتعلقة بها بشكل مباشر، في حين يتمّ تكليف الطلاب بحل بعض التمارين والتدريبات الصفية (Windschitl, 1999)، وهذه الصورة التقليدية في قاعات الصفوف الدراسية لم تعد مقبولة لدى التربويين والمهتمين بمجال التعلم البنائي مثل: درايفر وآخرون (Driver et al., 1994).

مبادئ النظرية البنائية:

النظرية البنائية مثلها مثل أي نظرية تربوية أخرى، تستند إلى مجموعة من المبادئ والأفكار الأساسية، ومن تلك المبادئ الأساسية لهذه النظرية والتي تمت الإشارة إليها في الكثير من الدراسات والأبحاث التربوية مثل: عبدالسلام (2016م، و2013م)، وزيتون، (2007م)، والخليلي وآخرون (1996م)، ما يلي:

- المعنى يبنى ذاتياً من قبل الجهاز المعرفي لدى المتعلم، حيث لا يتم نقل المعرفة من المعلم إلى المتعلم، بل يبني المتعلم فهمه للمعارف من خلال تفاعل المتعلم مع العالم الخارجي أو البيئة الخارجية.
- تشكيل المعاني لدى المتعلم عملية نشطة تتطلب جهداً عقلياً، فالمتعلم يرتاح لبقاء البناء المعرفي متزناً، فكلما جاءت معطيات الخبرة متفقة مع ما يتوقع، زاد ارتياح المتعلم لتلك الخبرة الجديدة والعكس بالعكس، فالمتعلم يكون في حيرة فكرية إذا لم تنسجم الخبرة الجديدة مع توقعاته التي بناها على ما لديه من فهم سابق.
- البنية المعرفية لدى المتعلم تقاوم التغيير بصورة كبيرة؛ ولذلك يتمسك المتعلم بأفكاره السابقة على الرغم من أنّها قد تكون غير صحيحة، وذلك لكونها تبدو مقنعة لديه وفقاً لمعطيات خبراته السابقة.

دور المعلّم وفقاً للمنحى البنائي:

لقد تغير دور المعلم في عمليتي التعليم والتعلم مع مرور الزمن، حيث ترى النظرة التقليدية للمعلم أنّ المعلم مصدر المعرفة للطلاب، كما يأخذ على عاتقه مسؤولية تعليم الطلاب، ولكن نظراً للتحديات التي تواجه المعلم في الصف، والتي من أبرزها أن الطلاب يجلبون أفكارهم الخاصة بهم إلى قاعات الصفوف الدراسية، ترى وجهة النظر الحديثة لعملية التعليم والتعلم أنّ المعلم والمتعلم شريكان في العملية، حيث ترى النظرة الحديثة أنّ المعلم يلعب دور المدرب والموجه والمشرف الذي يساعد المتعلم على التعلم وتنمية معارفه ومهاراته، كما يساعد المعلم طلابه في اختيار المصادر المناسبة لخصائص المتعلمين وقدراتهم، وقد أشارت دراسات وأبحاث تربوية كثيرة مثل خيري (2018م)، وزيتون (2007م)، ودراسة جوفيلي، جيرالدو، وواتس Jofili, Geraldo and Watts, (1999) إلى أهمية دور المعلم في المنحى البنائي، ويمكن استعراض بعضا منها في الآتي:

- الاهتمام بدور الخبرات السابقة للمتعلم في المواقف التعلميّة- التعليمية الجديدة، نظراً لتأثيرها على تعلم المعارف والمفاهيم الجديدة.
- تقدير أنّ عملية التعلم ليست محصورة في اكتساب المفاهيم الجديدة ولكن تشمل إعادة تنظيم المعارف والخبرات والمفاهيم السابقة التي لدى المتعلم.
- توظيف الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى فكر البنائية في مساعدة المتعلمين على قبول

المفاهيم والمعارف الجديدة لتحل محل المفاهيم الخاطئة التي يعتقدونها.

- الاعتراف بأنّ المسؤولية الكبرى للتعلم تقع على عاتق المتعلم؛ لذلك فالمتعلم هو محور عملية التعلم.
- تشجيع استقلالية المتعلم بدلاً من نقل المعارف والمعلومات له.
- منح الفرصة للمتعلم للحوار داخل الصف سواء مع المعلم أو مع أقرانه.
- صياغة الأسئلة المرتبطة بالمفاهيم والظواهر العلمية التي يتعلمها الطلاب؛ وذلك لبناء روابط مع المفاهيم السابقة في عملية توليد الأفكار والتحقق منها وإعادة بناءها.
- استخدام استراتيجيات وأساليب التقويم البديلة.

بيئة الصف البنائية:

نظراّ لكون المتعلم وفقاّ للمنحى البنائي في عملية التعلم يقوم ببناء معارفه بنفسه وتوظيفها ليصبح تعلمه ذا معنى؛ لذا فالتركيز في عملية التعلم يكون على العوامل الداخلية المؤثرة على التعلم ومن ذلك عقل المتعلم وخبراته السابقة وكيفية تنظيم بنيته المعرفية، كل ذلك أدى إلى تبنّي أفكار أساسية في عملية التعلم كالاهتمام بمعارف المتعلم السابقة والانتقال من التعلم الفردي إلى التعلم التعاوني، كما أصبح المتعلم مسؤولاً عن عملية تعلمه وبالتالي تحول دور المعلم من الملقن إلى دور المساند والميسر لعملية التعلم وهنا يلخص زيتون (2007م) ما توصلت إليه بحوث ودراسات من توصيات لتهيئة البيئة الصفية البنائية ومن ذلك:

- توفير بيئة صفية تقبل استقلالية المتعلم، وتشجعه من خلال احترام أراءه وأفكاره؛ لتحقيق هوية المتعلم الفكرية العقلية.
- توفير بيئة صفية يطرح فيها المعلم أسئلة، يمنح من خلالها المعلم وقتا كافيا لتلقي إجابات المتعلمين ومقترحاتهم، ومن ثمّ تفكيرهم التأملي والذي عادة ما يأخذ وقتاً نظراً لكون التفكير التأملي غالباً ما يتم بناؤه من أفكار الآخرين وتفسيراتهم.
- توفير بيئة صفية تشجع المتعلمين على الحوار والمناقشة مع المعلم ومع بعضهم البعض، حيث يساعد الحوار الاجتماعي داخل الصف على تغيير أو تعديل أو تعزيز أفكار المتعلمين ومقترحاتهم.
- توفير بيئة صفية يستخدم فيها المتعلمين البيانات الأساسية (الخام) والمصادر الأولية؛ وذلك لتزويد المتعلمين بالخبرات الأساسية بدلاً من استخدامهم لبيانات الأخرين ومعلوماتهم.

استراتيجيات تدريسية قائمة على المنحى البنائي:

على الرغم من أنّ النظرية البنائية لم تقدم استراتيجيات تدريسية محددة ومعينة بذاتها، إلاّ أنّها تناولت أفكاراً للتعلم الفعّال، ومن هنا تعدّدت الاستراتيجيات التدريسية التي قامت على فكر المنحى البنائي والتي اقترحتها أدبيات البحث التربوي (زيتون، 2007م). ويشير كل من نوفاك (Novak, 2010)،

والناقة والعيد (2009م)، و(Bybee et al, 2006)، زيتون وزيتون، (2003م)، ويندشيتيل (Windschitl, 1999)، والخليلي وآخرون (1996م) إلى أنّ من بين الاستراتيجيات التدريسية ذات العلاقة بالبنائية استراتيجية دورة التعلم، والخرائط المفاهيمية، وحلّ المشكلات، والتعلم التعاوني، والتعلم بالاكتشاف، والتغيير المفاهيمي لبوسنر، والتعلم بالملاحظة.

وبشكل عام فإنّ الاستراتيجيات التدريسية القائمة على المنحى البنائي عبارة عن استراتيجيات تستخدم لمساعدة المتعلم على بناء معارفه ومفاهيمه العلمية، وفق تعلم ذي معنى، يكون فيها دور المتعلم دوراً نشطاً، في حين يكون دور المعلم موجهاً ومرشداً وميسراً لعملية التعلم، ومن خلال هذه الاستراتيجيات يتمّ إتاحة الفرصة للمتعلم لاستخدام معارفه السابقة في بناء المعرفة الجديدة، باستخدام أساليب تدريسية فاعلة؛ لذلك تركز النظرة الحديثة لاستراتيجيات التعلم وفقاً للمنحى البنائي على المستويات العليا من التفكير والفهم المعتمد على التحليل والنقد، بدلاً من التركيز على الحفظ والتذكر وإكساب المتعلمين مهارات التفكير المختلفة والتي تقوم على تنمية قدراتهم على استخلاص النتائج من محتوى المنهج العلمي الذي يتعاملون معه. (قطامي، 2013م)

الدراسات السابقة:

بمراجعة الأدب التربوي المتعلق بالمنحى البنائي في عملية التعلم، يلاحظ أنّ المنحى البنائي في عملية التعلم قد حظي باهتمام الكثير من الباحثين، حيث تمّ إجراء دراسات عديدة في هذا المجال، وفيما يلي يستعرض هذا البحث الدراسات السابقة؛ بدءاً بالدراسات العربية، ومن ثمّ الدراسات الأجنبية وذلك من الأحدث إلى الأقدم.

أجرى الشهري (2017م) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مهارات التدريس وتقويم مهارات التدريس لدى معلمي العلوم، ولتحقيق ذلك طُبِّقت استبانة تكونت من (31) فقرة، على عينة تكونت من (45) معلماً من معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمكتب التربية والتعليم بالمجاردة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة ممارسة أفراد عينة الدراسة للتدريس البنائي كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح الدراسات العليا. وأوصت الدراسة توصيات عدة منها: عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم تهدف إلى تعريفهم بمهارات التدريس البنائي، وتدريبهم عليها.

وهدفت دراسة الخالدي (2013م) إلى تقصّي مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمبادئ التدريس البنائي، ولتحقيق ذلك طبقت استبانة مكونة من (33) فقرة، على عينة أفراد الدراسة والتي تكونت من (187) معلماً ومعلمة، من معلمي التربية الإسلامية في مديرية عمان الخامسة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي كانت متوسطة، كما أظهرت فروقاً دالة إحصائياً لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح المؤهل العلمي الأعلى، ولم

تظهر فروق دالة بين متوسطات درجة الممارسة لمتغير الجنس والخبرة والمرحلة التعليمية، كما أوصت الدراسة بتدريب المعلمين على توظيف الأفكار المتعلقة بالنظرية البنائية في عملية التعلم خلال عملية التدريس، وتوفير بيئة دراسية تيسر عملية تطبيق الممارسات البنائية في الصفوف الدراسية.

كما هدفت دراسة هندي والتميمي (2013م) إلى تقصي درجة الممارسات الصفية التدريسية وفقاً للمنحى البنائي لمعلمي التربية الإسلامية، وعلاقة ذلك بمتغيري الجنس والخبرة للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء بالأردن، حيث بلغت عينة الدراسة (88) معلماً ومعلمة في تخصص التربية الإسلامية. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانة وتحكيمها، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات الصفية التدريسية وفقاً للمنحى البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية؛ تعزى للتفاعل بين الجنس والخبرة.

إضافة إلى ذلك، فقد هدفت دراسة الأسدي (2012م) إلى معرفة تصورات طلاب وأعضاء هيئة التدريس في أقسام علوم الحياة، حول التعليم التقليدي والبنائي، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، وحددت الدراسة مجموعة من الفروض البحثية، وتكون مجتمع البحث من (648) طالباً وعضو هيئة تدريس بأقسام علوم الحياة في كليات التربية والتربية للبنات في جامعتي القادسية والكوفة، وكانت عينة البحث عبارة عن (303) طالباً وعضو هيئة تدريس بواقع (265) طالباً وطالبة و(38) عضو هيئة تدريس. وأعدّ الباحث مقياساً للتصورات حول التعليم التقليدي والبنائي، وتألف بصورته النهائية من (38) عبارة. وتمّ تطبيق المقياس في الفصل الثاني للعام (2012/2011م)، وتوصلت الدراسة إلى امتلاك الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في أقسام علوم الحياة مزيجاً من التصورات التقليدية والبنائية، وكانت تصوراتهم تميل أكثر نحو البنائية، واتجهت تصورات طلاب المرحلة الثانية لتكون أكثر تقليدية من تصورات المرحلة الرابعة بفرق دال إحصائياً، ولا توجد فروق دالة بين تصورات الطلاب حول التعليم التقليدي والبنائي بالنسبة لمتغير الجنس، وكذلك أعضاء هيئة التدريس. كما لا توجد فروق دالة بين رؤى أعضاء هيئة التدريس بالنسبة لمتغير الرتبة العلمية وعدد سنوات الخدمة.

كما أجرى الوهر (Al-Weher, 2004) دراسة هدفت إلى فحص مدى تأثير البرنامج التدريبي المصمم وفقاً للمنحى البنائي؛ على تطوير أفكار وتصورات المعلمين والطلاب لعملية التعليم والتعلم، وأدوار كل منهم في هذه العملية. تمّ تنفيذ هذه الدراسة في الجامعة الهاشمية بالأردن. وبلغت عينة الدراسة (188) طالباً، وقد تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين بحيث كان (92) منهم مجموعة تجريبية و(96) مجموعة ضابطة. خضعت عينة هذه الدراسة إلى اختبار قبلي وذلك لمعرفة مدى تصورات المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل تنفيذ بداية البرنامج التدريبي. إضافة إلى ذلك فقد تم تدريب المجموعة التجريبية بواسطة البرنامج التدريبي المبني على أفكار المنحى البنائي لعملية التعليم والتعلم. وقد

أظهرت نتائج هذه الدراسة أنّ المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل بداية البرنامج التدريبي لديهما تصورات لا تنسجم مع أفكار المنحى البنائي، كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى تحسن وتطور مستوى أفكار المجموعة التجريبية المتعلقة بالمنحى البنائي مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج التدريبي ذاته.

ومن الدراسات الأجنبية التي تناولت مجال هذا البحث دراسة ديمقرداج وآخرون (Demĝrdağ et al., 2011)، والتي هدفت إلى كشف تصورات معلمي الكيمياء حول متطلبات وصعوبات وتطوير الأنشطة التعليمية المعتمدة على المنحى البنائي، وكذلك التعرف إلى اقتراحاتهم بشأن التغلب على تلك الصعوبات والتحديات التي قد تواجه المعلمين أثناء تدريس الكيمياء. ولهذا الغرض قام الباحثون بتدريب (30) معلماً وتنظيم ندوة حول التعلم البنائي وتطبيقاته في الكيمياء. وخلال ستة أشهر قام المعلمون بإعداد (78) نشاطاً تعليمياً. وأظهرت نتائج الدراسة الاستقصائية أنّ لديهم صعوبات من نواحٍ عدة، ومنها نقل المعرفة والعلاقات، وإشراك الطلاب في عملية التعلم.

علاوة على ذلك، فقد قام كيم وفيشر (Kim and Fisher, 1999) بدراسة بعنوان "تقويم بيئة التعلم البنائي للعلوم واستكشافها في كوريا"، حيث هدفت إلى فحص أثر منهج جديد في العلوم العامة يعكس النظرة البنائية في البيئة التعليمية الصفية لحصص العلوم في الصف العاشر، كما هدفت إلى تعرف الفروق بين تصورات الطلاب لواقع البيئة التعلمية وما يجب أن تكون عليه، وعلاقة تصوراتهم حول البيئة التعلمية البنائية باتجاهاتهم نحو العلوم. وتم استخدام استبيان بيئة التعلم البنائي (CLES)، وأظهرت النتائج أنّ تصور طلاب الصف العاشر للبيئة الصفية أقرب إلى البنائية من تصور طلاب الصف الحادي عشر الذين لم يدرسوا المنهج الجديد. كما اتجه الطلاب إلى تفضيل بيئة أكثر إيجابية مما هو موجود فعلاً، ومن جهة أخرى فقد وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين البيئة الصفية واتجاهات الطلاب نحو العلوم.

وقام واتس (Watts, 1999) بدراسة بعنوان "مساق في البنائية النقدية من خلال البحث الإجرائي: دراسة حالة من البيولوجيا إلى قلة البحوث المصممة لمساعدة الطلاب والمعلمين في معرفة أفكارهم"، وهدفت إلى فهم أسباب قيام المعلمين بنشاطاتهم التدريسية بالطريقة التي تتم بها، وذلك من خلال الحوار معهم والملاحظة المباشرة لممارساتهم. وتشير النتائج إلى أنّ اهتمام المنحى البنائي يركز على معالجة الأهداف الإنسانية وإعطاء الانتباه إلى المسؤولية الاجتماعية. وقبل بدء المقرر طبق استبيان للكشف عن مدى ألفة المعلمين بالبنائية واتجاهاتهم نحو استخدامها بوصفها قاعدة لتنظيم الممارسات الصفية، أمّا المقرر نفسه فقد استغرق أسبوعين وتضمن أنشطة تناولت مبادئ البنائية، وتم تطبيق الاستبيان مرة أخرى في نهاية المقرّر، وتوصلت الدراسة إلى أنّ معظم المشاركين قد طوروا أفكارهم نحو النظرة البنائية.

وبناء على ما تمّ الرجوع إليه من دراسات سابقة، تبين للباحث ما يلي:

- أنّ هناك حاجة لمزيد من الدراسات التي تستجلي أهمية وممارسة المنحى البنائي في عملية التعلم في ضوء التطورات الحديثة والتي جعلت من المنحى البنائي محوراً لها.
- أنّ المعلمين ليسوا على وعي كامل بالنظرية البنائية ومبادئها من جهة، ولكنهم قادرون من جهة أخرى على الاقتناع بها واستيعابها وتنفيذها على أرض الواقع في الميدان التربوي.
- أنّ هناك حاجة لدراسة أهمية وممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام للمنحى البنائي في عملية التعلم، حيث يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في تطوير خطة البرامج المتعلقة بتطوير هؤلاء المعلمين وتحسينه بصورة خاصة، والاعتناء بتصميم برامج التطوير المهني لهم، وذلك لتحسين مستوى أدائهم في عملية التدريس والارتقاء بها.

في ضوء ما تقدم، جاءت الدراسة الحالية للكشف عن مدى أهمية وممارسة المنحى البنائي في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض، وذلك لتكون منطلقاً لبناء البرامج التدريبية المتعلقة بتطوير ممارستهم للمنحى البنائي في الميدان التربوي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتناول هذا الجزء من البحث وصفاً لمنهج البحث وإجراءاته، والذي يتضمن تحديد المنهج المتبع في البحث، وتحديد مجتمع وعينة البحث، ووصف خصائص أفراد عينة الدراسة، وعرضاً لكيفية بناء أداة الدراسة، وكذلك التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات الإحصائية، وذلك على النحو التالي:

منهج الدراسة:

تمّ استخدام المنهج الوصفي (المسحي)، والذي يتلاءم مع طبيعة الدراسة ويتوافق مع أهدافها، ووفقاً للعساف (1995م) فإنّه في هذا المنهج يتمّ استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة كبيرة منهم، بهدف وصف الظاهرة التي تتناولها الدراسة، كما أنّ هذا المنهج يعتمد على دراسة واقع هذه الظاهرة حيث يُعبّر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة، بينما يعطي التعبير الكمي الوصف الرقمي والذي يوضح مقدار حجم الظاهرة، كوهين وآخرون (Cohen et al., 2011).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم بمراحل التعليم العام بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (1892) معلماً. أمّا عينة الدراسة فقد بلغت (327) معلماً تمّ جمعها بطريقة عشوائية بسيطة، من خلال إرسال الاستبانة الإلكترونية التي تضمنت (28) عبارة، إلى إدارة التعليم بالرياض، ومن ثمّ تمّ إرسالها إلى جميع معلمي العلوم بإدارة التعليم بالرياض. وقد اعتمد الباحث على معادلة (ستيفن ثامبسون) لتحديد العينة الممثلة لمجتمع الدراسة، وقد بينت المعادلة أنّ العينة الممثلة لمجتمع الدراسة بلغت (320) معلماً.

خصائص أفراد عينة الدراسة: اتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص الوظيفية، والتي تمثلت في (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)، وذلك على النحو التالي:

الجدول رقم (1): يوضح توزيع أفراد الدراسة وفقاً لخصائصهم الوظيفية.

المتغيرات	التكرارات	النسبة المئوية
المؤهل العلمي		
دبلوم	12	3.7
بكالوريوس	278	85.0
ماجستير	37	11.3
الإجمالي	**327**	**100.0**
عدد سنوات الخبرة	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
أقل من 5 سنوات	29	8.9
5–10 سنوات	91	27.8
أكثر من 10 سنوات	207	63.3
الإجمالي	**327**	**100.0**

يوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لخصائصهم الوظيفية، حيث إنّه بالنسبة للمؤهل العلمي، فقد بينت النتائج بالجدول رقم (1) أنّ هناك (278) معلماً بنسبة (85.0%) مؤهلهم العلمي بكالوريوس، في حين أنّ هناك (37) معلماً بنسبة (11.3%) مؤهلهم العلمي ماجستير، وهناك (12) معلماً بنسبة (3.7%) مؤهلهم العلمي دبلوم. وفيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة، فقد أوضحت النتائج أنّ هناك (207) معلماً بنسبة (63.3%) خبرتهم أكثر من (10) سنوات، في حين أنّ هناك (91) معلماً بنسبة (27.8%) تتراوح سنوات خبرتهم ما بين (5-10) سنوات، وهناك (29) معلماً بنسبة (8.9%) خبرتهم أقل من (5) سنوات.

أداة الدراسة:

وفقاً للمنهج المتبع في هذه الدراسة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد وجد الباحث أنّ الأداة الأكثر ملاءمة هي "الاستبانة"، وقد تمّ بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات التربوية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ومن تلك الدراسات دراسة الرويس (2016م)، والأسدي (2012م)، ودراسة شومبا (Shumba, 2011)، والسليم (2004م)، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين، وذلك على النحو التالي: يتناول الجزء الأول من هذه الأداة، البيانات الأولية الخاصة بأفراد الدراسة، والتي تتمثل فيما يلي: المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة. أمّا الجزء الثاني فيتضمن (28) عبارة مقسمة على محورين: تناول المحور الأول مدى أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض

ويتكون من (14) عبارة، أمّا المحور الثاني فقد تناول ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم، ويتكون من (14) عبارة، وقد طلب الباحث من أفراد الدراسة الإجابة عن كل عبارة بوضع علامة (√) أمام أحد الخيارات التالية:

توزيع فئات مقياس ليكرت الثلاثي		
3- عالية	2- متوسطة	1- منخفضة

ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تمّ حساب المدى (3-1=2)، ثمّ تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (3/2= 0.66)، بعد ذلك تمّ إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحدّ الأعلى لهذه الخلية، والجدول التالي يعرض طول الخلايا:

الجدول رقم (2): يوضح تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي.

عالية	متوسطة	منخفضة
3.0 – 2.34	2.33 – 1.67	1.66 – 1

صدق أداة الدراسة:

يقصد بصدق أداة الدراسة التأكّد من أنّها تقيس ما أُعدّت لقياسه (العساف، 1995م)، كما يُقصد بالصدق "شمول أداة الدراسة لكل العناصر التي يجب أن تحتويها الدراسة من ناحية، وكذلك وضوح عباراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لمن يستخدمها" (عبيدات وآخرون، 2001م)، وقد قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) وذلك عن طريق التعرف إلى مدى الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي.

الصدق الظاهري:

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة والتي تتناول "أهمية ومدى ممارسة المنحى البنائي في عملية التعلم بمراحل التعليم العام بمدينة الرياض"، تمّ عرضها على خمسة محكمين (ثلاثة منهم يحملون درجة الدكتوراة في المناهج وطرق التدريس، ومشرف تربوي واحد، ومعلّم واحد)؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم ومقترحاتهم. وقد طُلب من المحكمين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملاءمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة. وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، تمّ إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات، وحذف عبارات أخرى، حتى ظهر الاستبيان في صورته النهائية.

صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة؛ تمّ تطبيقها ميدانياً، حيث تم عرضها على عينة استطلاعية بلغ عددها (37) معلم علوم، كما تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تمّ حساب معامل الارتباط

بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما يوضح ذلك الجدول رقم (3):

الجدول رقم (3): يوضح معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محاور الدراسة بالدرجة الكلية لكل محور.

أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم		ممارسة معلمي العلوم للمنحى البنائي في عملية التعلم	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.493**	15	0.586**
2	0.502**	16	0.476**
3	0.434**	17	0.672**
4	0.514**	18	0.719**
5	0.535**	19	0.705**
6	0.605**	20	0.711**
7	0.700**	21	0.791**
8	0.645**	22	0.712**
9	0.692**	23	0.739**
10	0.689**	24	0.760**
11	0.674**	25	0.680**
12	0.673**	26	0.746**
13	0.664**	27	0.711**
14	0.693**	28	0.756**

** دال عند مستوى 0.01

اتضح من خلال الجدول رقم (3) أنّ جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط لمحور أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم ما بين (0.434، 0.700)، وللمحور الثاني ما بين (0.476، 0.791)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

يقصد بثبات الأداة التأكد من أنّ الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف، 1995م)، وقد تم التحقق من ثبات الاستبانة بتجريبه مبدئياً على عينة استطلاعية بلغ عددها (34) معلماً للعلوم بمدينة الرياض، وباستخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ) اتضح أنّ مقياس الدراسة تمتع بثبات مقبول إحصائياً (انظر الجدول رقم 4)، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.929) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.850، 0.914)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

الجدول رقم (4): ويضح معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

الرقم	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض	14	0.850
2	ممارسة المنحى البنائي في عملية التعلم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض	14	0.914
الثبات الكلي		**48**	**0.929**

الأساليب الإحصائية المُستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تمّ تجميعها، فقد تمّ استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة وهي: التكرارات والنسب المئوية للتعرف إلى الخصائص الوظيفية لأفراد الدراسة، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، ومعامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة، والمتوسط الحسابي "Mean" لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)؛ مع العلم بأنّه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي، وتمّ استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف إلى مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، وتمّ استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة والتي تنقسم إلى أكثر من فئتين (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

تناول هذا الجزء عرض نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها، من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة، وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما درجة أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض؟ للتعرف إلى درجة أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض؛ تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

الجدول رقم (5): يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول درجة أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض.

م	العبارات	درجة الأهمية						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
12	يتيح المعلم الفرصة للطلاب للاستفسار والنقاش والحوار.	284	86.9	40	12.2	3	0.9	2.86	0.37	1
3	يشجع تقبل المعلم لإجابات الطلاب الخاطئة وعدم الانزعاج منها على طرح الطلاب لأفكارهم الخاصة.	283	86.5	41	12.5	3	0.9	2.86	0.38	2

م	العبارات	درجة الأهمية						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
6	يمنح المعلم وقتاً كافياً بعد طرح السؤال على الطلاب للإجابة عنه.	271	82.9	50	15.3	6	1.8	2.81	0.44	3
8	يقدم المعلم للطلاب مهام حقيقية ومواقف واقعية ترتبط بحياتهم اليومية.	266	81.3	57	17.4	4	1.2	2.80	0.43	4
7	يشجع المعلم الطلاب على البحث عن حلول عندما يواجهون أخطاء أو تناقضاً معرفياً.	270	82.6	49	15.0	8	2.4	2.80	0.46	5
11	يوفر المعلم بيئة صفية ماتعة للطلاب.	267	81.7	51	15.6	9	2.8	2.79	0.47	6
13	يشجع المعلم الطلاب على العمل معاً.	265	81.0	54	16.5	8	2.4	2.79	0.47	6 مكرر
1	تساعد عملية التعرف إلى خبرات ومعارف الطلاب السابقة في كشف تصوراتهم الخاطئة.	258	78.9	66	20.2	3	0.9	2.78	0.44	8
9	يتيح المعلم الفرصة للطلاب لممارسة الأنشطة التعليمية والتجارب العملية المصاحبة للدرس.	246	75.2	73	22.3	8	2.4	2.73	0.50	9
4	يتعامل المعلم مع تصورات الطلاب الخاطئة بتوظيف استراتيجيات تدريسية مناسبة.	247	75.5	70	21.4	10	3.1	2.72	0.51	10
10	يشجع المعلم الطلاب على الانخراط والانهماك في الخبرات من خلال الاستقصاء وحل المشكلات.	238	72.8	84	25.7	5	1.5	2.71	0.49	11
5	يطرح المعلم أسئلة تستهدف مستويات تفكيرية عليا.	232	70.9	87	26.6	8	2.4	2.69	0.52	12
14	يشرك المعلم الطلاب في عملية تقويم تعلمهم.	225	68.8	87	26.6	15	4.6	2.64	0.57	13
2	يساعد امتناع المعلم عن التوضيح المسبق للأفكار والمفاهيم، في معرفة طبيعة تصورات الطلاب الخاطئة.	148	45.3	147	45.0	32	9.8	2.35	0.65	14
–	**المتوسط الحسابي العام**							**2.74**	**0.28**	**–**

اتضح من خلال الجدول رقم (5) أنّ محور درجة أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض، تضمن (14) عبارة، تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.35، 2.86)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي والتي تتراوح ما بين (2.34 إلى 3.0).

وبلغ المتوسط الحسابي العام (2.74) بانحراف معياري (0.28)، وهذا يدل على أنّ درجة أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض جاءت عالية، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على أهمية كل من (إتاحة الفرصة للطلاب للاستفسار والنقاش والحوار، وكذلك تقبل المعلم لإجابات الطلاب الخاطئة وعدم الانزعاج منها وهو

ما يشجع على طرح الطلاب لأفكارهم الخاصة، إضافة إلى منح المعلم وقتاً كافياً بعد طرح السؤال على الطلاب للإجابة عنه، وقيام المعلم بتقديم مهام حقيقية ومواقف واقعية ترتبط بحياة الطلاب اليومية).

كما بينت النتائج بالجدول رقم (5) أنّ قيم الانحراف المعياري للمحور تتراوح ما بين (0.37، 0.65)، وهي قيم صغيرة أقلّ من الواحد الصحيح، وهذا يدل على أنّ هناك تجانساً في استجابات أفراد الدراسة، حول عبارات محور درجة أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض.

وأوضحت النتائج بالجدول رقم (5) أنّ من أبرز العبارات التي تعكس درجة أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض، تتمثل في العبارات رقم (12، 3، 6) بالترتيب من الأولى إلى الثالث، والعبارات (5، 14، 2) بالترتيب من الثاني عشر إلى الرابع عشر مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطها الحسابي، وذلك على النحو التالي:

1. جاءت العبارة رقم (12) وهي (يتيح المعلم الفرصة للطلاب للاستفسار والنقاش والحوار) بالمرتبة الأولى، بين العبارات الخاصة بدرجة أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض، بمتوسط حسابي (2.86)، وانحراف معياري (0.37)، وهذا يدل على أنّ هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أهمية قيام المعلم بإتاحة الفرصة للطلاب للاستفسار والنقاش والحوار.

2. جاءت العبارة رقم (3) وهي (يشجع تقبل المعلم لإجابات الطلاب الخاطئة وعدم الانزعاج منها على طرح الطلاب لأفكارهم الخاصة) بالمرتبة الثانية، بين العبارات الخاصة بدرجة أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض، بمتوسط حسابي (2.86)، وانحراف معياري (0.38)، وهذا يدل على أنّ هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أهمية تقبل المعلم لإجابات الطلاب الخاطئة وعدم الانزعاج منها وهو ما يشجع الطلاب على طرح أفكارهم الخاصة.

3. جاءت العبارة رقم (6) وهي (يمنح المعلم وقتاً كافياً بعد طرح السؤال على الطلاب للإجابة عنه) بالمرتبة الثالثة، بين العبارات الخاصة بدرجة أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض، بمتوسط حسابي (2.81)، وانحراف معياري (0.44)، وهذا يدل على أنّ هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أهمية منح المعلم وقتاً كافياً للطلاب بعد طرح السؤال للإجابة عنه.

4. جاءت العبارة رقم (5) وهي (يطرح المعلم أسئلة تستهدف مستويات تفكيرية عليا) بالمرتبة الثانية عشرة، بين العبارات الخاصة بدرجة أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض، بمتوسط حسابي (2.69)، وانحراف معياري (0.52)، وهذا يدل على أنّ هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أهمية قيام المعلم بطرح أسئلة تستهدف مستويات تفكيرية عليا.

5. جاءت العبارة رقم (14) وهي (يشرك المعلم الطلاب في عملية تقويم تعلمهم) بالمرتبة الثالثة عشرة، بين العبارات الخاصة بدرجة أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض، بمتوسط حسابي (2.64)، وانحراف معياري (0.57)، وهذا يدل على أنّ هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أهمية مشاركة المعلم للطلاب في عملية تقويم تعلمهم.

6. جاءت العبارة رقم (2) وهي (يساعد امتناع المعلم عن التوضيح المسبق للأفكار والمفاهيم في معرفة طبيعة تصورات الطلاب الخاطئة) بالمرتبة الرابعة عشرة، بين العبارات الخاصة بدرجة أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض، بمتوسط حسابي (2.35)، وانحراف معياري (0.65)، وهذا يدل على أنّ هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أهمية امتناع المعلم عن التوضيح المسبق للأفكار والمفاهيم بما يُساعد على معرفة طبيعة تصورات الطلاب الخاطئة.

ووفقاً للمتوسط الحسابي في الجدول رقم (5)؛ فإنّ العبارات التي جاءت موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة حول أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم، وهي: قيام المعلم بإتاحة الفرصة للطلاب للاستفسار والنقاش والحوار، وكذلك أهمية تقبل المعلم لإجابات الطلاب الخاطئة وعدم الانزعاج منها وهو ما يشجع الطلاب على طرح أفكارهم الخاصة، وأهمية منح المعلم وقتاً كافياً للطلاب بعد طرح السؤال للإجابة عنه، وهذا يؤكد وعي أفراد الدراسة بأهمية نقاش وحوار المعلم مع طلابه، وتقبله لإجاباتهم وعدم انزعاجه منها، ومنحهم بعض الوقت بعد طرح السؤال، ليساعد بذلك على تشجيع الطلاب على التعبير عن أفكارهم وخبراتهم السابقة والتعرف إلى طبيعة تلك الخبرات السابقة التي يعتقدونها، وهذا ما أكّدته دراسات كثيرة مثل: ميرسير (Mercer, 2007)، وسكوت ومورتيمر وايقوار (Scott, Mortimer and Aguiar, 2006)، وإدوارد وجونز (Edwards and Jones, 2003)، وهارقريفيز وآخرون (Hargreaves et al,. 2003)، ونيوتن ودرايفر وأزبورن (Newton, Driver and Osborne, 2001).

أمّا العبارة رقم (5) فقد جاءت بمتوسط حسابي (2.69) وانحراف معياري (0.52)، والذي يدل على أنّ هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أهمية قيام المعلم بطرح أسئلة تستهدف مستويات تفكيرية عليا، وقد يعزى وعي المعلمين (أفراد الدراسة) إلى قناعتهم بما أكده قطامي (2013م) من أنّ النظرة الحديثة لاستراتيجيات التعليم والتعلم تهتم وتركز على المستويات العليا من التفكير والفهم المعتمد على التحليل والنقد، بدلاً من التركيز على الحفظ والتذكر، وإكساب المتعلمين مهارات التفكير المختلفة والتي تقوم على تنمية قدراتهم على استخلاص النتائج من محتوى المنهج العلمي الذي يتعلمون من خلاله.

السؤال الثاني: ما درجة ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم؟ للتعرف إلى درجة ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم؛ تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك كما في الجدول رقم (6):

الجدول رقم (6): يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم.

م	العبارات	درجة الممارسة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
26	أتيح الفرصة للطلاب للاستفسار والنقاش والحوار.	269	82.3	46	14.1	12	3.7	2.79	0.49	1
27	أشجع الطلاب على العمل معاً.	258	78.9	63	19.3	6	1.8	2.77	0.46	2
17	أتقبل إجابات الطلاب الخاطئة ولا أنزعج منها.	260	79.5	58	17.7	9	2.8	2.77	0.48	3
22	أقدم للطلاب مهام حقيقية ومواقف واقعية ترتبط بحياتهم اليومية.	256	78.3	65	19.9	6	1.8	2.76	0.47	4
20	أمنح وقتاً كافياً بعد طرح السؤال على الطلاب للإجابة عنه.	253	77.4	68	20.8	6	1.8	2.76	0.47	4 مكرر
15	أتعرف إلى خبرات ومعارف الطلاب السابقة لكشف تصوراتهم الخاطئة.	247	75.5	70	21.4	10	3.1	2.72	0.51	6
21	أشجع الطلاب على البحث عن حلول عندما يواجهون أخطاء أو تناقضاً معرفياً.	248	75.8	66	20.2	13	4.0	2.72	0.53	7
25	أقوم بتوفير بيئة صفية ماتعة للطلاب.	231	70.6	86	26.3	10	3.1	2.68	0.53	8
23	أتيح الفرصة للطلاب لممارسة الأنشطة التعليمية والتجارب العملية المصاحبة للدرس.	223	68.2	93	28.4	11	3.4	2.65	0.54	9
18	أقوم بتوظيف استراتيجيات تدريسية مناسبة للتعامل مع تصورات الطلاب الخاطئة.	227	69.4	87	26.6	13	4.0	2.65	0.55	10
24	أشجع الطلاب على الانخراط والانهماك في الخبرات من خلال الاستقصاء وحل المشكلات.	226	69.1	87	26.6	14	4.3	2.65	0.56	11
19	أطرح أسئلة تستهدف مستويات تفكيرية عليا.	216	66.1	100	30.6	11	3.4	2.63	0.55	12
28	أشرك الطلاب في عملية تقويم تعلمهم.	204	62.4	101	30.9	22	6.7	2.56	0.62	13
16	أمتنع عن التوضيح المسبق للأفكار والمفاهيم، وهو ما يساعدني في معرفة طبيعة تصورات الطلاب الخاطئة.	154	47.1	126	38.5	47	14.4	2.33	0.71	14
–	**المتوسط الحسابي العام**							**2.67**	**0.37**	**–**

يتضح من خلال الجدول رقم (6) أنّ محور درجة ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم، يتضمن (14) عبارة، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.33، 2.79)، وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي والتي تُشير إلى درجة ممارسة (متوسطة – عالية).

يبلغ المتوسط الحسابي العام (2.67) بانحراف معياري (0.37)، وهذا يدل على أنّ درجة ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم؛ جاءت عالية، وذلك يتمثل في قيام المعلم بكلٍّ من: (إتاحة الفرصة للطلاب للاستفسار والنقاش والحوار، وكذلك تشجيع الطلاب على العمل معاً، إضافة إلى تقبل إجابات الطلاب الخاطئة وعدم الانزعاج منها، والقيام بتقديم مهام حقيقية ومواقف واقعية ترتبط بحياة الطلاب الواقعية).

كما بينت النتائج بالجدول رقم (6) أنّ قيم الانحراف المعياري للمحور تتراوح ما بين (0.47، 0.71)، وهي قيم صغيرة أقل من الواحد الصحيح، وهذا يدل على أن هناك تجانساً في استجابات أفراد الدراسة حول عبارات محور درجة ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم.

وأوضحت النتائج بالجدول رقم (6) أنّ من أبرز العبارات التي تعكس درجة ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم؛ تتمثل في العبارات رقم (26، 27، 17) بالترتيب من الأولى إلى الثالث، والعبارات (19، 28، 16) بالترتيب من الثاني عشر إلى الرابع عشر، مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطها الحسابي، وذلك على النحو التالي:

1. جاءت العبارة رقم (26) وهي: (أتيح الفرصة للطلاب للاستفسار والنقاش والحوار) بالمرتبة الأولى، بين العبارات الخاصة بدرجة ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم، بمتوسط حسابي (2.79)، وانحراف معياري (0.49)، وهذا يدل على أنّ هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على قيام المعلم بإتاحة الفرصة للطلاب للاستفسار والنقاش والحوار.

2. جاءت العبارة رقم (27) وهي (أشجع الطلاب على العمل معاً) بالمرتبة الثانية، بين العبارات الخاصة بدرجة ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم، بمتوسط حسابي (2.77)، وانحراف معياري (0.46)، وهذا يدل على أنّ هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على قيام المعلم بتشجيع الطلاب على العمل معاً.

3. جاءت العبارة رقم (17) وهي (أتقبّل إجابات الطلاب الخاطئة ولا أنزعج منها) بالمرتبة الثالثة، بين العبارات الخاصة بدرجة ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم، بمتوسط حسابي (2.77)، وانحراف معياري (0.48)، وهذا يدل على أنّ هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على قيام المعلم بتقبل إجابات الطلاب الخاطئة وعدم الانزعاج منها.

4. جاءت العبارة رقم (19) وهي (أطرح أسئلة تستهدف مستويات تفكيرية عليا) بالمرتبة الثانية عشرة، بين العبارات الخاصة بدرجة ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم، بمتوسط حسابي (2.63)، وانحراف معياري (0.55)، وهذا يدل على أنّ هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على قيام المعلم بطرح أسئلة تستهدف مستويات تفكيرية عليا.

5. جاءت العبارة رقم (28) وهي (أشرك الطلاب في عملية تقويم تعلمهم) بالمرتبة الثالثة عشرة، بين العبارات الخاصة بدرجة ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم، بمتوسط حسابي (2.56)، وانحراف معياري (0.62)، وهذا يدل على أنّ هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على قيام المعلم بمشاركة الطلاب في عملية تقويم تعلمهم.

6. جاءت العبارة رقم (16) وهي (أمتنع عن التوضيح المسبق للأفكار والمفاهيم وهو ما يساعدني في معرفة طبيعة تصورات الطلاب الخاطئة) بالمرتبة الرابعة عشرة، بين العبارات الخاصة بدرجة ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم، بمتوسط حسابي (2.33)، وانحراف معياري (0.71)، وهذا يدل على أنّ هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على امتناع المعلم عن التوضيح المسبق للأفكار والمفاهيم وهو ما يساعده في معرفة طبيعة تصورات الطلاب الخاطئة.

ووفقاً للمتوسط الحسابي في الجدول رقم (6) فإنّ العبارات التي جاءت موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة حول ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض، تتعلق بإتاحة الفرصة للطلاب للاستفسار والنقاش والحوار، وتشجيع الطلاب على العمل معاً، وتقبل المعلم لإجابات الطلاب الخاطئة وعدم انزعاجه منها، وقد يشير ذلك إلى رغبة المعلمين في التعرف إلى أفكار الطلاب وخبراتهم السابقة. وقد أكدت أهمية تلك الممارسات دراسات عدة منها: دراسة سكوت ومورتيمر وأيقوار (Scott, Mortimer and Aguiar, 2006)؛ وذلك لتحقيق أعلى مستوى لتعلم الطلاب وفقاً للمنحى البنائي، كما يؤكد ذلك وعي المعلمين- أفراد الدراسة- وإدراكهم لأهمية المنحى البنائي في عملية التعلم، وهو ما اتضح من خلال إجابة هذه الدراسة عن السؤال السابق (السؤال الأول). وهذه الممارسات التدريسية التي تأتي في سياق التعلم وفقاً للمنحى البنائي أكدتها دراسات وأبحاث تربوية عديدة مثل عبد السلام (2016م) وعبد السلام (2013م).

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط عينة البحث، بين رؤى معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض، حول أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم، في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة؟

الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم، باختلاف متغير المؤهل العلمي؛ تمّ استخدام اختبار كروسكال والاس (Kruskall Wallis) بديلاً عن تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وذلك لعدم التكافؤ بين فئات متغير المؤهل العلمي، كما يتضح من خلال الجدول رقم (7) التالي:

الجدول رقم (7): يوضح نتائج اختبار كروسكال والاس (Kruskall Wallis) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم باختلاف متغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
دبلوم	12	142.63	4.825	0.090
بكالوريوس	278	168.75		
ماجستير	37	135.26		

يتضح من خلال الجدول رقم (7) أنّه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم، باختلاف متغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمتها (0.090)، وهي أقلّ من (0.05) أي غير دالة إحصائياً، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد الدراسة على اختلاف مؤهلهم العلمي حول أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم، باختلاف متغير المؤهل العلمي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الأسدي (2012م).

الفروق باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة:

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم، باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة؛ تم استخدام اختبار كروسكال والاس (Kruskall Wallis) بديلاً عن تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وذلك لعدم التكافؤ بين فئات متغير سنوات الخبرة، كما يتضح من خلال الجدول رقم (8) التالي:

الجدول رقم (8): يوضح نتائج اختبار كروسكال والاس (Kruskall Wallis) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم باختلاف متغير سنوات الخبرة.

عدد سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
أقل من 5 سنوات	29	141.74	2.177	0.337
5–10 سنوات	91	171.20		
أكثر من 10 سنوات	207	163.95		

يتضح من خلال الجدول رقم (8) أنّه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم، باختلاف متغير سنوات الخبرة، حيث

بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.337)، وهي قيمة أقل من (0.05)، أي غير دالة إحصائياً، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الأسدي (2012م).

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط عينة البحث، بين ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم، في ضوء متغيرات المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم، باختلاف متغير المؤهل العلمي؛ تم استخدام اختبار كروسكال والاس (Kruskall Wallis) بديلاً عن تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) وذلك لعدم التكافؤ بين فئات متغير المؤهل العلمي، كما يتضح من خلال الجدول رقم (9) التالي:

الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:

الجدول رقم (9): يوضح نتائج اختبار كروسكال والاس (Kruskall Wallis) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم باختلاف متغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
دبلوم	12	111.78	12.977	0.002
بكالوريوس	278	170.42		
ماجستير	37	176.38		

يتضح من خلال الجدول رقم (9) أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي، في عملية التعلم باختلاف متغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح أفراد الدراسة ممن مؤهلهم العلمي ماجستير بمتوسط رتب (176.38)، وتُشير النتيجة السابقة إلى أنّ المعلمين- أفراد الدراسة- ممّن مؤهلهم العلمي ماجستير يمارسون بدرجة أكبر المنحى البنائي في عملية التعلم، وقد توافقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشهري (2017م) ودراسة الخالدي (2013م)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنّ امتلاك المعلم لدرجة علمية أعلى يُعزز من أدائه من الناحية الفنية، بما يُساهم في زيادة قدرته على استخدام المنحى البنائي في الصفوف الدراسية.

الفروق باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة:

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم، باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة؛ تمّ استخدام اختبار كروسكال والاس (Kruskall Wallis) بديلاً عن تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وذلك لعدم التكافؤ بين فئات متغير عدد سنوات

الخبرة، كما يتضح من خلال الجدول رقم (10) التالي:

الجدول رقم (10): يوضح نتائج اختبار كروسكال والاس (Kruskall Wallis) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام للمنحى البنائي في عملية التعلم باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة.

عدد سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
أقل من 5 سنوات	29	148.12	1.565	0.457
5–10 سنوات	91	172.16		
أكثر من 10 سنوات	207	162.64		

يتضح من خلال الجدول رقم (10)، أنّه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم، باختلاف متغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.457)، وهي قيمة أقل من (0.05) أي غير دالة إحصائياً. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع دراسة الخالدي (2013م) في عدم تأثير سنوات الخبرة في استجابات أفراد الدراسة حول ممارسة المعلمين للمنحى البنائي في عملية التعلم.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج والتي يمكن استعراضها في التالي:

1- جاءت درجة أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض؛ عالية، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على أهمية كل من:

– إتاحة الفرصة للطلاب للاستفسار والنقاش والحوار.

– تقبل المعلم لإجابات الطلاب الخاطئة وعدم الانزعاج منها وهو ما يشجع على طرح الطلاب لأفكارهم الخاصة.

– منح المعلم وقتاً كافياً بعد طرح السؤال على الطلاب للإجابة عنه.

– قيام المعلم بتقديم مهام حقيقية ومواقف واقعية ترتبط بحياة الطلاب اليومية.

2- جاءت درجة ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم؛ عالية، وذلك يتمثل في قيام المعلم بكل من:

– إتاحة الفرصة للطلاب للاستفسار والنقاش والحوار.

– تشجيع الطلاب على العمل معاً.

– تقبل إجابات الطلاب الخاطئة وعدم الانزعاج منها.

– القيام بتقديم مهام حقيقية ومواقف واقعية ترتبط بحياة الطلاب الواقعية.

3- لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم، باختلاف متغير المؤهل العلمي.

4-لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول أهمية المنحى البنائي في عملية التعلم، باختلاف متغير سنوات الخبرة.

5-يوجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم، باختلاف متغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح أفراد الدراسة ممن مؤهلهم العلمي ماجستير.

6-لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم، باختلاف متغير سنوات الخبرة.

توصيات الدراسة:

في ضوء إجراءات الدراسة الحالية ونتائجها التي تمّ التوصل إليها، يوصى بما يلي:

– نظراً لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة معلمي العلوم للمنحى البنائي في عملية التعلم، باختلاف متغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح أفراد الدراسة ممن مؤهلهم العلمي "ماجستير"، يوصى بإقامة دورات تدريبية وورش عمل حول استخدام المنحى البنائي في عملية التعلم لمعلمي العلوم، ممن مؤهلهم العلمي أقل من الماجستير؛ وذلك لتعزيز ممارستهم التدريسية.

– استمرار معلمي العلوم في مراحل التعليم العام في ممارسة المنحى البنائي في عملية التعلم، من خلال:

- إتاحة الفرصة للطلاب للاستفسار والنقاش والحوار.
- تشجيع الطلاب على العمل معاً.
- القيام بتقديم مهام حقيقة ومواقف واقعية ترتبط بحياة الطلاب الواقعية.

– متابعة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام للمستجدات في مجال بناء المناهج المدرسية والتي تهتم بمجال المنحى البنائي في عملية التعلم.

مقترحات الدراسة:

استكمالاً لما بدأته هذه الدراسة، يقترح القيام بما يلي:

– إجراء دراسة تتناول أهمية ومدى ممارسة المنحى البنائي في عملية التعلم في مراحل التعليم العام على مستوى المملكة العربية السعودية، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسات التي تم تنفيذها في بعض المناطق التعليمية فيها.

– إجراء دراسة تتناول المعوقات التي قد تحدُّ من ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام للمنحى البنائي في عملية التعلم.

– إجراء دراسة تتناول تصوراً مقترحاً لتطوير ممارسة معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض للمنحى البنائي في عملية التعلم.

– إجراء دراسة مماثلة لاستطلاع تصورات طلاب التعليم العام حول عملية التعلم من المنظور البنائي.

المراجع العربية والأجنبية:

المراجع العربية:

- الأسدي، نعمة عبد الصمد. (2012م). تصورات طلاب وأعضاء هيئة التدريس في أقسام علوم الحياة حول التعليم التقليدي والبنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية*، جامعة الكوفة، 10، 179-200.
- الخالدي، جمال خليل. (2013م). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي. *مجلة جامعة بابل – العلوم الإنسانية*، جامعة بابل، 21(1)، 289 – 304.
- الخليلي، خليل يوسف. وحيدر، عبد اللطيف حسين. ويونس، محمد جمال. (1996م). *تدريس العلوم في مراحل التعليم العام*. ط (1)، دار القلم للنشر والتوزيع، دولة الإمارات العربية المتحدة.
- خيري، لمياء محمد. (2018م). *التعلم النشط*، ط(1)، مؤسسة يسطرون للطباعة والنشر. الجيزة، جمهورية مصر العربية.
- الرويس، عبد العزيز محمد. (2016م). واقع الممارسات التدريسية الداعمة للتعلم البنائي لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة البحرين للعلوم التربوية والنفسية*، 17(1)، 161-187.
- زيتون، حسن حسين. (2002م). *استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم*. مكتبة عالم الكتب، القاهرة.
- زيتون، عايش محمود. (2007م). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*، ط(1)، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
- زيتون، عايش. (2010م). *الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها*. ط(1)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- زيتون، كمال عبد الحميد. (1998م). فعالية استراتيجية التحليل البنائي في تصويب التصورات البديلة عن القوة والحركة لدى دارسي الفيزياء ذوي أساليب التعلم المختلفة. *المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية*، 1(4)، 83 – 140.
- السليم، ملاك محمد. (2004م). فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم وأثرها في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، جامعة الملك سعود، 16(2)، 687-765.
- الشهري، عبدالله زاهر. وتمام، تمام إسماعيل. (2017م). تقويم مهارات التدريس البنائي لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. المركز القومي للبحوث بغزة، فلسطين، 1(6)، 77-95.
- عبد السلام، عبد السلام مصطفى. (2009م). *الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم ومتطلبات العصر*. ط(2)، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عبد السلام، عبد السلام مصطفى. (2013م). *تدريس العلوم ومتطلبات العصر*. ط(2)، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عبد السلام، عبد السلام مصطفى. (2016م). *تدريس العلوم وإعداد المعلم وتكامل النظرية والممارسة*. ط (2)، دار الفكر العربي، القاهرة.
- العساف، صالح. (1995م). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. مكتبة العبيكان. الرياض.
- قطامي، يوسف. (2013م). *استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية*. ط (1)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- الكبيسي، عبد الواحد حميد. (2010م). *التفكير المنظومي توظيفه في التعلم والتعليم من القرآن الكريم*. ط (1)، دار ديبونو للطباعة والنشر، عمان، الاردن.
- معتز، إبراهيم أحمد. (2007م). فعالية نموذج التعلم البنائي في تصويب تصورات طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية عن قوانين نيوتن للحركة. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، مصر. 17 (69)، 162-178.
- الناقة، صلاح أحمد. والعيد، إبراهيم سليمان. (2009م). فاعلية التدريس القائم على استراتيجية النموذج البنائي "دورة التعلم وخريطة المفاهيم" على تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث العلوم. *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس، 95، 170-196.
- هندي، صالح ذياب. والتميمي، إيمان محمد. (2013م). الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء من منظور بنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، 14(1)، 247-280.

المراجع الأجنبية:

- Al-Asadi, Nemah A. (2012). Conceptions of Students and Teaching Staff Members in Department Of Biology about Traditional and Constructive Teaching and their Relationships with Some Variables (in Arabic). *Journal of education college for women for humanistic sciences* - University of Kufa. 10, 179-200.
- Al-Khaldi, Jamal. (2013). The Degree of the Practice of Islamic Education Teachers for Constructive Teaching (in Arabic). *Journal of University of Babylon for Humanities Sciences* - University of Babylon. 21 (1), 289-304.
- Alrwais, Abdulaziz M. (2016). The Reality of Saudi Arabian Secondary Mathematics Teachers Practice that Support Constructivist Learning Principles (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences* – University of Bahrain. 17 (1), 161-187.
- Al-Sheri, Abdullah & Tamam, Tamam (2017). Evaluating the Constructive Teaching Skills for Science Teachers in the Intermediate Stage (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences* - Arab Journal of Sciences & Research Publishing. 1 (6), 77-95.
- Al-Soleem, Malak M. Effectiveness of Suggested Model to Teach Constructivism in Development Constructivist Teaching Practices for Science Teachers and in Accommodative Alternative Conceptions about Chemical and Biochemical Concepts for the First Year Intermediate Students in Riyadh (in Arabic). *Journal of Science Education and Islamic Studies* - King Saud University. 16 (2), 687-765.
- Al-Weher, M. (2004). The Effect of a Training Course Based on Constructivism on Student Teachers' Perceptions of the Teaching/ Learning Process. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(2), 169- 184.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Based on Constructivist 7E Model: Chemistry Teachers' Perspective. *Journal of Turkish Science Education*, 8(4), 18-28.
- Bavčević, T., Prskalo, I., & Bavčević, D. (2018). A Comparative Analysis of Different Models for Management of the Teaching Process in Physical Education. *Acta Kinesiologica*, 12(2), 57.
- Blackmore, C., (2007). What Kinds of Knowledge, Knowing and Learning are Required for Addressing Resource

Dilemmas? A Theoretical Overview. *Environ. Sci. Policy* 10 (6), 512–525.

- Bybee, R., Taylor, J., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J., Westbrook, A., and Landes, N. (2006). *The BSCS 5E Instructional Model: Origins, Effectiveness, and Applications*, Colorado Springs: BSCS.
- Cobern, W. (1995). Constructivism for Science Teachers. *Science Education International*. 6 (3): 8-12.
- Cohen, L., Manion, L. and K. Morrison, (2011). *Research Methods in Education*. London, RoutledgeFalmer.
- Dang, Q. (2018). *The Multi-model of Peer Relationship from the Perspective of Constructivism*. 7th International Conference on Social Science, Education and Humanities Research (SSEHR 2018).
- Demġrdağ, B., Feyzioglu, B., Cobanoglu, A., & Altun, E. (2011). Developing Instructional Activities
- DiSessa, A., and Cobb, P. (2004). Ontological Innovation and the Role of Theory in Design Experiments. *The Journal of the Learning Sciences*, *13*(1): 77–103.
- Driver, R. and Bell, B. (1986). Student's Thinking and the Learning of Science: A Constructivist View. *School Science Review*, 67, 443–456.
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E. and Scott, P. (1994). Constructing Scientific Knowledge in the Classroom. *Educational Researcher, 23*(7): 5-12.
- Driver, R., Guesne, E., and Tiberghien, A., eds., (1985). *Children's ideas in science*: Milton Keynes, Open University Press.
- Edwards, J. and Jones, K. (2003), Co-learning in the Collaborative Mathematics Classroom. In: A. Peter-Koop, A. Begg, C. Breen and V. Santos-Wagner (Eds.), Collaboration in Teacher Education: Examples from the Context of Mathematics Education. *Dordrecht, NL: Kluw*er. pp. 135-151.
- El-Naqa, Salah & Al-Eid, Ibrahim. (2009). The Effectiveness of Teaching Based on the Constructive Model Strategy (Learning Cycle and Concept Map) on the Achievement of Grade 9 Students in Science (in Arabic). *Egyptian Society of Reading and Knowledge* - Ain Shams University. 95, 170-196.
- Hargreaves, L., Moyles, J., Merry, R., Paterson, F., Pell, A., and Esarte-Sarries, V. (2003). How do Primary School Teachers Define and Implement 'Interactive Teaching' in the National Literacy Strategy in England. *Research Papers in Education 18*, 217-236.
- Hindi, Saleh & Al-Tamimi, Eman. (2013). Classroom Teaching Practices of Islamic Education in the Secondary Stage in Zarka Governorate from Constructive Perspective and Their Relation with Some Variables (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences* – University of Bahrain. 14 (1), 247-280.
- Hodson, D. and Hodson, J. (1998). From Constructivism to Social Constructivism: A Vigotskian Perspective on Teaching and Learning Science. *School Science Review*, *79* (289): 33–41.
- Ilyas, A., & Saeed, M. (2018). Exploring Teachers' Understanding about Misconceptions of Secondary Grade Chemistry Students. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 9 (1), 3323-3328.
- Jofili, Z., Geraldo, A. and Watts, M., (1999). A Course for Critical Constructivism Through Action Research: A Case Study from Biology. *Research in Science & Technological Education*, 17(1), 5-17.
- Kim, H. and Fisher, D. (1999). Assessment and Investigation of Constructivist Science Learning

Environments in Korea. *Research in Science and Technological Education*. 17 (2): 239-250.

- Leach, J., & Scott, P. (2003). Individual and Sociocultural Views of Learning in Science Education. *Science and Education, 12*(1): 91-113.
- Leach, J., and Scott, P. (2002). Designing and Evaluating Science Teaching Sequences: An Approach Drawing upon the Concept of Learning Demand and a Social Constructivist Perspective on Learning. *Studies in Science Education*, 38: 115-142.
- Makewa, L. (2019). Constructivism Theory in Technology-Based Learning. In *Technology-Supported Teaching and Research Methods for Educators.* 268-287.
- Mercer, N. and Littleton, K. (2007*) Dialogue and the Development of Children's Thinking: a sociocultural approach*. London: Routledge.
- Moataz, Ibrahim A. (2007). The Effectiveness of a Constructive Teaching Model in Correcting the Perceptions of the Students of the Mathematics Group at the Faculty of Education on Newton's Laws of Motion (in Arabic). *Journal of Faculty of Education* - Benha University. 17 (69), 162-178.
- Neo, M., and Neo, K. (2002) "Building a Constructivist Learning Environment Using a Multimedia Design Project - a Malaysian experience," *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 11(2), pp. 141-153.
- Newton, P., Driver, R. and Osborne, J. (2001) The Place of Argumentation in the Pedagogy of School Science. *International Journal of* Science Education, 21, 5, 553-576.
- Novak, J. (2010), Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 6(3), 21-30.
- Schoon, K. (1995). The Origin and Extent of Alternative Conceptions in the Earth and Space Sciences: A Survey of Pre-Service Elementary Teachers. *Journal of Elementary Science Education*, 7(2), 27-46.
- Scott, P., Mortimer, E. and Aguiar, O. (2006). The Tension Between Authoritative and Dialogic Discourse: A Fundamental Characteristic of Meaning Making Interactions in High School Science Lessons. *Science Education*, 90(4): 605-631.
- Shumba A. (2011). Teachers' Conceptions of the Constructivist Model of Science Teaching and Student Learning , *Journal of Anthropologist* , 13 (3): 175-183.
- Taber, K. (2017). Knowledge, Beliefs and Pedagogy: How the Nature of Science Should Inform the Aims of Science Education (and not Just When Teaching Evolution). *Cultural Studies of Science Education*, 12(1), 81-91.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Harvard Unverisity Press.
- Windschitl, M. (1999). The Challenges of Sustaining a Constructivist Classroom Culture. *Phi Delta Kappan*. 80(10): 751-756.
- Zaiton, Kamal A. (1998). The Effectiveness of Constructive Analysis Strategy in Correcting Alternative Perceptions of Power and Motion among Physicists with Different Learning Methods (in Arabic). *Journal: of Egyptian Journal of Science Education*- The Egyptian Society for Science Education. 1 (4), 83-140.

متطلبات تطوير كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية
في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي

محمد بن فهاد اللوقان الشمري[1]

المخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرّف على درجة إمكانية تحقيق المتطلبات اللازمة لتطوير كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي؛ ودرجة توافرها من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، واعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء مجالس كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة 78 فرداً، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وجاءت أبرز النتائج على النحو التالي: جاءت درجة إمكانية تحقيق المتطلبات اللازمة لتطوير كليات المجتمع في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في جميع الأبعاد كبيرة بمتوسط حسابي (3.91)، كما جاءت درجة توافر المتطلبات اللازمة لتطوير كليات المجتمع في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في جميع الأبعاد متوسطة بمتوسط حسابي (3.20). وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تحقيق المتطلبات اللازمة لتطوير كليات المجتمع التي نصت عليها الدراسة.

الكلمات المفتاحية: ، الاقتصاد المعرفي، كليات المجتمع، التطوير الإداري، متطلبات التطوير**.**

Requirements of Community Colleges Development in Saudi Arabia in Light of Knowledge Economy Concept

Mohammad Fahhad Allugan Alshammari[1]

Abstract: The study aimed to Know of the requirements (organizational - human - technical - academic) necessary of the development of community colleges in the Saudi Arabia in light of the concepts of the knowledge economy, its degree of applicability and its degree of availability.

The population selected for this study consisted of all members of the Councils of Community Colleges. The total number of participants in this study was 78. The questionnaire was a tool of study. The result showed that the degree of applicability the requirements of the development of community colleges in the Saudi Arabia in light of the concepts of the knowledge economy was a high degree (3.91). And degree of availability the requirements of the development of community colleges in the Saudi Arabia in light of the concepts of the knowledge economy was a medium degree (3.20). The study recommended that to the necessity of working to achieve the requirements for the development of community colleges in light of the concepts of the knowledge economy.

Keywords: Knowledge Economy, Community Colleges, Administrative Development, Development Requirements**.**

---

[1] أستاذ إدارة التعليم العالي المشارك– كلية التربية– جامعة حائل.	[1] Associate Professor of Higher Education Administration– Faculty of Education- University of Hail.
البريد الإلكتروني: E-mail: m_lugan@hotmail.com	

المقدمة:

يشهد الوقت الحالي الكثير من التحديات والتغيرات المتسارعة في شتى المجالات تبعاً للانعكاسات التي ميزت هذا العصر؛ ومن أهمها الثورة المعرفية الهائلة والتقدم التكنولوجي الواسع، مما أثّر تأثيراً واضحاً على الكثير من الأنظمة الإدارية والتنظيمية، ولا شكّ أنّ النظام التعليمي بشكل عام من أكثر الأنظمة المعاصرة تأثّراً وتأثيراً بها، وأنّ مواجهة مثل هذه التحديات تحتاج إلى تطوير سريع يطال الأنظمة الإدارية والمنظومة التعليمية التي تُعنى بإعداد وتأهيل الكوادر البشرية حتى تتواكب مع هذه المستجدات.

ويعدّ رأس المال البشري ومحوره العقل هو العنصر الأهم في التنمية وتطويرها والقدرة على الإنتاج؛ الأمر الذي دفع الكثير من المجتمعات إلى الاهتمام به واعتباره المحور الفاعل في أي مشروع تنموي (David, 2010, p.1). فالمعرفة والإنسان هما محورا وعي المجتمع والتحول به إلى بناء المجتمع المعرفي المنتج، ولا شكّ أنّ الإنسان يمثّل العنصر الأساس والمحور الأهم في إيجاد هذه المعارف؛ وأنّ التعليم هو أساس التطور هو اللبنة الأولى في التكوين المعرفي لها. (إبراهيم، 2016م، ص8).

ويشكل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي الذي يمثل التوظيف الأمثل للذكاء البشري محط الاهتمام الواسع في كافة المجتمعات، وبصورة تعمل على إعادة بناء المجتمع بشكل عام، وخلق ميدان أكثر فائدة ونفعاً (Soraty, 2005, p. 9).

ويتطلب الاقتصاد المعرفي مجموعة من المعايير والظروف المناسبة لتحقيقه، منها ما يرتبط بإعداد القوى البشرية المؤهلة علمياً ومهنياً بكفاءة ومهارة عالية، ومنها ما يتعلق بتوفير المناخ المناسب للمعرفة وتعزيز قدرات الأفراد وبناء مهارات الاكتشاف لديهم وإكسابهم القدرة على حل المشكلات وابتكار الحلول (الربابعة والهياجنة، 2017م، ص22).

ولهذا تعطي الكثير من دول العالم المتقدم كاليابان وألمانيا وأمريكا أولوية في إعداد وتأهيل الكوادر البشرية الوسطى- الفنية والمهنية- في مختلف التخصصات والمجالات. (الأغبرين 2002م، ص5)

وجاء إنشاء كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية بالأساس في إطار تحقيق هدف المواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل، ذلك أنّ فلسفة كليات المجتمع تقوم على خدمة مجتمعاتها المحلية من خلال توفير برامج شاملة ومتنوعة للتأهيل التخصصي الموجه لممارسة المهن والمهارات التي يطلبها سوق العمل المحلي. (ساعاتي، 2009م، ص91)

ويأتي تطوير كليات المجتمع في ضوء معطيات التوجهات الحديثة والتحديات القائمة بأنّه مرحلة مهمة وخطوة لا بدّ منها في ظل هذه التوجهات والتي من أهمها الاقتصادي المعرفي الذي يمثل التحدي الأبرز، ولعلّ ما ورد في مضامين رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وما اشتملت عليه من برامج واستراتيجيات بأنّه الحل الناجع والمناسب لمواكبة ذلك وأن تبني سبل تطوير تقوم على فكرة الربط المباشر بين برامج التعليم في كليات المجتمع وحاجات

مؤسسات المجتمع في ضوء مستجدات العصر وتحدياته بات أمراً ملحاً في ظله هذه التوجهات فكليات المجتمع تعنى بتأهيل كوادر فنية يمكن استيعابها في مؤسسات القطاع العام والخاص من مصانع وشركات ونحوها.

وعلى ذلك فالتوجه نحو المفاهيم المتقدمة والممارسات المتطورة التي تساهم في تطوير المجتمع والتحول به إلى مصاف المجتمعات المتقدمة علمياً واقتصادياً بات أمراً لا حياد عنه في ظل التحديات المعاصرة.

ونظراً لأهمية الدور الذي تلعبه كليات المجتمع باعتبارها من المؤسسات المعنية في تأهيل وتطوير الكوادر البشرية لتغطية حاجات سوق العمل السعودي من الكوادر الوطنية المؤهلة والمدربة؛ الأمر الذي يتناغم تماماً مع مضامين رؤية المملكة العربية السعودية 2030 جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على المتطلبات اللازمة لتطوير كليات المجتمع لتحقيق متطلبات التحول نحو الاقتصاد المعرفي.

وتأتي هذه الدراسة في مرحلة تحوّل وطني في المملكة العربية السعودية على كافة الأصعدة من خلال التوجه نحو تنويع مصادر الدخل؛ مما يولّد تغييرات في نوعية تركيبة منظومة العمل وما يصاحبه من تغيرات في الإعداد والتدريب لمواكبة هذه التحولات.

مشكلة الدراسة:

ونظراً لأهمية التوجه نحو مداخل تطويرية ذات صبغة حديثة ومتطورة؛ أصبح من المهم أن تطوّر الجامعات من أنظمتها لتواكب المستجدات بصورة أكثر نجاعة وواقعية، فقد توصلت العبد الجبار (2017م) من خلال استقرائها للدراسات السابقة المتعلقة بتحول الجامعات نحو الاقتصاد المعرفي إلى أنّ هناك شبه إجماع حول ضرورة تطوير التعليم في كافة مستوياته المختلفة والإسهام في بناء الاقتصاد المعرفي من خلاله، وهو ما أكدّت دراسة الشمري (2007م) بضرورة الاستجابة السريعة لمعطيات السوق، وما يفرزه من بروز مهن جديدة. كما أوضحت دراسة بوضياف (2016م) أنّ معوقات تفعيل دور الاقتصاد المعرفي في تطوير أداء الجامعات كانت مرتفعة، وهذا ما أشارت إليه دراسة السليحات (2015م) بضرورة الاهتمام بحاجات طلبة كليات المجتمع، من خلال برامج تربوية وتوعوية تعمل على توجيه قلقهم نحو المستقبل، وهو ذات الأمر الذي توصي به دراسة الحطاب (2016م) حول أهمية دراسة واقع الكليات وتطلعات الأطراف المعنية.

وفي ضوء ما سبق، وما تفرزه التحديات الحالية التي تواجه الجامعات وكليات المجتمع على وجه الخصوص خاصة فيما يتعلق برؤية المملكة العربية السعودية 2030، وما تضمنته من مضامين نحو تطوير البنية الاقتصادية، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في تحديد درجة إمكانية تحقيق متطلبات تطوير كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي ومعرفة ودرجة توافرها.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- التعرف على درجة إمكانية تحقيق المتطلبات (التنظيمية- البشرية- التقنية- الأكاديمية) اللازمة لتطوير كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
- التعرف على درجة توافر المتطلبات (التنظيمية- البشرية- التقنية- الأكاديمية) اللازمة لتطوير كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

تتمثّل الأهمية النظرية للدراسة الحالية في كونها تناقش كليات المجتمع باعتبارها تمثل نوعاً مختلفاً عن بقية أنواع التعليم العالي الأخرى وأهمية المرحلة الحالية، حيث تأتي الدراسة في مرحلة التحول الوطني الذي تشهده المملكة العربية السعودية لتحقيق رؤيتها 2030. وكذلك أهمية الدور الذي تلعبه كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية في إعداد وتأهيل القوى البشرية العاملة لتغطية حاجات سوق العمل من المهنيين المحترفين. أمّا أهميتها العملية، فإنّه يُؤمّل أن تقدم هذه الدراسة مقترحاً قد يسهم في الاتجاه نحو مواءمة مخرجات كليات المجتمع مع متطلبات سوق العمل، وأن يكون في توصياتها ما يساعد القائمين على هذه الكليات على تطوير برامجها ورفع مستوى الأداء وتقديم البرامج التي تتلاءم مع مفاهيم الاقتصاد المعرفي لمواكبة للمرحلة التي يعيشها الواقع المحلي.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الاسئلة التالية:

1. ما درجة إمكانية تحقيق المتطلبات (التنظيمية- البشرية- التقنية- الأكاديمية) اللازمة لتطوير كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
2. ما درجة توافر المتطلبات (التنظيمية- البشرية- التقنية- الأكاديمية) اللازمة لتطوير كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على معرفة المتطلبات (التنظيمية – البشرية – التقنية – الأكاديمية) اللازمة لتطوير كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي ودرجة توافرها وإمكانية تحقيقها.
- **الحدود البشرية:** أعضاء مجالس كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمنية:** طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2018/2019م.

مصطلحات الدراسة:

– **التطوير** Development: تعرّف الدراسة التطوير إجرائياً بأنّه تغيير مخطط يستهدف البيئة التنظيمية لكليات المجتمع (المدخلات والعمليات والمخرجات) لتتمكن من التكيف ومواكبة التغيرات والمستجدات التي تحدث في بيئتها الداخلية والخارجية.

– **كليات المجتمع** Community Colleges: تعرّف الدراسة كليات المجتمع إجرائياً بأنّها مؤسسات علمية تتبع الجامعات السعودية إدارياً ومالياً وتنظيمياً يقبل فيها الطالب بعد إتمامه المرحلة الثانوية وتكون الدراسة فيها لمدة عامين تمنح درجة الدبلوم في عدة برامج.

– **المتطلبات** requirements: تعرّف الدراسة المتطلبات إجرائياً بأنّها كل ما هو ضروري ومطلوب من الأشياء التنظيمية والبشرية والتقنية والأكاديمية بحيث يتحقق بعد توفيره في كليات المجتمع السعودية نجاح تطويرها في ضوء مفاهيم الاقتصاد المعرفي.

– **الاقتصاد المعرفي** Knowledge Economy: تعرّف الدراسة الاقتصاد المعرفي إجرائياً بأنّه الاقتصاد القائم على الاستثمار في رأس المال الفكري وتكون المعرفة العامل الرئيس فيه للابتكار والإبداع والنمو من خلال تطوير وإصلاح منظومة التعليم والتدريب والبحث العلمي، وتوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بما يحقق التنمية الشاملة للمجتمع.

الإطار النظري:

جاء تعريفات كليات المجتمع Community Colleges في الكثير من الأدبيات التربوية المعنية بذلك بتعريفات قريبة من بعضها تصبّ تقريباً في اتجاه واحد؛ وقريبة في معناها من التعريف الذي أطلقته الجمعية الأمريكية للكليات المتوسطة، وفيما يلي نقدم عرضاً لأبرز هذه التعريفات:

فمن أوائل التعريفات التي عرّفت بها كلية المجتمع تعريف الجمعية الأمريكية للكليات المتوسطة عام 1922م، حيث تمّ تعريف الكلية المتوسطة بأنّها: "مؤسسة تقدم عامين دراسيين للحصول على الشهادة الجامعية". وبعدها بعامين تمّ تعديل التعريف ليتضمن عبارة الكلية المتوسطة وأنّها تقدم نوعاً مختلفاً من المناهج التعليمية يتناسب مع الاحتياجات المتغيرة للمجتمع سواء المهنية أو الاجتماعية أو الدينية" (Cohen & Brawer, 2008, p.4).

كما تعرّف بأنّها مؤسسات نوعية تهدف إلى توسيع إمكانية الحصول على التعليم المهني بعد التعليم الثانوي، والإسهام في تدريب نسبة كبيرة من الأفراد (Cotham 2000, p.2)، وعرّفت كذلك بأنّها مؤسسة تعليم عالٍ مدة الدراسة فيها سنتان دراسيتان، وتقدّم تعليم يتواءم مع المستوى الذي تقدمه ويهتم باحتياجات مجتمعها المحلي (Passero, 2011, p.20).

ويعرّفها الحبيب (2005م، ص 602) بأنّها مؤسسة تعليمية من مؤسسات التعليم الجامعي مدتها تقل عن أربع سنوات تمتاز بتقديم برامج متنوعة أكاديمية ومهنية تطبيقية، وتهدف إلى إعداد الطلاب لإكمال الدراسة في الجامعة أو إعدادهم مهنيا لسوق العمل.

أمّا الخطيب (2004م، ص69) فيعرفها بأنّها "عبارة عن نوع من مؤسسات التعليم العالي ما فوق الثانوي تتميّز بشمولية برامجها التعليمية والتدريبية لعدد كبير من الموضوعات التي يهتم بها المجتمع المحلي الذي تتواجد به، وتعمل على سد حاجاته من الكوادر البشرية، وتهيئة الطالب للدراسة الجامعية، ومعالجة مشكلات المجتمع بصورة عامة".

وعرّفها محمد (2015م، ص345) بأنّها مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي تقدّم حزمة واسعة من البرامج المرتبطة باحتياجات المجتمع، وقد تكون مدة الدراسة في هذه البرامج عامين دراسيين، أو تكون عبارة عن دورات قصيرة الأجل.

وتأسيساً على ما سبق يمكن تعريف كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية بأنّها مؤسسات علمية تتبع الجامعات السعودية إدارياً ومالياً وتنظيمياً يقبل فيها الطالب بعد إتمامه المرحلة الثانوية، وتكون الدراسة فيها لمدة عامين تمنح درجة الدبلوم أو الدبلوم المشارك في عدة برامج.

وتهدف كليات المجتمع بشكل عام إلى توفير برامج متعدّدة ومتنوعة تتلاءم مع احتياجات وتطلعات المجتمع حيث توفر فرصاً للتعليم لفئات معينة لا تنخرط في ببرامج التعليم العالي التي تمتد لأربع سنوات كما توفر فرصاً للتعليم المستمر لفئات الكبار الذين هم على رأس العمل في سوق العمل والتي تحتاج إلى مزيد من التدريب وتحسين القدرات.

ومن خلال الأهداف المعلنة لكليات المجتمع وما أشارت بعض الدراسات يمكن استخلاص الأهداف العامة لكليات المجتمع بأنّها التأهيل العلمي والمهاري في التخصصات غير الأكاديمية بغية التطوير المهني والتنمية الذاتية لخريجين قادرين على المشاركة في بناء مجتمع المعرفة والإسهام الفعّال في خطط التنمية المستدامة، وتوفير برامج الخدمة المجتمعية المختلفة، والمساهمة في تنمية المجتمع المحلي من خلال تفعيل الشراكة وتقديم الخدمات الاستشارية والبحثية وتوفير برامج تدريبية لكافة أفراد المجتمع، وتوفير بيئة متكاملة ومحفزة في التعليم والتعلم والبحث العلمي مع الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة، وتأهيل الراغبين في التعليم الجامعي من خلال برامج انتقالية تتيح الانتقال إلى الكليات والمعاهد الجامعية الأخرى، وتوفير فرص للكبار لمواصلة تعليمهم وتدريبهم، وتأهيل طالبي العمل بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل. (محمد، 2015م، ص345)، (الشمري،2007م، ص63)، (الحبيب، 2005م، ص605)، (الأغبري، 2002م، ص10).

أمّا الاقتصاد المعرفي Knowledg Economy فهو يركّز على قيمة قدرات الفرد الفكرية، وينظر إلى الإنسان كمنتج للمعرفة، وعليه تكون المعرفة مصدراً مهما للثروة وبصورة أسرع من الأشكال التقليدية الأخرى، فالاقتصاد المعرفي هو الذي تحقق فيه المعرفة الجزء الأعظم من القيمة المضافة، وهذا ما يؤكد على أنّ رأس المال الفكري أو المعرفي هو أكثر أهمية من رأس المال المادي.

وقد تعدّدت التعريفات لمفهوم الاقتصاد المعرفي في الكثير من الأدبيات المتخصصة، ولعلّ من أبرزها تلك التعريفات تعرف البنك الدولي لاقتصاد المعرفة والذي ينص على أنّه "الاقتصاد الذي يتم بموجبه

تحقيق الاستخدام الأمثل والأكثر فاعلية للمعرفة من أجل تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والذي يؤدي إلى استقطاب المعارف الأجنبية.

ويعرفه إيفانز (Evans, 2002, p.34) بأنّه الاقتصاد الذي ينظر للفرد بوصفه ثروة ومؤثرا في اقتصاد السوق والأداء، ويجب العمل على تنمية هذه الثروة لتطوير الاقتصاد بشكل عام. ويُعرّف كذلك بأنّه توظيف واستثمار هادف للطاقات البشرية بطريقة فعالة قادرة على المنافسة في سوق العمل (موسى 2006م، ص113).

كما يُعرّف بأنّه النظام الاقتصادي الذي تمثل فيه المعرفة عنصر الإنتاج الرئيس والقوة الدافعة الأساسية لتكوين الثروة (المدينيني، 2015م، ص312). كما عُرّف أيضاً بأنّه الاقتصاد الذي يرتكز على فهم جديد وعميق لدور كل من المعرفة ورأس المال البشري في تحقيق تقدم وتطور اقتصادي وزيادة الرفاهية والاستقرار والتقدم للمجتمع (قاسم، 2011، ص1).

ويشير نقادي (2014م، ص96) إلى أنّ الاقتصاد المعرفي عبارة عمّا يمكن الحصول عليه عندما تطبق المنشآت أفكاراً مبتكرة في الإنتاجية، وتستخدم على نطاق واسع الحاسبات الآلية المتقدمة، وتوظف العقول المتعلمة جيداً، وتوظف كل ذلك في إنتاج السلع والخدمات وخلق الثروة.

وتشير عبد الله (2013م، ص286) إلى أنّ الاقتصاد المعرفي في مجال التعليم هو ذلك الاقتصاد القائم على الاستثمار في رأس المال الفكري من خلال تطوير وإصلاح منظومة التعليم والتدريب والبحث والتطوير، في بيئة تقنية معلوماتية، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتدعيم وتشجيع اكتساب ونشر وإنتاج المعرفة في ظل نظام محكم من التقويم والمساءلة والمشاركة المجتمعية.

ومن خلال ما سبق يمكن القول بأنّ الاقتصاد المعرفي هو الاقتصاد القائم على استخدام المعرفة (الكامنة والظاهرة) للعقل البشري كرأس مال معرفي، وتوظيف التكنولوجيا البحث العلمي كعناصر من عناصر الإنتاج من خلال معارف ومهارات الأفراد وصولاً لمرحلة الابتكار والتجديد، لإحداث مجموعة من التغييرات الاستراتيجية في طبيعة الاقتصاد وتنظيمه كي يصبح أكثر استجابة وانسجاماً لمواجهة التحديات وتحقيق التنمية الشاملة المستدامة.

أمّا متطلبات التحول نحو الاقتصاد المعرفي كي يكون أكثر استجابة وانسجاماً مع التحديات التي تفرضها المستجدات وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعالمية المعرفة فيمكن تلخيصها بالاعتراف بالمعرفة ورأس المال الفكري كموجودات جوهرية وأكثر أهمية من الموجودات المادية الملموسة، ووجود هياكل تنظيمية شبكية ومرنة ونماذج وأنماط إدارية جديدة، وتوافر المواهب البشرية أو رأس المال الفكري المتنوع معرفياً. والتركيز على إدارة رأس المال المعرفي البشري، والقيادة القادرة على تحقيق الثقافة التنظيمية المرتكزة على المعرفة، والثقافة التنظيمية القوية والداعمة للتوجه نحو الاقتصاد المعرفي، وإيجاد بيئة تنظيمية ملائمة في عالم يعد فيها رأس المال الفكري والمعرفة مفتاحين للتقدم الاقتصادي، والتركيز على مهارات وقدرات وخبرات الموارد البشرية، وبناء واعتماد نظم حوافز ومكافآت جديدة، وتوفر مناخ

تنظيمي يعتمد على نشر المعرفة والمشاركة بها، وتوفير بنية تقنية مناسبة للإسهام في تحفيز الإنتاج المعرفي، والاهتمام بالبحث العلمي والإبداع والابتكار. (القرني، 2009م، ص44) (الكبيسي، 2005، ص61)

الدراسات السابقة:

هنا عرض لبعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة الحالية، وهي كالآتي:

دراسة الشمّري (2012م) التي هدفت إلى تعرف مدى توافر متطلبات اقتصاد المعرفة في الجامعات السعودية والمعيقات وسبل التحسين، واتبعت المنهج الوصفي وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وكانت العينة 603 مفردة، وكانت أبرز النتائج أنّ مدى توافر متطلبات اقتصاد المعرفة في الجامعات السعودية جاء بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 تعزى لأثر متغيرات الدراسة.

وأجرت عبد الله (2013م) دراسة هدفت إلى استقراء للمعنى التربوي والفلسفي العلمي للاقتصاد المعرفي، موضحة للمفهوم، والأهمية، والسمات، والخصائص ومبررات التوجه نحو الاقتصاد المعرفي وتحدياته حاضرا ومستقبلا، واتبعت الدراسة نهج التحليل الوصفي وقد توصلت الدراسة لبناء تصور في ثلاث سيناريوهات مستقبلية محتملة التطبيق للوفاء بمتطلبات التعليم الجامعي وتوجهه نحو الاقتصاد المعرفي في ضوء رؤى عالمية مستقبلية.

وأجرى نقادي (2014م) دراسة هدفت إلى اقتراح نموذج بمؤشرات قياس دور الجامعات في الاقتصاد المعرفي، يرتكز على مؤشرات قياس الاقتصاد المعرفي المستخدمة على المستوي العالمي، وقد اعتمدت الدراسة على منهج التحليل الوصفي من خلال الأدبيات المتعلقة بالاقتصاد المعرفي وسبل قياسه، وتوصلت إلى استخلاص دليل لمؤشرات قياس إسهام الجامعات في الاقتصاد المعرفي ويمثل النموذج المقترح دليلًا للمؤشرات الكمية إلى يمكن استخدامها لقياس نقل المعرفة من الجامعات إلى الأعمال والصناعة، وإسهامها في الاقتصاد المعرفي، حيث تضمنت مؤشرات القياس المقترحة جوانب قياس المخرجات إضافة إلى مؤشرات النتائج، والآثار المترتبة على تلك المخرجات والنتائج.

وقام بوضياف (2016م) بدراسة هدفت إلى تعرف درجة تقديرات رؤساء أقسام الجامعات الجزائرية للمعوقات في تفعيل دور الاقتصاد المعرفي في تطوير أداء الجامعات، وأثر كل من الجنس، والخبرة على درجة التقدير، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة أداة لها، وطبقت على عينة مكونة من 60 رئيس قسم، وتوصلت الدراسة إلى أنّ تقديرات رؤساء أقسام الجامعات الجزائرية لمعوقات تفعيل دور الاقتصاد المعرفي في تطوير أداء الجامعات كانت مرتفعة، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير معوقات تفعيل دور الاقتصاد المعرفي في تطوير أداء الجامعات تعزي لمتغيرات الدراسة.

وأجرت العبد الجبار (2017م) دراسة هدفت إلى التعريف بمفهوم الاقتصاد المعرفي، ودور الجامعات في تنميته وتصديره، والأنشطة التي يمكن أن تسهم بها

الجامعات السعودية لتعزيز الاقتصاد المعرفي في المجتمع بما تملك من طاقات بشرية وبحثية، واستخدمت المنهج الوصفي الوثائقي ومنهج تحليل المضمون، وخلصت إلى نتائج أهمها أنّ الاقتصاد المعرفي أحد أوجه التنمية الحديثة، وإجماع كثير من الدراسات على ضرورة بناء الاقتصاد المعرفي بتطوير التعليم في مستوياته المختلفة، واعتماد البحث العلمي كأحد أهم ركائزه، كما أنّ التراكم المعرفي يساعد على تحسين مستويات المعيشة، وتحقيق الرفاهية لعدد من الدول التي اعتمدت على تطويع المعارف واستثمارها بغرض زيادة مستويات إنتاجها، وتفعيل المعرفة لبناء إمكانات متجددة على الدوام، تمثل الجامعات مركز انطلاق لنمو الاقتصاد المعرفي وتخطيطه واستثماره في المجتمع من خلال عدد من الأنشطة البحثية والتعليمية وفتح الشراكات المجتمعية.

أمّا الدراسات التي تتعلق في كليات المجتمع فقد أجرى ساعاتى (2009م) دراسة هدفت إلى تقييم مدى نجاح كليات المجتمع في تحقيق المواءمة بين مخرجاتها واحتياجات سوق العمل في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وكانت الاستبانة أداة لها، أجريت على كلية المجتمع بجدة، والتي انتهت بمجموعة من التوصيات التي تستهدف تفعيل دور كليات المجتمع في تلبية احتياجات سوق العمل المحلي.

وأجرى بيلي (Baily,2009) دراسة هدفت إلى تقييم أثر برنامج العمل القائم على التعلم من وجهة نظر الطلاب وأرباب العمل واتبعت المنهج الوصفي، وطبقت في كليات المجتمع الريفية في ولاية ميسيسيبي، ومن كانت أبرز النتائج تأكيدها على دور كليات المجتمع في تزويد طلابها بالمهارات التكنولوجية اللازمة في بيئة العمل، ودور كليات المجتمع في ربط برامج الدراسة الأكاديمية بخبرات العمل ممّا يعمل على زيادة اهتمامات الطلاب الدراسية، كما أكّدت على أهمية المهارات المختلفة كمهارات الاتصال الفعالة والمهارات الأخلاقية، وغيرها بالنسبة لقدرة الموظف على القيام بمهامه بكفاءة وفاعلية.

وأجرى المطوع (2011م) دراسة هدفت إلى استقصاء معوقات قيام كليات المجتمع في جامعة شقراء بدورها المأمول من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وكانت الاستبانة أداة لها، وتكونت عينة الدراسة من 123 فرداً، وقد أظهرت نتائج أنّ درجة المعوقات تراوحت بين المتوسطة والمرتفعة في مجالات الدراسة الخمسة: (المباني والتجهيزات، البرامج والأقسام الأكاديمية، أعضاء هيئة التدريس، الهيئة الإدارية، الطلاب)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة لكل مجال من مجالات الأداة تعزى لمتغير الكلية، سنوات الخبرة، التخصص.

وأجرى عبد الحسيب (2011م) دراسة هدفت إلى تعرف فلسفة كليتي المجتمع بجامعة القصيم، والكشف عن واقعهما والمشكلات التي تواجههما، وتقديم المقترحات التي تسهم في تطويرهما، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الاستبانة أداة لها، وقد بلغت عينة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم 15 فرداً، وبلغت عينة الطلاب 530 طالباً من المجتمع الكلي، وأظهرت نتائج

الدراسة الميدانية أنّ استجابات أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم جاءت بدرجة متوسطة على محوري: (الإمكانات البشرية والمادية، والبرامج الدراسية)، وجاءت ضعيفة على المحاور الثلاثة الأخرى: (قبول الطلاب، الشراكة بين الكلية ومؤسسات المجتمع، الدورات التدريبية)، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم حسب متغيري الدرجة الوظيفية والقسم، بينما توجد فروق دالة إحصائياً بينهم حسب متغير الكلية لصالح كلية المجتمع ببريدة.

كما قام غونزاليس (Gonzales, 2012) بدراسة هدفت إلى معرفة علاقة أعضاء هيئة التدريس مع سوق العمل المحلي، والمجتمع ككل، وكيف يتم الربط بين أعضاء هيئة التدريس وسوق العمل ومدى قوة هذه الروابط، كما هدفت إلى معرفة السياسات والاستراتيجيات لتعزيز الروابط بين أعضاء هيئة التدريس وسوق العمل، ومعرفة العوائق التي تحول دون بناء روابط مع سوق العمل.

وأجرى السليحات (2015م) دراسة هدفت إلى تقصي مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع الخاصة في محافظة عمان الأردنية في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر الطلبة فيها، وتمّ استخدام المنهج المسحي التحليلي، والاستبانة أداة لها، وكانت عينة الدراسة 481 طالباً وطالبة، وقد أكدت نتائج الدراسة أنّ مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع الخاصة جاء بصورة عامة مرتفعاً، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير النوع ولصالح الذكور، في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير نوع الكلية.

وأجرت الحطاب (2016م) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع مساهمة كليات المجتمع السعودية في تحقيق وظائفها الأربع، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الوثائقي لتحقيق أهدافها، واختيرت عينة عنقودية وكان العدد الإجمالي لأفراد العينة 833 مفردة، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لها، وقد خرجت نتائج بأنّ الوظائف الأربع الأولى لكليات المجتمع العينة غير متحققة بشكل كامل وهو ما يتعارض مع ما دعت إليه الدراسات، أمّا ما يخص درجة إسهام السبل المقترحة في تطوير كليات المجتمع فقد أظهرت النتائج موافقة عالية عليها.

واتفقت الدراسة الحالية مع غالب الدراسات السابقة في مجال التطبيق، حيث تمَّ تطبيقها في ميدان التعليم العالي، وأداة الدراسة ، وكذلك المنهج باستثناء دراسة العبد الجبار(2017م) التي اتبعت الوثائقي ومنهج تحليل المضمون.

كما اتفقت مع دراسة عبد الله (2013م) ودراسة الشمري (2007م) في كونهما هدفتا إلى التطوير رغم الاختلاف في المحددات الموضوعية، ودراسة عبد الحسيب (2011م) في تعرف الواقع رغم الاختلاف في بعض محاور الحد الموضوعي، ودراسة الشمري (2012م) في معرفة مدى توافر متطلبات اقتصاد المعرفة في الجامعات السعودية رغم الاختلاف في المضامين الموضوعية، ودراسة الحطاب (2016م) في بعض محاور دراسة الواقع.

بينما تختلف الدراسة الحالية مع دراسة نقادي (2014م) التي هدفت إلى وضع نموذج بمؤشرات قياس دور الجامعات في الاقتصاد المعرفي، ودراسة بوضياف (2016م) التي هدفت إلى التعرف على درجة معوقات تفعيل دور الاقتصاد المعرفي في تطوير أداء الجامعات، ودراسة العبد الجبار (2017م) التي هدفت إلى تعرف دور الجامعات في تنمية وتصدير الاقتصاد المعرفي، ودراسة الحبيب (2005م) التي هدفت إلى تعرف دور كليات المجتمع في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم العالي، ودراسة المطوع (2011م) التي هدفت إلى استقصاء معوقات قيام كليات المجتمع في جامعة شقراء، ودراسة ساعاتى (2009م) التي تهدف إلى تقييم مدى نجاح كليات المجتمع في تحقيق المواءمة بين مخرجاتها واحتياجات سوق العمل، ودراسة (Baily, 2009) التي هدفت إلى تقييم أثر برنامج العمل القائم على التعلم، ودراسة المطوع (2011م) التي هدفت إلى استقصاء المعوقات، ودراسة (Gonzales, 2012) التي هدفت إلى استخلاص الأدلة من دراسة علاقة أعضاء هيئة التدريس مع سوق العمل المحلي، ودراسة السليحات (2015م) التي هدفت إلى تقصي مستوى قلق المستقبل، ودراسة الحطاب (2016م) في بعض المحاور.

وتتميّز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها تناولت بناء متطلبات تطوير كليات المجتمع في ضوء مفاهيم الاقتصاد المعرفي في المجالات التي حدّدتها الدراسة، من وجهة نظر أعضاء مجالس كليات المجتمع في المملكة بصفتهم المنوط بهم التطوير. واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات والبحوث السابقة في المساعدة في تحديد مشكلة الدراسة وفي بلورتها، وبيان أهميتها ومبرراتها واختيار المنهج المناسب للدراسة، وبناء الأداة والأساليب الإحصائية المستخدمة وإثراء إطارها النظري وتحليل النتائج وتفسيرها.

منهج الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي في إجابة أسئلة وذلك من أجل تحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء مجالس كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية وعددهم (256) فرداً حسب ما هو معلن في مواقعها على الإنترنت.

أفراد الدراسة:

طبّقت الدراسة على كامل المجتمع وكان العائد من الاستبانات والصالح للتحليل الإحصائي (77) مفردة، بنسبة 30 % من المجتمع الكلي، والجدول رقم (1) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقا للدرجة العلمية.

جدول رقم (1): يوضح توزيع عينة الدراسة وفق الدرجة العلمية.

الدرجة العلمية	العدد	النسبة
أستاذ	3	3,9
أستاذ مشارك	16	20,8
أستاذ مساعد	58	75.3
المجموع	**77**	**100**

أداة الدراسة: تمّ استخدام الاستبانة أداة للدراسة وبنائها بالرجوع للأدب النظري والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والاستعانة ببعض مفاهيم الاقتصاد المعرفي، الأمر الذي ساعد في صياغة محاور الأداة وعباراتها، وتمّ تطبيق الاستبانة الإلكترونية من خلال توزيعها على كامل المجتمع، وقد تكونت أداة الدراسة من جزأين، الجزء الأول: عبارة عن بيانات أولية عن أفراد عينة الدراسة شملت متغيرات الدراسة، أما الجزء الثاني فهو محاور وعبارات الأداة، وتم قياس صدقها واتساقها كما يلي:

الصدق الظاهري للأداة:

تمّ عرض الاستبانة بعد بنائها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الإدارة التربوية، والمسؤولين في كليات المجتمع، وذلك لتقدير مدى انتماء كل عبارة إلى محورها، ومدى وضوح الصياغة اللغوية لكل عبارة وتم التعديل على ضوء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين بدرجة اتفاق تتجاوز 80% من المقترحات.

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

- (العينة الاستطلاعية: ن=35)
- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه:

جدول رقم (2): يوضح معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه.

	درجة إمكانية التحقيق						درجة التوافر					
	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
المتطلبات التنظيمية	1	0.73**	7	0.89**	13	0.84**	1	0.76**	7	0.82**	13	0.78**
	2	0.91**	8	0.86**	14	0.75**	2	0.81**	8	0.80**	14	0.59**
	3	0.77**	9	0.76**	15	0.85**	3	0.74**	9	0.77**	15	0.61**
	4	0.74**	10	0.77**	16	0.93**	4	0.58**	10	0.82**	16	0.82**
	5	0.88**	11	0.80**	17	0.94**	5	0.77**	11	0.83**	17	0.67**
	6	0.86**	12	0.89**	18	0.82**	6	0.82**	12	0.81**	18	0.76**
المتطلبات البشرية	19	0.84**	22	0.93**	25	0.71**	19	0.79**	22	0.85**	21	0.73**
	20	0.78**	23	0.91**	26	0.88**	20	0.70**	19	0.92**	22	0.84**

	درجة إمكانية التحقيق						درجة التوافر					
متطلبات التقنية	21	0.90**	24	0.92**			21	0.74**	20	0.87**		
	27	0.92**	29	0.94**	31	0.93**	27	0.94**	29	0.93**	31	0.94**
	28	0.95**	30	0.86**	32	0.88**	28	0.96**	30	0.89**	32	0.90**
متطلبات الأكاديمية	33	0.79**	39	0.84**	45	0.68**	33	0.79**	39	0.92**	45	0.75**
	34	0.91**	40	0.91**	46	0.88**	34	0.92**	40	0.90**	46	0.84**
	35	0.90**	41	0.90**	47	0.84**	35	0.89**	41	0.88**	47	0.66**
	36	0.90**	42	0.91**	48	0.90**	36	0.91**	42	0.86**	48	0.87**
	37	0.93**	43	0.82**			37	0.85**	43	0.79**		
	38	0.87**	44	0.82**			38	0.83**	44	0.82**		

** دالة عند مستوى 0.01.

- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود الاستبانة، بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه:

جدول رقم (3): يوضح معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه.

درجة إمكانية التحقيق						درجة التوافر					
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.74**	17	0.88**	33	0.84**	1	0.75**	17	0.68**	33	0.82**
2	0.88**	18	0.86**	34	0.87**	2	0.72**	18	0.75**	34	0.89**
3	0.84**	19	0.85**	35	0.88**	3	0.82**	19	0.75**	35	0.79**
4	0.75**	20	0.89**	36	0.88**	4	0.85**	20	0.73**	36	0.87**
5	0.87**	21	0.90**	37	0.85**	5	0.74**	21	0.70**	37	0.70**
6	0.84**	22	0.91**	38	0.75**	6	0.80**	22	0.71**	38	0.66**
7	0.80**	23	0.87**	39	0.72**	7	0.65**	23	0.87**	39	0.80**
8	0.79**	24	0.85**	40	0.86**	8	0.69**	24	0.76**	40	0.88**
9	0.76**	25	0.66**	41	0.86**	9	0.77**	25	0.72**	41	0.81**
10	0.70**	26	0.84**	42	0.83**	10	0.68**	26	0.83**	42	0.74**
11	0.75**	27	0.73**	43	0.69**	11	0.75**	27	0.77**	43	0.64**
12	0.80**	28	0.84**	44	0.73**	12	0.69**	28	0.86**	44	0.66**
13	0.85**	29	0.89**	45	0.69**	13	0.79**	29	0.82**	45	0.70**
14	0.66**	30	0.66**	46	0.86**	14	0.49**	30	0.77**	46	0.78**
15	0.79**	31	0.74**	47	0.84**	15	0.52**	31	0.82**	47	0.74**
16	0.87**	32	0.81**	48	0.87**	16	0.77**	32	0.83**	48	0.85**

** دالة عند مستوى 0.01

- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه:
- (العينة الاستطلاعية: ن=35)

جدول رقم (4): يوضح معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للأداة ككل.

المحور	درجة إمكانية التحقيق	درجة التوافر
	معامل الارتباط	معامل الارتباط
المتطلبات التنظيمية	0.9641**	0.9299**
المتطلبات البشرية	0.9681**	0.9403**
المتطلبات التقنية	0.8522**	0.8762**
المتطلبات الأكاديمية	0.9393**	0.9196**

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجداول (2-4) أنّ جميع قيم معاملات الارتباط بيرسون في كل من معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه، ومعاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، وكذلك معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه حيث جاءت جميعها دالة إحصائياً ممّا يؤكد تمتع العبارات والمحاور بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

ثبات الأداة:

جدول رقم (5): يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور وأبعاد الاستبانة.

المحور	عدد البنود	درجة إمكانية التحقيق	درجة التوافر
		معامل ألفا كرونباخ	معامل ألفا كرونباخ
المتطلبات التنظيمية	18	0.97	0.96
المتطلبات البشرية	8	0.95	0.92
المتطلبات التقنية	6	0.96	0.97
المتطلبات الأكاديمية	16	0.98	0.97
الثبات الكلي	48	0.99	0.98

يتضح من الجدول رقم (5) أنّ قيم معاملات ألفا كرونباخ تؤكد تمتع محاور الاستبانة بدرجة مرتفعة من الثبات، حيث تراوحت بين (0,92) و(0.98) لمحاور الاستبانة في كلا البعدين، كما جاءت الدرجة الكلية لبعد إمكانية التطبيق (0.99) والدرجة الكلية لبعد التوافر (0.98)، مما يجعل هناك اطمئنان عالٍ لثبات الأداة. ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (كبيرة جداً=5، كبيرة=4، متوسطة=3، قليلة=2، قليلة جداً=1)، ثمّ تمّ تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (5-1) ÷ 5 = 0.80، لنحصل على التصنيف التالي: كبيرة جداً (4.21-5.00)، كبيرة (3.41 – 4.20)، متوسطة (2.61 – 3.40)، ضعيفة (1.81 – 2.60)، ضعيفة جداً (1.00 – 1.80).

نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول ونصه: "ما درجة إمكانية تحقيق المتطلبات: (التنظيمية– البشرية– التقنية– الأكاديمية) اللازمة لتطوير كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟"

للإجابة على هذا السؤال، استخدم الباحث التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على كل عبارة من العبارات الواردة في أداة الدراسة، والتي تمثل درجة إمكانية تحقيق المتطلبات اللازمة لتطوير كليات المجتمع في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي، وفيما عرض لهذا النتائج:

البعد الأول: المتطلبات التنظيمية

جدول رقم (6): يوضح المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة إمكانية تحقيق المتطلبات التنظيمية اللازمة لتطوير كليات المجتمع في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
9	توجد كلية المجتمع نظام لضبط ممارسات الجودة.	4.27	0.82	1	كبيرة جداً
1	توفر كلية المجتمع أدلة إجرائية لتبسيط إجراءات العمل.	4.19	0.93	2	كبيرة
2	تضع كلية المجتمع الخطط التنفيذية اللازمة لتحقيق استراتيجية للجامعة.	4.17	1.03	3	كبيرة
15	تعمل كلية المجتمع على إيجاد نظام لتمكين المسؤولين التنفيذيين.	4.13	0.95	4	كبيرة
3	تتبنى كلية المجتمع التحول نحو الانفتاح والمنافسة.	4.12	1.01	5	كبيرة
17	تشجع كلية المجتمع المبادرات الابتكارية لتطوير الأداء.	4.08	0.85	6	كبيرة
12	تتبنى كلية المجتمع ثقافة إعلاء قيمة العمل الجماعي.	4.05	1.05	7	كبيرة
14	توفر كلية المجتمع ثقافة تنظيمية تعزز العلاقات الإنسانية بين العاملين.	4.03	0.97	8	كبيرة
16	تتبنى كلية المجتمع استراتيجية التعلّم التنظيمي.	4.03	0.87	9	كبيرة
5	تعمل كلية المجتمع على إيجاد المناخ التنظيمي الداعم للمعرفة.	4.03	1.14	10	كبيرة
13	تضع كلية المجتمع أساليب رقابية دقيقة.	3.97	0.92	11	كبيرة
10	تفعل كلية المجتمع الشفافية الإدارية في تداول المعلومات.	3.94	0.91	12	كبيرة
7	تضع كلية المجتمع هيكل تنظيمي يتسم بالمرونة وسرعة التغير.	3.94	1.13	13	كبيرة
8	تتبنى كلية المجتمع الديمقراطية والعدالة التنظيمية.	3.91	1.09	14	كبيرة
11	توجد كلية المجتمع نظام يضمن تسريع عمليات اتخاذ القرار.	3.88	1.04	15	كبيرة
6	تعترف كلية المجتمع بالرأسمال المعرفي كموجودات جوهرية	3.97	1.06	16	كبيرة
4	تركز كلية المجتمع على الأفكار التجارية كمدخل للتطوير.	3.74	1.03	17	كبيرة
18	تنشر كلية المجتمع ثقافة الاقتصاد القائم على المعرفة.	3.70	0.92	18	كبيرة
	المتوسط* العام للبعد	**4.00**	**0.81**		**كبيرة**

* المتوسط الحسابي من 5 درجات.

يتبيّن من الجدول رقم (6) أنّ العبارة رقم (9) وهي "توجِد كلية المجتمع نظاماً لضبط ممارسات الجودة" حصلت على أكبر المتوسطات الحسابية، حيث حصلت على درجة كبيرة جدا بمتوسط حسابي مقداره (4.27) وبانحراف معياري (0.82) أي أنّ هذه العبارة ممكنة التحقيق بدرجة أكبر من باقي العبارات الأخرى، كما يتضح من الجدول رقم (6) أنّ العبارة رقم (18) وهي "تنشر كلية المجتمع ثقافة الاقتصاد القائم على المعرفة" حصلت على أقلّ المتوسطات، حيث حصلت على درجة كبيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.70) وبانحراف معياري (0.92) أي أنّ هذه العبارة ممكنة التحقيق بدرجة أقلّ من باقي العبارات الأخرى. كما تبين من الجدول رقم (6) أنّ درجة إمكانية تحقيق المتطلبات التنظيمية اللازمة لتطوير كليات المجتمع في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي مقداره (4.00)، ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ أعضاء مجالس كليات المجتمع لديهم الاستعداد والقدرة والرغبة التنظيمية على تحقيق المتطلبات التنظيمية نظرا لإدراكهم حجم التحديات التي يفرضها معطيات العصر وضرورة التطوير اللازم لمواكبتها.

البعد الثاني: المتطلبات البشرية:

جدول رقم (7): يوضح المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة إمكانية تحقيق المتطلبات البشرية اللازمة لتطوير كليات المجتمع في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الأهمية
19	تطور كلية المجتمع الكادر البشري بما يُحقق أهداف الاقتصاد المعرفي.	4.08	0.93	1	كبيرة
24	تكرر كلية المجتمع تدريب العاملين باستمرار لمواكبة التغيرات المستمرة.	4.00	1.16	2	كبيرة
25	تستقطب كلية المجتمع الخبراء من ذوي الكفاءات العلمية للعمل في الكلية.	3.91	0.99	3	كبيرة
22	تشرك كلية المجتمع العاملين في المؤتمرات في مجال الاقتصاد المعرفي.	3.90	1.12	4	كبيرة
20	تنمي كلية المجتمع إدراك المعنيين لأهمية اقتصاد المعرفة.	3.86	1.05	5	كبيرة
23	تعمل كلية المجتمع على تزويد الكادر البشري بالمهارات اللازمة لإدارة المعرفة.	3.81	1.09	6	كبيرة
26	تتعاون كلية المجتمع مع خبراء في الاقتصاد للتحول نحو الاقتصاد القائم المعرفي.	3.62	0.99	7	كبيرة
21	تطور كلية المجتمع نظام المكافآت والحوافز المادية للعاملين.	3.55	1.22	8	كبيرة
	المتوسط* العام للبعد	**3.84**	**0.92**		**كبيرة**

* المتوسط الحسابي من 5 درجات.

يتبيّن من الجدول رقم (7) أنّ العبارة رقم (19) وهي "تطور كلية المجتمع الكادر البشري بما يُحقق أهداف الاقتصاد المعرفي"حصلت على أكبر المتوسطات الحسابية، حيث حصلت على درجة كبيرة بمتوسط حسابي مقداره (4.08) وبانحراف معياري (0.93) أي أنّ هذه العبارة ممكنة التحقيق بدرجة أكبر من باقي العبارات الأخرى، كما يتّضح من الجدول رقم (7) أنّ العبارة رقم (21) وهي: "تطور كلية المجتمع نظام المكافآت والحوافز المادية للعاملين" حصلت على أقل المتوسطات، حيث حصلت على

درجة كبيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.55) وبانحراف معياري (1.22) أي أنّ هذه العبارة ممكنة التحقيق بدرجة أقل من باقي العبارات الأخرى، وجاءت قيم الانحراف المعياري مرتفعة ممّا تدلّ على تشتت استجابات أفراد العينة حول هذه العبارة. كما تبيّن من الجدول رقم (7) أنّ درجة إمكانية تحقيق المتطلبات البشرية اللازمة لتطوير كليات المجتمع في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.84)، ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ أعضاء مجالس كليات المجتمع يدركون أهمية الكادر البشري في عمليات التطوير والتحسين والتغيير، وأنّ استقطاب الخبراء المميزين وإشراك العاملين في المؤتمرات والندوات وتطويرهم أمر ممكن تحقيقه لما تتمتع به كليات المجتمع من دعم ورعاية من قبل الجامعات.

البعد الثالث: المتطلبات التقنية

جدول رقم (8): يوضح المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة إمكانية تحقيق المتطلبات التقنية اللازمة لتطوير كليات المجتمع في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الأهمية
31	توفر كلية المجتمع أنظمة حماية للبيانات والمعلومات.	4.09	0.86	1	كبيرة
27	توفر كلية المجتمع البنية الأساسية لمجتمع المعلومات.	4.01	0.87	2	كبيرة
28	تبني كلية المجتمع نظام معلوماتي سريع ودقيق.	4.01	0.87	3	كبيرة
30	توفر كلية المجتمع احتياجات الأقسام من الأجهزة والوسائل التعليمية والتقنية.	4.01	0.90	4	كبيرة
29	توجد كلية المجتمع نظام رقمي (نقل وتخزين ومعالجة البيانات).	3.92	0.98	5	كبيرة
32	توجد كلية المجتمع شبكات للتواصل بين مراكز الإبداع والبحث والمعرفة.	3.83	0.97	6	كبيرة
	المتوسط* العام للبعد	**3.98**	**0.83**		**كبيرة**

* المتوسط الحسابي من 5 درجات.

يتبيّن من الجدول رقم (8) أنّ العبارة رقم (31) وهي: "توفر كلية المجتمع أنظمة حماية للبيانات والمعلومات" حصلت على أكبر المتوسطات الحسابية، حيث حصلت على درجة كبيرة بمتوسط حسابي مقداره (4.09) وبانحراف معياري (0.86) أي أنّ هذه العبارة ممكنة التحقيق بدرجة أكبر من باقي العبارات الأخرى، كما يتضح من الجدول رقم (8) أنّ العبارة رقم (32) وهي: "توجد كلية المجتمع شبكات للتواصل بين مراكز الإبداع والبحث والمعرفة" حصلت على أقل المتوسطات، حيث حصلت على درجة كبيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.83) وبانحراف معياري (0.97) أي أنّ هذه العبارة ممكنة التحقيق بدرجة أقلّ من باقي العبارات الأخرى. كما تبين من الجدول رقم (8) أنّ درجة إمكانية تحقيق المتطلبات التقنية اللازمة لتطوير كليات المجتمع في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.98)، ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ أعضاء مجالس كليات المجتمع يعلمون بما

تمتلكه كليات المجتمع من بنية تقنية تحتية وأن توفير أنظمة تكنولوجية وما تتطلبه من احتياجات متطورة ليس بالأمر الصعب نظير ما تحظى به هذه الكليات من الدعم.

البعد الرابع: المتطلبات الأكاديمية:

جدول رقم (9): يوضح المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة إمكانية تحقيق المتطلبات الأكاديمية اللازمة لتطوير كليات المجتمع في ضوء مفاهيم الاقتصاد المعرفي.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الأهمية
45	تضع كلية المجتمع نظام أكاديمي يتيح للطلاب الالتحاق بالكليات المختلفة.	4.09	0.69	1	كبيرة
47	تتيح كلية المجتمع الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في البحث العلمي.	4.01	1.20	2	كبيرة
41	تعزز كلية المجتمع مفاهيم التعلم المتميز (الذاتي – المستمر).	4.00	0.97	3	كبيرة
46	تعمل كلية المجتمع على التحول نحو العمل الأكاديمي الافتراضي والممكن.	3.99	0.94	4	كبيرة
48	تنمي كلية المجتمع التفكير النقدي والابتكار المتنوع.	3.91	1.22	5	كبيرة
40	تدمج كلية المجتمع التعلم والمعرفة في منظومة العمل الأكاديمي.	3.88	1.01	6	كبيرة
36	تشارك كلية المجتمع في تطوير وتحقيق اقتصاد المعرفة.	3.87	1.04	7	كبيرة
44	تتبنى كلية المجتمع نظام للتوجه نحو التدريب التحويلي.	3.79	1.03	8	كبيرة
33	عمل كلية المجتمع على وجود بيئة أكاديمية لصناعة الخدمات المعرفية.	378	0.95	9	كبيرة
42	تشجع كلية المجتمع على الترجمة العلمية الإبداعية المستقبلية.	3.73	0.95	10	كبيرة
35	تضع كلية المجتمع برامج تدريبية لإعداد وتصحيح وإنتاج التكنولوجيا المعلوماتية.	3.73	1.05	11	كبيرة
43	تشجع كلية المجتمع البحوث التطبيقية بما يحقق التطور المعرفي والتكنولوجي.	3.70	1.00	12	كبيرة
39	تسعى كلية المجتمع إلى ترجمة المعرفة الإبداعية إلى تقنية تسهم بالإنتاج المعرفي.	3.68	1.03	13	كبيرة
34	تولد كلية المجتمع منتجات معرفية ذات ميزة تنافسية.	3.66	1.12	14	كبيرة
38	توفر كلية المجتمع أنظمة للإبداع والابتكار تشجع المبدعين وتحمي إنتاجهم	3.62	1.21	15	كبيرة
37	توفر كلية المجتمع مراكز بحث أصيلة للتطوير.	3.61	1.23	16	كبيرة
	المتوسط* العام للبعد	**3.82**	**0.90**		**كبيرة**

* المتوسط الحسابي من 5 درجات.

يتبيّن من الجدول رقم (9) أنّ العبارة رقم (45) وهي: "تضع كلية المجتمع نظام أكاديمي يتيح للطلاب الالتحاق بالكليات المختلفة" حصلت على أكبر المتوسطات الحسابية، حيث حصلت على درجة كبيرة بمتوسط حسابي مقداره (4.09) وبانحراف معياري (0.69) أي أنّ هذه العبارة ممكنة التحقيق بدرجة أكبر من باقي العبارات الأخرى، كما يتضح من الجدول رقم (9) أنّ العبارة رقم (37) وهي: "توفر كلية المجتمع مراكز بحث أصيلة للتطوير" حصلت على أقل المتوسطات، حيث حصلت على درجة كبيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.61) وبانحراف معياري (1.23) أي أنّ هذه العبارة ممكنة التحقيق بدرجة أقلّ من باقي العبارات الأخرى، وجاءت قيم الانحراف المعياري مرتفعة مما تدلّ على تشتت استجابات أفراد العينة حول هذه العبارة. كما تبيّن من الجدول رقم (9) أنّ درجة إمكانية تحقيق

المتطلبات الأكاديمية اللازمة لتطوير كليات المجتمع في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.82)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ أعضاء مجالس كليات المجتمع كلهم أعضاء هيئة تدريس وأكاديميين لذا يدركون القدرات والمهارات التي لدى أعضاء هيئة التدريس وما يصحبها من وظائف نظراً لكونهم من يقومون بتقييم الأداء وتحليل البيئة الأكاديمية سنويا؛ لذا يرون أنّ هذه الممارسات قابلة للتطبيق بدرجة كبيرة.

جدول رقم (10): يوضح المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لدرجة إمكانية تحقيق المتطلبات اللازمة لتطوير كليات المجتمع في ضوء مفاهيم الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

الأبعاد	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الأهمية
المتطلبات التنظيمية	4.00	0.81	1	كبيرة
المتطلبات التقنية	3.98	0.83	2	كبيرة
المتطلبات البشرية	3.84	0.92	3	كبيرة
المتطلبات الأكاديمية	3.82	0.90	4	كبيرة
الدرجة الكلية لدرجة الإمكانية	**3.91**	**0.81**		**كبيرة**

* المتوسط من 5 درجات.

يتبيّن من الجدول رقم (10) أنّ متوسطات الأبعاد جاءت جميعها بدرجة كبيرة، وأنّ المتوسط الحسابي العام بدرجة إمكانية تطبيق المتطلبات اللازمة لتطوير كليات المجتمع في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة هو (3.91) وهو متوسط يشير إلى أنّ درجة هذه الأبعاد كبيرة. كما يوضح الجدول رقم (10) أنّ بعد المتطلبات التنظيمية جاء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.00) بفارق طفيف عن بقية المجالات، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى أنّ أفراد عينة الدراسة يرون أن المتطلبات التنظيمية أولاً باعتبارها عملية إدارية مهمة لتحقيق المتطلبات الأخرى، وأنّها أكثر إمكانية للتحقيق من غيرها لأنّ المرحلة التي تمر بها كليات المجتمع بحاجة إلى رؤى تنظيمية متقدمة للتطوير وهم يدركون بحكم عملهم القيادي قدراتهم وكلياتهم التنظيمية وأنّ تحقيق الممارسات الواردة في متناول الجميع. كما يبيّن الجدول رقم (10) أنّ المتطلبات الأخرى وهي التقنية والبشرية والأكاديمية جاءت كذلك بدرجة كبيرة وبفارق ليس بالكبير فيما بينها، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنّ أفراد عينة الدراسة هم أصحاب القرار في كليات المجتمع فهم يدركون ما لها من أهمية وما لديهم من قدرة على تحقيقها.

إجابة السؤال الثاني ونصه: "ما درجة توافر المتطلبات: (التنظيمية– البشرية– التقنية– الأكاديمية) اللازمة لتطوير كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟"

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على كل عبارة من العبارات الواردة في أداة الدراسة، والتي تمثل درجة توافر المتطلبات اللازمة لتطوير كليات المجتمع في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي، وفيما عرض لهذا النتائج:

البعد الأول: المتطلبات التنظيمية

جدول رقم (11): يوضح المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المتطلبات التنظيمية اللازمة لتطوير كليات المجتمع في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوافر
2	تضع كلية المجتمع الخطط والبرامج التنفيذية لتحقيق استراتيجية للجامعة.	3.61	0.99	1	كبيرة
9	توجد كلية المجتمع نظام لضبط ممارسات الجودة.	3.60	1.07	2	كبيرة
12	تتبني كلية المجتمع ثقافة إعلاء قيمة العمل الجماعي.	3.58	1.00	3	كبيرة
14	توفر كلية المجتمع ثقافة تنظيمية تعزز العلاقات الإنسانية بين العاملين.	3.49	0.72	4	كبيرة
17	تشجع كلية المجتمع المبادرات الابتكارية لتطوير المهام وتحسين الأداء.	3.49	0.88	5	كبيرة
10	تفعل كلية المجتمع الشفافية الإدارية في تداول المعلومات.	3.49	1.01	6	كبيرة
1	توفر كلية المجتمع أدلة إجرائية لتبسيط إجراءات العمل.	3.40	0.88	7	متوسطة
7	تضع كلية المجتمع هيكل تنظيمي يتسم بالمرونة وسرعة التغير.	3.38	1.04	8	متوسطة
5	تعمل كلية المجتمع على إيجاد المناخ التنظيمي الداعم للمعرفة.	3.38	1.12	9	متوسطة
8	تتبني كلية المجتمع الديمقراطية والعدالة التنظيمية.	3.38	1.12	10	متوسطة
15	تعمل كلية المجتمع على إيجاد نظام لتمكين المسؤولين التنفيذيين.	3.35	0.87	11	متوسطة
16	تتبنى كلية المجتمع استراتيجية التعلّم التنظيمي.	3.34	0.84	12	متوسطة
11	توجد كلية المجتمع نظام يضمن تسريع عمليات اتخاذ القرار.	3.32	1.03	13	متوسطة
13	تضع كلية المجتمع أساليب رقابية دقيقة.	3.30	0.87	14	متوسطة
6	تعترف كلية المجتمع بالرأسمال المعرفي كموجودات جوهرية.	3.25	1.03	15	متوسطة
18	تنشر كلية المجتمع ثقافة الاقتصاد القائم على المعرفة.	3.19	0.80	16	متوسطة
3	تتبني كلية المجتمع التحول نحو الانفتاح والمنافسة.	3.16	1.09	17	متوسطة
4	تركز كلية المجتمع على الأفكار التجارية كمدخل للتطوير.	2.88	0.96	18	متوسطة
	المتوسط* العام للبعد	**3.37**	**0.73**		**متوسطة**

* المتوسط الحسابي من 5 درجات.

يتبيّن من الجدول رقم (11) أنّ العبارة رقم (2) وهي: "تضع كلية المجتمع الخطط والبرامج التنفيذية لتحقيق استراتيجية للجامعة" حصلت على أكبر المتوسطات الحسابية، حيث حصلت على درجة كبيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.61) وبانحراف معياري (0.99) أي أنّ هذه العبارة متوافرة بدرجة أكبر من باقي العبارات الأخرى، كما يتضح من الجدول رقم (11) أنّ العبارة رقم (4) وهي: "تركز كلية المجتمع على الأفكار التجارية كمدخل للتطوير" حصلت على أقلّ المتوسطات، حيث حصلت على درجة متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (2.88) وبانحراف معياري (0.96) أي أنّ هذه العبارة متوافرة بدرجة

أقلّ من باقي العبارات الأخرى. كما تبيّن من الجدول رقم (11) أنّ درجة توافر المتطلبات التنظيمية اللازمة لتطوير كليات المجتمع في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (3.37)، ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ أعضاء مجالس كليات المجتمع رغم ما لديهم من استعداد وقدرة تنظيمية على تطبيق المتطلبات التنظيمية إلا أنّه قد يكون لحجم التحديات التي فرضتها معطيات العصر وتسارع التغييرات التي تتطلب السرعة والمواكبة ربّما أدّى إلى عدم توافرها بالصورة المطلوبة. وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الحسيب (2011م) التي جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة الشمري (2012م) التي نصّت على أنّ توافر متطلبات اقتصاد المعرفة في الجامعات السعودية جاء بدرجة متوسطة.

البعد الثاني: المتطلبات البشرية:

جدول رقم (12): يوضح المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المتطلبات البشرية اللازمة لتطوير كليات المجتمع في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوافر
19	تطور كلية المجتمع الكادر البشري بما يُحقق أهداف الاقتصاد المعرفي.	3.44	0.87	1	كبيرة
24	تكرر كلية المجتمع تدريب العاملين باستمرار لمواكبة التغيرات المستمرة.	3.44	1.14	2	كبيرة
22	تشرك كلية المجتمع العاملين في المؤتمرات في الاقتصاد المعرفي.	3.22	1.07	3	متوسطة
20	تنمي كلية المجتمع إدراك المعنيين لأهمية اقتصاد المعرفة.	3.18	0.94	4	متوسطة
23	تعمل كلية المجتمع على تزويد الكادر البشري بالمهارات إدارة المعرفة.	3.17	1.01	5	متوسطة
25	تستقطب كلية المجتمع الخبراء من ذوي الكفاءات العلمية للعمل في الكلية.	3.17	1.35	6	متوسطة
26	تتعاون كلية المجتمع مع خبراء في الاقتصاد للتحول نحو الاقتصاد المعرفي.	2.82	1.01	7	متوسطة
21	تطور كلية المجتمع نظام المكافآت والحوافز المادية للعاملين.	2.68	0.87	8	متوسطة
	المتوسط* العام للبعد	**3.14**	**0.83**		**متوسطة**

* المتوسط الحسابي من 5 درجات.

يتبيّن من الجدول رقم (12) أنّ العبارة رقم (19) وهي: "تطور كلية المجتمع الكادر البشري بما يُحقق أهداف الاقتصاد المعرفي" حصلت على أكبر المتوسطات الحسابية، حيث حصلت على درجة كبيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.44) وبانحراف معياري (0.87) أي أنّ هذه العبارة تتوافر بدرجة أكبر من باقي العبارات الأخرى، كما يتّضح من الجدول رقم (12) أنّ العبارة رقم (21) وهي: "تطور كلية المجتمع نظام المكافآت والحوافز المادية للعاملين" حصلت على أقلّ المتوسطات، حيث حصلت على درجة متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (2.68) وبانحراف معياري (0.87) أي أنّ هذه العبارة تتوافر بدرجة أقلّ من باقي العبارات الأخرى. كما تبيّن من الجدول رقم (12) أنّ درجة توافر المتطلبات البشرية اللازمة لتطوير كليات المجتمع في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (3.84)، ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ أعضاء مجالس كليات المجتمع رغم إدراكهم لأهمية الكادر البشري

في عمليات التطوير والتحسين والتغيير وإلاّ أنّ استقطاب الخبراء المميزين وإشراك العاملين في المؤتمرات والندوات وتطويرهم يصطدم ببعض الأنظمة التي قد تجعلهم صلاحياتهم بذلك محدودة جداً. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الحسيب (2011م) التي جاءت بدرجة متوسطة في الإمكانات البشرية والمادية، والبرامج الدراسية، ودراسة الشمري (2012م) حول مدى توافر متطلبات اقتصاد المعرفة في الجامعات السعودية الذي جاء بدرجة متوسطة.

البعد الثالث: المتطلبات التقنية:

جدول رقم (13): يوضح المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المتطلبات التقنية اللازمة لتطوير كليات المجتمع في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوافر
31	توفر كلية المجتمع أنظمة حماية للبيانات والمعلومات.	3.38	0.97	1	متوسطة
27	توفر كلية المجتمع البنية الأساسية لمجتمع المعلومات.	3.30	1.11	2	متوسطة
28	تبني كلية المجتمع نظام معلوماتي سريع ودقيق.	3.25	1.08	3	متوسطة
30	توفر كلية المجتمع احتياجات الأقسام من الأجهزة والوسائل التعليمية والتقنية.	3.23	1.11	4	متوسطة
29	توجد كلية المجتمع نظام رقمي (نقل وتخزين ومعالجة البيانات).	3.17	1.17	5	متوسطة
32	توجد كلية المجتمع شبكات للتواصل بين مراكز الإبداع والبحث والمعرفة.	2.91	1.10	6	متوسطة
المتوسط* العام للبعد		**3.21**	**1.01**		**متوسطة**

* المتوسط الحسابي من 5 درجات.

يتبيّن من الجدول رقم (13) أنّ العبارة رقم (31) وهي: "توفر كلية المجتمع أنظمة حماية للبيانات والمعلومات" حصلت على أكبر المتوسطات الحسابية، حيث حصلت على درجة متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (3.38) وبانحراف معياري (0.97) أي أنّ هذه العبارة متوافرة بدرجة أكبر من باقي العبارات الأخرى، كما يتضح من الجدول رقم (13) أنّ العبارة رقم (32) وهي: "توجد كلية المجتمع شبكات للتواصل بين مراكز الإبداع والبحث والمعرفة" حصلت على أقل المتوسطات، حيث حصلت على درجة متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (2.91) وبانحراف معياري (1.10) أي أنّ هذه العبارة متوافرة بدرجة أقل من باقي العبارات الأخرى، وجاءت قيم الانحراف المعياري مرتفعة ممّا يدل على تشتت استجابات أفراد العينة حول هذه العبارة. كما تبيّن من الجدول رقم (13) أنّ درجة توافر المتطلبات التقنية اللازمة لتطوير كليات المجتمع في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (3.98)، كما أنّ قيم الانحراف المعياري للبعد كاملاً جاءت مرتفعة (1.01) ممّا يدل على تشتت استجابات أفراد العينة حول هذا البعد الأمر لم يحصل في إمكانية التحقيق مما يدلّ على أن آراء أعضاء مجالس الكليات متشتتة حول عبارات هذه البعد. ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ أعضاء

مجالس كليات المجتمع يتبعون لجامعات مختلفة منها القديمة ومنها الناشئة، كما أنّ مواكبة المستجدات التقنية تحتاج إلى تسارع وأنّ أيّ تأخير في ذلك يؤدي إلى تقادم التقنية وربما عدم ملاءمتها لهذا يرى أفراد الدراسة أنّها متوافرة بدرجة متوسطة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الحسيب (2011م) التي جاءت بدرجة متوسطة في الإمكانات البشرية والمادية، والبرامج الدراسية، ودراسة الشمري (2012م) حول مدى توافر متطلبات اقتصاد المعرفة في الجامعات السعودية حيث جاء بدرجة متوسطة.

البعد الرابع: المتطلبات الأكاديمية

جدول رقم (14): يوضح المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المتطلبات الأكاديمية اللازمة لتطوير كليات المجتمع في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوافر
45	تضع كلية المجتمع نظام أكاديمي يتيح للطلاب الالتحاق بالكليات المختلفة.	3.57	0.99	1	كبيرة
47	تتيح كلية المجتمع الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في البحث العلمي.	3.51	1.24	2	كبيرة
48	تنمي كلية المجتمع التفكير النقدي والابتكار المتنوع.	3.22	1.19	3	متوسطة
46	تعمل كلية المجتمع على التحول نحو العمل الأكاديمي الافتراضي.	317	1.17	4	متوسطة
36	تشارك كلية المجتمع في تطوير وتحقيق اقتصاد المعرفة.	3.13	1.04	5	متوسطة
41	تعزز كلية المجتمع مفاهيم التعلم المتميز (الذاتي –المستمر).	3.10	1.03	6	متوسطة
40	تدمج كلية المجتمع التعلم والمعرفة في منظومة العمل الأكاديمي.	3.04	1.12	7	متوسطة
33	عمل كلية المجتمع على وجود بيئة أكاديمية لصناعة الخدمات المعرفية.	3.01	1.13	8	متوسطة
35	تضع كلية المجتمع برامج تدريبية لإعداد وإنتاج التكنولوجيا المعلوماتية.	2.97	1.03	9	متوسطة
44	تتبنى كلية المجتمع نظام للتوجه نحو التدريب التحويلي.	2.95	1.04	10	متوسطة
43	تشجع كلية المجتمع البحوث التطبيقية بما يحقق التطور المعرفي والتكنولوجي.	2.94	1.02	11	متوسطة
34	تولد كلية المجتمع منتجات معرفية ذات ميزة تنافسية.	2.87	1.18	12	متوسطة
39	تسعى كلية المجتمع إلى ترجمة المعرفة الإبداعية إلى تقنية تسهم بالإنتاج المعرفي.	2.82	1.07	13	متوسطة
42	تشجع كلية المجتمع على الترجمة العلمية الإبداعية المستقبلية.	2.79	1.03	14	متوسطة
38	توفر كلية المجتمع أنظمة للإبداع والابتكار تشجع المبدعين وتحمي إنتاجهم	2.73	1.13	15	متوسطة
37	توفر كلية المجتمع مراكز بحث أصيلة للتطوير.	2.71	1.10	16	متوسطة
	المتوسط* العام للبعد	**3.03**	**0.92**		**متوسطة**

* المتوسط الحسابي من 5 درجات.

يتبيّن من الجدول رقم (14) أنّ العبارة رقم (45) وهي: "تضع كلية المجتمع نظام أكاديمي يتيح للطلاب الالتحاق بالكليات المختلفة" حصلت على أكبر المتوسطات الحسابية، حيث حصلت على درجة كبيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.57) وبانحراف معياري (0.99) أي أنّ هذه العبارة تتوافر بدرجة أكبر من باقي العبارات الأخرى، كما يتضح من الجدول رقم (14) أنّ العبارة رقم (37) وهي: "توفر

كلية المجتمع مراكز بحث أصيلة للتطوير" حصلت على أقلّ المتوسطات، حيث حصلت على درجة متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (2.71) وبانحراف معياري (1.10) أي أنّ هذه العبارة تتوافر بدرجة أقلّ من باقي العبارات الأخرى، وجاءت قيم الانحراف المعياري مرتفعة ممّا يدلّ على تشتت استجابات أفراد العينة حول هذه العبارة. كما تبيّن من الجدول رقم (14) أنّ درجة توافر المتطلبات الأكاديمية اللازمة لتطوير كليات المجتمع في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.03)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ أعضاء مجالس كليات المجتمع يرون أنّ كليات المجتمع لا تزال تمارس الطرق التقليدية في الممارسات الأكاديمية. وتتّفق هذه النتيجة في بعض ممارستها مع دراسة (المطوع 2011) التي تراوح متوسط درجتها في مجال البرامج الأكاديمية بين (3.03-4.03).

جدول رقم (15): يوضح المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لدرجة توافر المتطلبات اللازمة لتطوير كليات المجتمع في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

الأبعاد	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوافر
المتطلبات التنظيمية	3.37	0.73	1	متوسطة
المتطلبات البشرية	3.14	0.83	2	متوسطة
المتطلبات التقنية	3.21	1.01	3	متوسطة
المتطلبات الأكاديمية	3.03	0.92	4	متوسطة
الدرجة الكلية لدرجة التوافر	**3.20**	**0.78**		**متوسطة**

* المتوسط من 5 درجات.

يتبيّن من الجدول رقم (15) أنّ متوسطات الأبعاد جاءت جميعها بدرجة متوسطة وأنّ المتوسط الحسابي العام بدرجة توافر المتطلبات اللازمة لتطوير كليات المجتمع في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة هو (3.20) وهو متوسط يشير إلى أنّ درجة هذه الأبعاد متوسطة. كما يوضح الجدول رقم (15) أنّ بعد المتطلبات التنظيمية جاء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.37) ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى أفراد عينة الدراسة يرون أنّ المتطلبات التنظيمية أولا باعتباره ممارسات إدارية يمارسها أفراد عينية الدراسة جاءت بدرجة متوسطة وقريبة جدا من الكبيرة، نظراً لكونها تمارس بشكل منتظم لديهم. كما يبيّن الجدول رقم (15) أنّ المتطلبات الأخرى وهي البشرية والتقنية والأكاديمية على الترتيب جاءت كذلك بدرجة متوسطة وبفارق ليس بالكبير فيما بين بعضها البعض.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج السابقة، توصي الدراسة بما يلي:

- ضرورة العمل على تحقيق المتطلبات اللازمة لتطوير كليات المجتمع والتي نصت عليها الدراسة، من خلال منح الصلاحيات اللازمة

لعمداء كليات المجتمع ومجالسها للبتّ في توفير هذه المتطلبات.

- أن تعمل كليات المجتمع على تزويد الكادر البشري بالمهارات اللازمة لإدارة المعرفة، من خلال تقديم الدورات التدريبية المناسبة وورش العمل ذات العلاقة.
- التعاون مع خبراء في الاقتصاد المعرفي للتحول نحو الاقتصاد المعرفي والعمل على استقطاب الخبراء من ذوي الكفاءات العلمية للعمل في الكلية.
- أن تتبنّى كليات المجتمع نظام للتوجه نحو التدريب التحويلي، وأن تشجع على البحوث التطبيقية بما يحقق لها التطور المعرفي والتكنولوجي.
- أن تسعى كليات المجتمع إلى ترجمة المعرفة الإبداعية إلى تقنية تسهم بالإنتاج المعرفي.
- ضرورة توفير احتياجات الأقسام من الأجهزة والوسائل التعليمية والتقنية، وإيجاد نظام رقمي (نقل وتخزين ومعالجة البيانات)، وتوفير شبكات للتواصل بين مراكز الإبداع والبحث والمعرفة.
- ضرورة أن تتبنّى كليات المجتمع استراتيجية التعلّم التنظيمي وإيجاد نظام يضمن تسريع عمليات اتخاذ القرار، ووضع أساليب رقابية دقيقة، والاعتراف بالرأسمال المعرفي كموجودات جوهرية.

المراجع:

المراجع العربية:

- إبراهيم، أحمد حسن. (2016م). متطلبات التحول نحو مجتمع المعرفة. *مجلة الاقتصاد والمحاسبة*. مصر 662، 8-10.
- الأغبري، عبد الصمد قائد. (2002م). استراتيجية تطوير كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية المعاصرة*. مصر. 19(61)، 5-30.
- بوضياف، نوال. (2016م). تقديرات رؤساء الجامعات الجزائرية لمعوقات تفعيل دور الاقتصاد المعرفي في تطوير أداء الجامعات. *مجلة جرش للبحوث والدراسات* – الأردن. 17(1)،668-647 .
- الحبيب، عبد الرحمن بن محمد. (2005م). دور كليات المجتمع في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية. مجلة *جامعة الملك سعود- العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*- السعودية. 17(2)، 650-593.
- الحطاب، أميرة بنت علي. والحبيب، عبد الرحمن. (2016م). مدخل استراتيجي لتحقيق التكامل بين وظائف كليات المجتمع السعودية ومتطلبات خطط التنمية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها. مصر. 27(105)، 411-387.
- الخطيب، محمد شحات. (2004م). *التعليم العالي قضايا ورؤى*. الرياض: دار الخريجي للنشر.
- الربابعة، حمزة عبد الكريم. وهياجنة، وائل سليم. (2017م). تقييم دور الاقتصاد المعرفي في تمكين العملية التعليمية وتحدياته المعاصرة في الجامعات الأردنية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. شؤون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية - غزة – فلسطين. 25(1)، 142-121.
- ساعاتي، عبد الإله بن سيف الدين. (2009م). دور كليات المجتمع فى تحقيق المواءمة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل. *المجلة العلمية للادارة* – السعودية. 3، 121-91.
- السليحات، ملوح مفضي بركات. (2015م). قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع الخاصة في محافظة

العاصمة عمان في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية*. جامعة الأزهر. مصر.

- الشمري سعود بن عيسى. (2007م). *تصور مقترح لتطوير كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض التجارب العالمية المعاصرة*. رسالة دكتوراة غير منشورة – كلية التربية– جامعة أم القرى.
- الشمري، خالد أحمد معيوف. (2012م). *مدى توافر متطلبات اقتصاد المعرفة في الجامعات السعودية: المعوقات وسبل التحسين*. اطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك. الأردن.
- العبد الجبار، الجوهرة بنت عبد الرحمن. (2017م). دور الجامعات في دعم البحث العلمي لتعزيز الاقتصاد المعرفي: مؤشرات الاهتمام به في الجامعات السعودية. *مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية*– السعودية. 23(1)، 58 -88.
- عبد الحسيب، جمال رجب محمد. (2011م). دراسة تقويمية لكليتي المجتمع بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والطلاب ومقترحات تطويرهما. *مجلة العلوم العربية والانسانية*– جامعة القصيم. السعودية. 5(1)، 280–219.
- عبد الله، سهير أحمد محمد حسن. (2013م). متطلبات التعليم الجامعي للتحول نحو الاقتصاد المعرفي رؤية استشرافية. *مجلة الطفولة والتربية*. كلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية. مصر. 5(14)، 271-344.
- قاسم أمجد. (2011م). اقتصاد المعرفة: متطلباته ومميزاته وركائزه في التربية والثقافة. مقال متاح على الإنترنت كتب في يناير. تم الوصول إليه بتاريخ 2018/12/1م، من الموقع الإلكتروني: http://al3loom.com/?p=105
- القرني، علي حسن. (2009م). *متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة*. أطروحة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. السعودية.
- الكبيسي، صلاح الدين. (2005م). *إدارة المعرفة*. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- محمد، رهيب سعيد قائد. (2015م). مخرجات كليات المجتمع وسوق العمل في الجمهورية اليمنية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. 65. 337-374.
- المدنيني، هنية أبو بكر. (2015م). الاقتصاد المعرفي بين الواقع وتطلعات المستقبل دراسة ميدانية عن طلبة كلية الاقتصاد بجامعة الزاوية. *مجلة جامعة الزيتونة* – ليبيا. 15. 309 -325.
- المطوع، نايف بن عبد العزيز. (2011م). معوقات قيام كليات المجتمع في جامعة شقراء بدورها المأمول من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*. جامعة قاصدي مرباح. الجزائر.7 . 196-225.
- موسى، سليمان ذياب علي. (2006م). *مبررات التحول نحو الاقتصاد المعرفي في التعليم بالأردن وأهدافه ومشكلاته من وجهة نظر الخبراء التربويين*. رسالة دكتوراة غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.
- نقادي، أحمد حامد. (2014م). مؤشرات قياس دور الجامعات في الاقتصاد المعرفي نموذج مقترح بالإشارة إلى الاقتصاد السعودي. *مجلة البحوث التجارية*. كلية التجارة. جامعة الزقازيق. مصر.36(2)، 91-129.

المراجع الأجنبية:

- Abdel-Hasseib, Gamal Ragab Muhammad. (2011). An Evaluative Study of the Two Community Colleges at Qassim University Based on the Perceptions of Faculty Members, Teaching Assistant and Students, and suggestions for Development (in Arabic). *Journal of Qassim University - Arabic and Human Sciences.* 5(1), 219 – 280.
- Abdullah, Suhair Ahmed Mohammad Hassan. (2013). Requirements of Higher Education for the Transformation Towards Knowledge Economy (in Arabic). *Journal of Childhood and Education*. Alexandria University. 5(14). 271 - 344.
- AlabedalJabbar, Aljohara Abdulrahman. (2017). The Role of Universities in Supporting Scientific Research to Enhance the Knowledge Economy (in Arabic). *Journal of King Fahad National Library* - Saudi Arabia. 23(1). 58 - 88.
- Alaghbari, Abdulsamad Gayed. (2002). Strategy for the Development of Community Colleges in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of Contemporary Education.* Egypt. 19(61). 5 - 30.
- Al-Habeeb, A. Mohammad. (2005). The Role of Community Colleges in Achieving Equality Educational Opportunities (in Arabic). *Journal of King Saud university - Educational Sciences and Islamic Studies*. 17(2). 650 - 593.
- Alhattab, A. Ali & Al-Habeeb, A. Mohammad. (2016). A Strategic Approach to Achieve Integration Between the Functions of Saudi Community Colleges and the Requirements of Development Plans (in Arabic). *Journal of College of Education, Banha University*. Egypt. 27(105). 387 - 411.
- AlModiny, Haniyeh Abu Bakr. (2015). Knowledge Economy Between the Reality and the Future. (in Arabic). *Azzaytuna University Journal*, 15, 309 - 325.
- Almutawa, Nayef Abdulaziz. (2011). Difficulties Facing Community Colleges to Realize its Hopeful Role in Shaqra University According to their Staff Point View. *Journal of Psychological & Educational Studies*. Kasdi Merbah University. Algeria, 7, 196 - 225.
- Alrabaabiah, Hamza Abdulkarim, Hijanah, Wael Saleem. (2017). Assessment of Knowledge Economy in the Empowerment of Educational Process and its Contemporary Challenges in Jordanian University (in Arabic). *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*. Islamic University - Gaza - Palestine.25(1), 142 – 121.
- Baily, Shirley Ann King. (2009). *Student and Employer perceptions of Work-Based Learning in Mississippi*, Unpublished PHD, Faculty of Mississippi State University.
- BuDhiyaf, Nawal. (2016). Estimations of the Heads of Departments of Algerian Universities for the Obstacles of Activating the Role of the Knowledge Economy in Developing of the Performance of Universities. *Journal of Jerash for Research & Studies*. 17(1). 647 - 668.
- Cohen, Arthur. M, Brawer, Florence. B. (2008). *The American Community College*, 5th edition. John Wiley.
- Cotham, Bridgat Jones. (2000). The *Role Of Tennessee Community Colleges in the Economic Development*,

Unpublished PHD Thesis, University Of Louisville, Kentucky, United States.

- David, G. (2010). *The Learning Challenge of the Knowledge Economy*. Sense Publishers.
- Evans, T. (2002). Part-time Research Students are they Producing Knowledge Where it Counts. *Higher Education Research & Development*, 21(2).
- Gonzales, F. (2012). *The Alignment of Community Colleges & Workforce Development.*
- Ibrahim, Ahmed Hassan. (2016). Requirements for the Transition Towards a Knowledge Society (in Arabic). *Journal of Economics and Accounting*. Egypt. (662). 8 - 10.
- Mohammad, Raheeb Saaed Qaed. (2015). The Obstacles Faced by Community Colleges in The Republic of Yemen (in Arabic). *Journal of Arab Studies of Education and Psychology*. 65.
- Nagadi, Ahmed Hamed. (2014). Measurements the Role of Universities in Knowledge Economy: Knowledge Transfer Metrics Applied to Saudi Economy (in Arabic). *Journal of Commercial Research*. College of Commerce. Zagazig University, 36(2). 91 – 129.
- Passero, Thomass. (2011). *Using Popular Culture to Teach the Community College Business Curriculum: A comparative Study*, Unpublished PHD Thesis, University of Toledo. Ohio, United States.
- Saaty, Abdalelah Saif Alddin. (2009). The Role of Community Colleges in Aligning Student Outcomes and Program Relevance with Market Needs. (in Arabic). *Journal Scientific of Management*. Saudi. 3, 91 - 121
- Soraty, Y. (2005). The Knowledge Economy and Higher Education in the Arab World. *Dirasat Educational Sciences*, 32 (1), 171- 177.
- Sulihat, Malloh mofaddi barakat. (2015). Future Anxiety Among Students of Private Community Colleges in Amman in Light of Some Variables. *Journal of* College Education. Al Azhar university. 163(3), 35 -60.

المتطلبات التربوية اللازمة لتحقيق الأمن الفكري لدى الطلبة في بعض الجامعات السعودية في ضوء معايير الاعتماد المؤسسي

مسفر بن جبران آل رفعه[1]

الملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن المتطلبات التربوية اللازمة لتحقيق الأمن الفكري لدى الطلبة في بعض الجامعات السعودية في ضوء معايير الاعتماد المؤسسي، وتمّ استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق استبانة على عينة تمّ اختيارها بطريقة طبقية عشوائية بلغ قوامها (828) طالباً من جامعات: (الإمام محمد بن سعود- أم القرى- الجوف- الملك فيصل بالإحساء- الملك خالد) بالمملكة العربية السعودية، حيث أوضحت نتائج الدراسة أنّ متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحاور؛ الأول الخاص بالرؤية والرسالة والأهداف، والثاني الخاص بإدارة الجامعة وقياداتها، والثالث الخاص بمعايير التعليم والتعلم، والمحور الرابع الخاص بشؤون الطلاب والخدمات المساندة، والخامس الخاص بمصادر التعلم، والسادس الخاص بالبحث العلمي وأخلاقيات المهنة جاء على الترتيب: (2.77 من 3) بدرجة كبيرة، (2.648 من 3) بدرجة كبيرة، (2.504 من 3) بدرجة موافق، (2.328 من 3) بدرجة متوسطة، (2.442 من 3) بدرجة كبيرة، (2.424 من 3) بدرجة كبيرة. وعلى جانب آخر أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً حول محاور الاستبانة عدا المحور الرابع عند مستوى (0.05) ترجع لاختلاف التخصص.

الكلمات المفتاحية: المتطلبات التربوية- الأمن الفكري- معايير الاعتماد المؤسسي.

Educational Requirements for Achieving Intellectual Security Among University Students in some Saudi University in the Light of Institutional Accreditation Standards

Masfer Gbran Maid Al Refaah[1])

Abstract: This study aimed at identifying the educational requirements for achieving intellectual security among university students in the light of institutional accreditation standards. To achieve this goal, the descriptive survey research design was adopted. A questionnaire was conducted on a stratified random sample which consisted of (828) students recruited from some universities within the Kingdom of Saudi Arabia: (Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University- Umm Al-Qura University- Jouf University- King Faisal University-King Khalid University).Results indicated that mean relative weights of the subscales items; the first: (vision, message and goals), the second: (the administration of the university and its leadership), the third: (standards of teaching and learning), the fourth: (student affairs and supportive services), the fifth: (leaning resources) and the sixth: (scientific research and occupational ethics) were (2.77/3.0)" strongly accepted", (2.648/3.0) "strongly accepted", (2.504/3.0)" accepted",(2.328/3.0) "moderately accepted",(2.442/3.0)"strongly accepted",(2.424/3.0) "strongly accepted", respectively. In addition, there were statistically significant differences (significance level= 0.05) across the questionnaire subscales, except for the fourth one, attributed to the major factor.

Keywords: Educational Requirements, Intellectual Security, Institutional Accreditation Standards**.**

[1] أستاذ أصول التربية المشارك- كلية التربية– جامعة الملك خالد.	[1]Associate Professor of Foundations of Education – Faculty of Education - King Khalid University.
البريد الإلكتروني: E-mail: msfer1@gmail.com	

المقدمة:

يعدّ الأمن الفكري أحد أهم المطالب الرئيسة لأيّ مجتمع يريد النهوض والتقدم، فهو ركيزة استقراره؛ كونه المناط به تنظيم العلاقات بين الأفراد داخل المجتمع وحمايته من أيّ تهديد فكري وافد، سواء من خلال غزو فكري منظّم، أو من سياسات مفروضة.

ويأتي الأمن الفكري ليواجه الانحراف الفكري الذي يمثّل اختلالاً في فكر الإنسان وعقله والخروج عن الوسطية والاعتدال في فهمه وتصوراته وتوجهاته للأمور الدينية والسياسية إمّا إلى الإفراط أو التفريط، ومن ثمّ إفساد للقيم الاجتماعية وإضعاف للروابط الأسرية والاجتماعية، فالانحراف الفكري يسهم في ظهور وسرعة انتشار الدعوات الباطلة، والأفكار الضالة والفرق المنحرفة، ويسهم في انتشار أصحاب الحقد والأهواء. (Rahamneh & Al-Qudah, 2016)

ومن ثمّ أصبح تحقيق الأمن الفكري أحد أهم التحديات التي تواجه دول العالم الثالث ومنها المملكة العربية السعودية أمام التداعيات السريعة والكبيرة الناتجة عن الانحراف الفكري، حتى أضحى تحقيق الأمن الفكري من بين أهم القضايا على المستوى السياسي والاجتماعي والاقتصادي. (النجيحي، 2004م، ص271).

ونتيجة لتزايد الانحرافات الفكرية يبقى الأمن الفكري اليوم وكل يوم مطلباً شرعياً لكل الأفراد والمجتمعات إذ هو صمام الأمان إزاء ما يعيشه المجتمع من عنف وإرهاب، فالسلوك الإرهابي الموجه للمجتمع بأفراده أو مؤسساته غالباً ما يكون مسبوقاً بفكرة أو أفكار عدوانية محرضة على استخدام العنف والقتل والتدمير لتحقيق الغايات المقصودة، فبداية الحروب والمعارك لا تبدأ على الأرض بل تبدأ في العقول، حيث تتشكل صورة العدو ثمّ التفكير في تدميره وإبادته من خلال وضع الخطط والتدريبات اللازمة ومن ثمّ تأتي الأسلحة المستخدمة في ذلك فيما بعد، والواجب يحتم اليوم أكثر من أي وقت مضى، العمل على تجنيب المجتمع كل محاولات الانزلاق في متاهات الفكر المنحرف. (Chawla, 2015, p.117)

ويأتي الأمن الفكري من جانب آخر كرد فعل لما أحدثته العولمة بشتى صورها وكافة أشكالها، باختلاف آلياتها وقنواتها من تغير جذري في نماذج التفكير في المجتمع، ذلك لأنّ تأثيرها تجاوز كل الحدود المحلية ليأخذ طابعاً عالمياً (الثويني، 2014م، ص ص 102-103)، فقد أفرزت العولمة الكثير من الأخطار والتداعيات التي تعدّ تهديداً للأمن الفكري للمجتمع، ففي ظلّ العولمة وتداعياتها بات الأمن الفكري هاجساً قومياً ومطلباً وطنياً، لارتباطه بالهوية والخصوصية الحضارية (سعيد،2011م، ص27)، ورؤية استراتيجية تستنفر جميع أفراد المجتمع أقصى جهودها وطاقاتها لتحصيلها، ومن ثمّ لا يبقى تحقيق الأمن الفكري قائماً عند حدود أجهزه الدولة السياسية ووحداتها الأمنية فقط، بل أصبح لزاماً على كافة المؤسسات المجتمعية بما فيها التربوية والتعليمية ومن ثمّ وجب تضافر الجهود وتكامل الأدوار لتحقيق مبادئ الأمن الفكري داخل المجتمع من خلال

مؤسسات التربية والتعليم. (Al-Edwan, 2016, pp.146-156)

وتعدّ الجامعة أحد أهم المؤسسات التربوية التعليمية المنوط بها تحقيق الأمن الفكري وتحصين فكر الشباب؛ لعظم مسئولياتها ودورها الاستراتيجي القائم على إعداد المواطن الصالح، والعناية بعقله وتعزيز سلوكه وحمايته من التطرف والغلو، فالجامعة منوط بها تحصين الشباب ضد الأفكار الوافدة وتحقيق الأمن الفكري، كونها مسؤولة عن بناء شخصية الأفراد وصقلها بما يتوافق مع القيم الاجتماعية والأخلاقية (الهليل، 2015م، ص96) من خلال وضع الخطط المدروسة، والبرامج الرامية لزرع الأمن الفكري في عقول الطلاب من خلال تهيئة مناخ جامعي يسمح بالعناية بفكر الشباب، كذلك من خلال المناهج والممارسات والأنشطة الطلابية التي يتم انتقاؤها بعناية فائقة بحيث تحقق مبدأ الأصالة والمعاصرة معاً، بالإضافة إلى تربية الطلاب على حبّ الوطن وتعميق شعور الانتماء والحفاظ على موروثاته وقيمه الحضارية، وكذلك المحافظة على مقدراته وممتلكاته. (Fahed, 2016, pp.145-149)

إنّ وصول الجامعة إلي أقصى درجات الاستفادة من الأمن الفكري يقتضي أن تكون لها منطلقاتها الشرعية والوطنية والنظامية لتستمد منها المشروعية، وتلقي القبول والقناعة بها، ومن ثمّ المبادرة بتنفيذها، فمن أهم المنطلقات الشرعية، انطلاقها من الدين الإسلامي الذي يقوم على الوسطية والاعتدال، وينهى عن الابتداع والغلو في الفكر ويدعو لنزع العصبية والطائفية التي تؤدي إلي الفرقة وإثارة الفتن، ويدعو إلى الحوار والتسامح، وحفظ النفس، والمال، والعرض، والدين (عبد القادر ، 2008م، ص53) ومن منطلقاتها الوطنية الدعوة إلى حبّ الوطن والانتماء إليه بما يكفل تحقيق الأمن بمفهومه الشامل، ومن ناحية أخرى يجب أن تنطلق من أهمية الأمن الوطني الذي يعد مطلباً أساسياً، وشرطاً لاستقرار الدولة، ومن التزام المملكة بتعزيز الوحدة الوطنية ومنع كل ما يؤدي إلى الفرقة والانقسام (الثويني، 2014م، ص105)، ومن منطلقاتها النظامية الانطلاق من معايير خاصة تحكم النظام الجامعي وتعمل على تبيان المستوى المتوقع من الأمن الفكري الذي يجب تحقيقه ممّا يمنح الجامعة قدراً منشوداً من الجودة أو التميز (Teacher Education Accreditation Council; 2002: p.4)، وبذلك تعدّ معايير الاعتماد المؤسسي الجامعية آلية أساسية لضمان الجودة، وواحد من المداخل المهمة للتقويم والتحسين الذاتي (Self-improvement) لها، ولا يتمّ هذا بمعزل عن المناخ الجامعي بل يتم في ضوء رسالة المؤسسة Mission-driven Process ويعكس مدى التنوع في الجامعة، وتظهر تلك المعايير قدرة الوحدات التعليمية على التحسين المستمر لأهدافها وعملياتها وإنجازاتها التي تنعكس على الشباب الجامعي. (Cheng, 2015, pp.1017-1032)

مشكلة الدراسة:

تنطلق الجامعة في تربيتها لشبابها من مجموعة من المنطلقات الشرعية والوطنية والنظامية بهدف تحقيق الأمن الفكري لشبابها، وتقيه من الانحراف الفكري الذى تسعى بعض المجتمعات الأخرى إلى غرسه في

الشباب السعودي، بهدف إسقاط كل ما هو قائم من فكر وأخلاق وقيم ومعتقدات ونسق اجتماعي وسياسي، واستبدالهما بتوجهات أخرى لا تتفق مع منهج الدولة وسياستها الوسطية والمعتدلة.

وتسعى المنطلقات الجامعية إلى تحقيق الأمن الفكري من خلال مجموعة من الممارسات والأنشطة التي تحكم عمليتي التعلّم/التعليم، والتي تشتق منها مجموعة من معايير الاعتماد التي تبنى بصورة عامة على الممارسات الجيدة المتعارف عليها في قطاع التعليم العالي على مستوى العالم.

ولما كان للجامعة بالمملكة العربية السعودية خصوصيتها التي تنبع من خصوصية المجتمع السعودي، فقد تمّ بناء مجموعة من معايير الاعتماد للمؤسسات الجامعية تتكيف وتتلاءم مع طبيعة الظروف التي تكتنف التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، والتي تهدف إلى تحقيق الأمن الفكري من خلال مجموعة المتطلبات التربوية التي تجسد الممارسات الواقعية التي يجب أن تتطابق مع المعايير المتعارف عليها، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه، حيث تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما معايير الاعتماد المؤسسي التي تحقق الأمن الفكري بالتعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية؟
2. ما أهم المتطلبات اللازمة لتحقيق الأمن الفكري لطلبة الجامعة في ضوء معايير الاعتماد المؤسسي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول المتطلبات اللازمة لتحقيق الأمن الفكري لطلبة الجامعة في ضوء معايير الاعتماد المؤسسي ترجع لاختلاف أي من المتغيرات الأولية (التخصص، النوع)؟

أهداف الدراسة:

يهدف البحث الحالي بصفة رئيسة الى الكشف عن المتطلبات التربوية اللازمة لتحقيق الأمن الفكري لدى طلاب الجامعة في ضوء معايير الاعتماد المؤسسي.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية موضوعها، كونها تناقش موضوعاً مهماً يتعلق بدور التربية في تحقيق الأمن الفكري، فهو خط الدفاع الأول في مواجهة التحديات التي تواجه المجتمع المسلم، فالعصر الحالي هو عصر التحولات والتغيرات المتسارعة والمتلاحقة على الصعيدين العالمي والمحلي، حيث أحدثت تلك التغيرات وما تزال انعكاسات حادة وهزات عنيفة في فكر المجتمع وثقافته نتج عنها انحرافات سلوكية وفكرية، وهذا يتطلب المواجهة من قبل التعليم الجامعي.

كما تأتي أهمية هذا البحث من أهمية الفئة المستهدفة، فالفئة المستهدفة هي فئة الشباب وهم المتأثرون بالمشكلة بشكل مباشر أكثر من غيرهم من قطاعات المجتمع لا سيّما أنّ فكر الشباب الجامعي أصبح يتشكل بشكل كبير في المرحلة الجامعية، وتأتي أهمية هذه الدراسة كونها تهتم بأحد أهم المؤسسات

التربوية، وهي الجامعة باعتبارها مؤسسة تربوية اجتماعية تحضن الشباب في أخطر المراحل العمرية التي يحتاجون فيها إلى التوجيه الصحيح والتحصين اللازم لكثير من الانحرافات الفكرية على وجه الخصوص، كما تكتسب الدراسة أهميتها من خلال ما تقدمه من متطلبات تربوية تلزم لتحقيق الأمن الفكري، فالأمن الفكري هو أساس الأمن وهو الدار الذي تتحطم عنده سهام الاختراق الثقافي والاستلاب الحضاري، كما تستمد أهميتها من عدم وجود أي دراسة في المتطلبات التربوية اللازمة لتحقيق الأمن الفكري لدى طلاب الجامعة في ضوء معايير الاعتماد المؤسسي.

حدود الدراسة:

نظراً للإجراءات المتبعة في هذه الدراسة، فإنّ محدداتها جاءت كما يلي:

- **الحدود الموضوعية:** المتطلبات التربوية اللازمة لتحقيق الأمن الفكري لدى طلاب الجامعة في ضوء معايير الاعتماد المؤسسي، والتي تمّ تقسيمها إلى متطلبات خاصة بالرؤية والرسالة والأهداف، وأخرى خاصة بإدارة الجامعة وقياداتها، ومنها الخاص بمعايير التعليم والتعلم، ثمّ شؤون الطلاب والخدمات المساندة، ثمّ مصادر التعلم، والأخيرة خاصة بالبحث العلمي وأخلاقيات المهنة.
- **الحدود البشرية:** عينة من طلبة بعض الجامعات السعودية الحكومية.
- **الحدود المكانية:** طبّق الجانب الميداني للبحث في جامعات: (الإمام محمد بن سعود- أم القرى- الجوف- الملك فيصل- الملك خالد) بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في العام الجامعي1439/1438هـ.

مصطلحات الدراسة:

- **المتطلبات التربوية:** يمكن تعريفها على أنّها "شروط قبلية لازمة لتعديل السلوك أو للتربية سواء كانت مقصودة أو غير مقصودة" (خالد، 1991م، ص11). ويعرفها الباحث إجرائياً أنّها مجموعة من الشروط التربوية التي لا بدّ من توافرها لتدعيم وتقوية فكر الشباب الجامعي بغرض تحقيق الأمن الفكري.
- **الأمن الفكري:** يعرّف الأمن الفكري أنّه "القدرة أو المحافظة على سلامة الأفكار والمعتقدات الصحيحة لدى الأفراد مع تزويدهم بأدوات البحث والمعرفة وبيان طرق التفكير الصحيح، ويكمل هذا ويتممه مسلك الأدب والتربية" (الإتربي، 2011م، ص170)، كما يقصد به الاعتدال في فهم الأمور المحيطة به بكل مجالاتها الدينية والسياسية والاجتماعية وعدوله عن الانحراف الذى قد يخرجه عن الوسطية. (الوادعي، 2013م، ص45)
- **معايير الاعتماد المؤسسي:** تعرف على أنّها المعايير التي بتطبيقها يتم الاعتراف بوصول البرنامج التعليمي Program أو المؤسسة التعليمية Institution إلى مستوى معياري معين (Paquibut, 2017, p.67)، كما يمكن تعريفها على أنّها الاعتراف الذي يتم منحه من الهيئة لمؤسسة ما والتي تثبت أنّ برامجها تتفق مع معايير مقبولة ومعترف بها، وأنّها

تملك بالفعل أنظمة فعالة لضمان الجودة والتحسين المستمر في أنشطتها الأكاديمية وذلك وفقاً للضوابط المعلنة التي تنشرها الهيئة. وهذا ما تتبناه الدراسة الحالية. (أحمد والعراقي، 2012م، ص107)

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة الحالية، ومنها:

دراسة كول (Call, 2007) التي استهدفت تقصي مدركات طلاب الجامعة حول الأمن الفكري: (مفهوم الأمن الفكري- العوامل التي يمكن من خلالها خلق بيئة آمنة فكرياً)، وكان المشاركون في الدراسة من طلاب الجامعة والخريجين، وأوضحت النتائج أهمية العلاقات الصفية والممارسات التأملية لدى معلمي الجامعات من أجل توفير مناخ يمكن من خلاله تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

وهدفت دراسة (شلدان، 2013م) إلى التعرف على دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابها وسبل تفعيله، واستخدم الباحث المنهج الوصفي؛ حيث قام بإعداد استبانة، ومن أهم النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات العينة تعزى للجنس لصالح الذكور، كما توصلت إلى ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات العينة تعزى لمتغير الجامعة (الإسلامية/ الأقصى) في جميع المجالات، اضافة الى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة تعزى لمتغير المستوى الدراسي في جميع المجالات لصالح الجامعة الإسلامية.

وحاولت دراسة ثيواني ومحمد (Thuwainy & Mohammed, 2014)، الكشف عن طبيعة مفهومي الأمن الفكري والعولمة، وتحديد أبرز تحديات العولمة التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس، وواقع الممارسات التي يقوموا بتنفيذها أثناء قيامهم بمهمة تحقيقهم للأمن الفكري لطلابهم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة التي طبقت على عينة قوامها (1000) طالب من جامعة القصيم بكليات: (المجتمع- التربية- الآداب- الشريعة).و كان من أبرز النتائج؛ قصور عملية التواصل بين أعضاء هيئة التدريس وطلابهم عبر وسائل التكنولوجيا الحديثة ومواقع التواصل الاجتماعي، وتحفيز أعضاء هيئة التدريس طلابهم نحو التمسك بالقيم والقوانين المجتمعية السائدة، والقيام بتوضيح مدى خطورة السلوكيات الهدامة الموجهة نحو الممتلكات العامة والخاصة، ووجود قصور في محتوى المناهج الدراسية الخاص بالمفاهيم والأفكار المتعلقة بالأمن الفكري. وأوصت الدراسة بضرورة تضمين مفاهيم الأمن الفكري، والقيم، وتمّ طرح أبرز التهديدات والتحديات التي تواجه الأمن الفكري للطلاب ومناقشتهم فيها.

أمّا دراسة (المعيذر، 2015م) فقد استهدفت معرفة الآثار التربوية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري على طالبات المستوى الجامعي من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. واستخدمت المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة التي تمّ تطبيقها على عينة بلغت 297 طالبة. وتوصلت الدراسة إلى أنّ الآثار

التربوية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري لدى طالبات المستوى الجامعي كبيرة، وقدمت العديد من التوصيات منها: العمل على وضع ضوابط لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي، وسنّ القوانين والتشريعات التي تجرّم الاستخدام السيء للشبكات، وضرورة تنمية الأخلاقيات الإسلامية ونشرها عبر مواقع التواصل الاجتماعي، وتفعيل دور الجامعات في تقديم برامج تسهم في رفع مستوى هذه الأخلاقيات.

ودراسة الدوان (Al-Edwan, 2016) التي حاولت استكشاف مفاهيم التربية الآمنة في الكتب المدرسية لدى طلاب الفرق الدراسية من الثامنة وحتى العاشرة بالأردن. واستندت الدراسة الى المنهج الوصفي، وتمّ إعداد استمارة تحليل تنطوي على بعض المفاهيم الخاصة بالتربية الآمنة موزعة على أربعة محاور هي: الأمن الفكري، والأمن السياسي، والأمن الاجتماعي، والأمن الاقتصادي. وتوصلت النتائج إلى أنّ الكتب الدراسية الخاصة بالفرقة العاشرة أكثر تضميناً لمفاهيم الأمن الفكري مقارنة بغيرها.

ودراسة رحمانه والقضاة (Rahamneh & Al-Qudah, 2016) التي استهدفت الكشف عن دور الأسرة في غرس قيم الأمن الفكري لدى الأبناء، وذلك من منظور طلاب الجامعات الأردنية. وتكونت عينة الدراسة من (2700) طالباً بثلاث جامعات أردنية: (الأردنية- اليرموك- مؤتة)، وثلاث جامعات خاصة: (عمان الأهلية- الزيتونة الأردنية- جرش). وارتكزت الدراسة على المنهج الوصفي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ الثلاثة أبعاد ذات أثر مرتفع في غرس قيم الأمن الفكري لدى الأطفال، وجاء ترتيبها؛ البعد الثقافي تلاه الاجتماعي ثمّ الديني.

ودراسة رحامنه والقضاة (Rahamneh & Al-Qudah, 2016) التي استهدفت الكشف عن دور الأسرة في غرس قيم الأمن الفكري لدى الأبناء، وذلك من منظور طلاب الجامعات الأردنية. وتكونت عينة الدراسة من (2700) طالباً بثلاث جامعات أردنية: (الجامعة الأردنية- جامعة اليرموك- جامعة مؤتة)، وثلاث جامعات خاصة: (جامعة عمان الأهلية- جامعة الزيتونة الأردنية- جامعة جرش). وارتكزت الدراسة إلى المنهج الوصفي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ الثلاثة أبعاد ذات أثر مرتفع في غرس قيم الأمن الفكري لدى الأطفال، وجاء ترتيبها؛ البعد الثقافي تلاه الاجتماعي ثمّ الديني.

دراسة أحمد وداماس (Ahmed & Dammas, 2017) التي واستهدفت الدراسة تحديد الأدوار المنوطة بالإدارة المدرسية والمناهج الدراسية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب. وتمّ جمع البيانات من خلال استبانة مكونة من(16) بندًا، وتكوّنت عينة الدراسة من(27 ذكوراً، 14 إناثاً)من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جدة. وأوضحت النتائج وجود أثر ذي دلالة لكل من الإدارات المدرسية، والأنشطة غير الصفية، والمناهج الدراسية على التوالي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية.

واستهدفت دراسة بن زييف وآخرون (Ben-Zeev et al., 2017) تقصّي فعالية برنامج تدخلي"Speaking Truth to Empower" من أجل تعزيز الأداء والأمن الفكري لدى طلاب الجامعة من

ذوي الأقليات العرقية، وتشكلت عينة الدراسة من (670) طالباً موزعين على مجموعتين إحداهما ممن ينتمون لأقليات عرقية، والأخرى من غير الأقليات العرقية، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية تدخل البرنامج في تنمية الأمن الفكري والأداء الفكري.

ودراسة وسواس وغزايمة (Waswas & Gasaymeh, 2017) التي حاولت الكشف عن دور مدراء المدارس في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب. وتشكلت عينة الدراسة من(120) من مدراء المدارس بمحافظة معان. وتبنت الدراسة المنهج الوصفي، وأشارت النتائج إلى تراوح المتوسطات الحسابية لجميع محاور الاستبانة ما بين (3.547– 4.129) وهي درجات مرتفعة من القبول. وقد تصدر دور مدراء المدارس تجاه المعلمين قيمة الأوزان النسبية لمحاور الدراسة، تلاه دورهم تجاه الأنشطة المدرسية، ثمّ دورهم تجاه الخدمة المجتمعية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتبيّن من خلال عرض الدراسات السابقة ذات الاتصال بدور التربية في تعزيز الأمن الفكر بالجامعات أنّ بعضها تناول الآثار التربوية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري على طالبات وسبل تعزيزه لدى هؤلاء الطلاب كدراسة (المعيذر، 2015م)، ودراسة (شلدان، 2013م)، ودراسة (Ben-Zeev et al., 2017)، ودراسة (Rahamneh & Al-Qudah, 2016)، كما تناولت بعضها مفهوم الأمن الفكري، وإبراز تحديات العولمة التي تواجه المعلم الجامعي في تحقيقه للأمن الفكري لطلاب الجامعة كدراسة (Thuwainy & Mohammed, 2014).

وفي المجمل يتّضح الاتفاق بين معظم الدراسات على أهمية دور التربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب التعليم الجامعي، إلاّ أنّ تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الجامعات السعودية في ضوء معايير الاعتماد المؤسسي لم تكن موضوع اهتمام الكثير من الباحثين، وهذا يستدعي دراسة التطبيقات التربوية اللازمة لتحقيق الأمن الفكري لدى طلاب الجامعة في ضوء معايير الاعتماد المؤسسي. واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري للدراسة، والاستفادة من توصيات ونتائج الدراسات في إعداد مشكلة الدراسة، وتصميم الاستبانة وكيفية بنائها، ومعالجتها إحصائياً، إضافة إلى مقارنة نتائجه بالنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات وذلك عند عرض نتائج الدراسة وتحليلها.

الإطار النظري:

يجيب الإطار النظري عن السؤالين الأول والثاني من أسئلة الدراسة من خلال المحاور الآتية:

مفهوم الأمن الفكري:

إنّ المتأمل في مفهوم الأمن الفكري يلحظ أنّه يسعى إلى تحقيق الحماية التّامة لفكر الإنسان من الانحراف أو الخروج عن الوسطية والاعتدال وأنّه يعنى بحماية المنظومة العقدية والثقافية والأخلاقية والأمنية في مواجهة كل فكر أو معتقد منحرف أو متطرّف وما يتبعه من سلوك، ويمكن القول أنّ الأمن الفكري هو "آلية عمل يحمل على عاتقه حماية المجتمع من

الآفات، ويضمن الطمأنينة والوقاية من الانحرافات الفكرية والسلوكيات غير المألوفة، وحفظ الاستقرار، وما يهدّد الأوضاع الداخلية من اضطرابات وتيارات فكرية تثير الفوضى وتفسد الحياة في المجتمع". (الثويني، وراضي، 2014م، ص100)

وبذلك فإنّ الأمن الفكري يتمثل في إحساس المجتمع أنّ منظومته الفكرية ونظامه الأخلاقي الذي يرتب العلاقات بين الأفراد داخل المجتمع، ليس في موضع تهديد من فكر دخيل؛ يشكل تهديداً للأمن الوطني أو أحد مقوماته الفكرية والثقافية والأمنية، كما يسعى الأمن الفكري إلى تحصين للأفكار، وتأمين لها من تلك الهجمات الدخيلة التي تسمّم العقول وتفسد السلوك، وتسيء إلى الدّين، وتقضي على الأصالة وتشكّك في الولاء وصدق الانتماء (المالكي، 2009م، ص17).

ويتضمن الأمن الفكري كل ما يتعلق بمخزون الذاكرة الإنسانية من الثقافات والقيم والمبادئ الأخلاقية التي يتلقاها الإنسان من مجتمعه، ويقصد بالأمن الفكري "حماية فكر المجتمع وعقائده من أن ينالها عدوان، أو ينزل بها أذى" (المجذوب، 1408هـ، ص54)، ويمكن تعريفه أنّه أن يعيش أفراد المجتمع آمنين مطمئنين على مكونات ثقافتهم ومنظومتهم الفكرية (التركي، 1423هـ، ص66) ويمكن تعريفه أنّه "سلامة فكر الإنسان وعقله وفهمه من الانحراف والخروج عن الوسطية والاعتدال في فهمه للأمور الدينية والسياسية، وتصوره للكون"(الوادعي، 1418هـ، ص50).

كما يقصد به استقرار المكونات الأصيلة والمنظومة الفكرية اللازمة لحماية مكتسبات الأفراد والشعوب باعتبارها ضرورة ملحة في مواجهة العمليات المنهجة التي تمارس للإخلال بالأمن المجتمعي والذي سينعكس بالضرورة على مجريات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ويصبح تهديداً واضحاً للحياة بشكل عام، كما يرتبط بحق الإنسان في التفكير وفي التعبير وأمنه في كافة حقوقه المكتسبة في الاختيار وفي الحرية المسؤولة التي تمنح صاحبها الحرية دونما تعرض مع حرية الآخرين أو مكتسباتهم، وضمان تحقيق العدالة والعيش بعيداً عن تدمير الفكر. (Tomlinson, 2006, pp.242-251).

مراحل تحقيق الأمن الفكري:

يتطلب تحقيق الأمن الفكري العمل على ثلاثة جبهات رئيسة هي: الوقاية، والمواجهة، والعلاج، ولكل منها متطلبات وإجراءات ومقومات، مع الوضع في الاعتبار تقويم الفكر وتصحيح المعتقد، ويتحقق الأمن الفكري وفق مجموعة من المراحل هي: (المغذومى، 2017م، ص266)

- **المرحلة الأولى**: مرحلة الوقاية من الإنحراف الفكري، ويتم ذلك من خلال الجامعة وفق خطط مدروسة توضح فيها الغايات والأهداف.
- **المرحلة الثانية**: مرحلة المناقشة والحوار؛ قد لا تنجح جهود الوقاية في صد الأفكار المنحرفة من الوصول إلى بعض الأفراد، سواء أكان مصدر هذه الأفكار داخلياً أم خارجياً، ممّا يوجد بعض هذه الأفكار بدرجة أو بأخرى لدى بعض شرائح

المجتمع، ثمّ لا تلبث أن تنتشر وتستقطب المزيد من الاتباع، ممّا يستدعي تدخل قادة الفكر والرأي من العلماء والمفكرين والباحثين للتصدي لتلك الأفكار من خلال اللقاءات المباشرة ومعتنقيها ومحاورتهم وتنفيذ الآراء ومقارعة الشبه بالحجة وبيان الحقيقة المدعومة بالأدلة. (المالكي، 2009م، ص ص54-57)

- **المرحلة الثالثة:** مرحلة التقويم، والعمل في هذه المرحلة يبدأ بتقييم الفكر المنحرف وتقدير مدى خطورته باعتبار ذلك نتيجة حتمية للحوار والمناقشة ثمّ ينتقل العمل إلى مستوى آخر هو تقويم هذا الفكر وتصحيحه قدر المستطاع بالإقناع وبيان الأدلة والبراهين، فإن لم تنجح هذه المرحلة ننتقل إلى المرحلة التالية (المرجع السابق، ص58).
- **المرحلة الرابعة:** مرحلة المساءلة والمحاسبة، والعمل في هذه المرحلة موجه لمن لم يستجب للمراحل السابقة، ويكون بمواجهة اصحاب الفكر المنحرف ومساءلتهم عما يحملونه من فكر، وهو منوط بالأجهزة الرسمية أولاً وصولا إلى القضاء الذي يتولى إصدار الحكم الشرعي في حقّ من يحمل مثل هذا الفكر لحماية المجتمع من المخاطر التي قد تترتب عليه. (الوشاحي، 2015م، ص500)
- **المرحلة الخامسة:** مرحلة العلاج والإصلاح، وفي هذه المرحلة يكثف الحوار مع الاشخاص المنحرفين فكرياً، ويتمّ ذلك من خلال المؤهلين علمياً وفكرياً في مختلف التخصصات خصوصاً العلماء المؤهلين على مقارنة الشبهة بالحجة. (المرجع السابق، ص205)

المخاطر التي تواجه الطلاب لغياب الأمن الفكري:

يترتب على غياب الأمن الفكري الكثير من الأضرار الاجتماعية والثقافية والأخلاقية التي تنعكس بشكل واضح على نمط التفاعل بين أفراد المجتمع ويمكن أن نوجز أهمّ الأخطار لغياب الأمن الفكري على الطلاب فيما يلي: (الثويبي ومحمد، 1435هـ، ص20)

- المخاطر الثقافية: فقد أثبتت الدراسات أنّ وسائل الإعلام وما تبثّه من أفكار وقيم في بعض الفضائيات قد يضعف مستوى التعليم لدى الطلاب فيشغلهم عن الدراسة ويضيع أوقاتهم بلا فائدة ويشيع فيهم الخمول وعدم الجدية ويضعف لغتهم العربية، إضافة إلى تلقينهم مفاهيم وثقافة ريبة عن مفاهيمنا وثقافتنا الإسلامية تقوض هويتنا. (المرجع السابق، ص22)
- المخاطر الأخلاقية: فبعض الفضائيات وشبكة الإنترنت والمواقع الإباحية تسهم جميعاً في الدعاية لأمور تخالف تعاليم الدين الحنيف، وتثير الرائز وتشيع الرذيلة، وهي موجهة خاصة للشباب الجامعي بغرض وقوعهم في براثن التيارات المنحرفة. (المجدوب، 1418هـ، ص53).

- المخاطر الاجتماعية: خصوصاً ما يتعلق بنشر الأفكار والمفاهيم التي تتعارض مع القيم والمبادئ الاجتماعية وتقليد الأنماط التي تتعارض مع النسق الاجتماعي ممّا يترتب عليه غياب القيم والمثل العليا في المجتمع.

إنّ هذه المخاطر تزداد يوماً بعد يوم خاصة فيما يمرّ به المجتمع من تحديات وتداعيات لظاهرة هي الأكثر تأثيراً في شتى مجالات الحياة وهي العولمة، والتي لها أكبر لأثر في تحقيق الأمن الفكري. (الخليوي، 2018م، ص438).

دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري للشباب السعودي:

لتحقيق الأمن الفكري داخل المجتمع يجب التركيز على الدور الذى تقوم به المؤسسات التربوية التي تساهم في تحصينهم من الغزو الفكري القادم بتقوية أمنهم الفكري من خلال تدعيم شخصيتهم بشكل متكامل علمياً وتقنياً وفكرياً وثقافياً، وتنمية ثقافتهم بأنفسهم بتزوديهم بالمعلومات الصحيحة والسليمة التي تزرع في نفوسهم الوعي الثقافي والأمني، واستغلال أوقات فراغهم الاستغلال الأمثل، مع الحفاظ على الهوية الثقافية واللغة القومية للحيلولة دون الوقوع في مخاطر الغزو الفكري.

ومن أهم المؤسسات التربوية التي تحقق الأمن الفكري هي الجامعة، لما لها من تأثير على نسبة كبيرة من الشباب في الوقت الحاضر، خاصة وهم بحاجة إلى توجيه المزيد من العناية والرعاية في تربيتهم وإعدادهم، حتى يكتمل نضجهم ويمكن استغلال طاقاتهم ومهاراتهم ومواهبهم لصالح المجتمع، ولكي تستطيع الجامعة القيام بالدور المطلوب منها يجب الاهتمام بعمليتي التعليم/التعلّم بهدف تنمية الوعي بقضايا الوطن بما يرسخ مفاهيم المواطنة والديمقراطية والانتماء والولاء للكلية والجامعة والوطن، إضافة إلى تنمية طاقتهم الإبداعية والثقافية، واكتشاف الميول والاستعدادات لذوى المواهب الأدبية الثقافية والعلمية وتنميتها، ومساعدتهم للتعرف على خصائص مجتمعهم واحتياجات تطوره. (عبد الوهاب، 2013م، ص175)

ومن جانب آخر يمكن تحقيق الأمن الفكري لدى الشباب الجامعي من خلال اتباع مبادئ الشريعة الإسلامية، فيهدف الإسلام إلى حماية الأمن الفكري من أخطار الانحراف؛ حيث حثّ الإسلام على الوسطية في فهم الدين، والوسطية هي صراط الله المستقيم، وهي أساس كل عدل ومصدر كل أمن فكري وسلوكي واجتماعي، وسبيل تحصين القيم العربية ليعيش الأفراد حياة طيبة وآمنة في الدنيا والآخرة. ولما كان الانحراف الفكري مرادفاً للبغضاء والعدوانية ونشر العنف وإضعاف الأمن وزعزعة الاستقرار الاجتماعي لاعتماده على التلقين والاستظهار والطاعة، فإنّه فكر سطحي غير علمي. (مباركة، 2009م، ص234)

وتقدّم الجامعة الأمن الفكري بهدف تحقيق الاستقرار الاجتماعي والنفسي، حيث يسهم الأمن الفكري في تقديم مجموعة من القواعد أو المبادئ والقيم الحياتية التي يمكن من خلالها تحديد نوعية الممارسات الفكرية منها وضبطها؛ منها: أن يسهم بفاعلية في تحقيق الأمن العام والشامل في المجتمع، إذ

إنّ اختلال الأمن الفكري يؤدى إلى اختلال الأمة في الجوانب الأخرى، كما يوفّر الأمن الفكري البيئة الملائمة للتنمية الشاملة والمتكاملة التي يحتاجها الأفراد والمجتمع في مختلف جوانب حياتهم الحالية أو المستقبلية، كما يسهم الأمن الفكري في ضبط الظواهر السلبية الاجتماعية ومعالجتها، كالعنف، والجريمة، والإدمان، والتطرف، والإرهاب، كما يهدف تحقيق الأمن الفكري من قبل الجامعة إلى الإسهام في تعايش الأفراد مع بعضهم البعض في سلام وأمان ممّا ينعكس إيجابياً على استقرار المجتمع والمحافظة على مقدراته ومخرجاته (أبو عراد، 2010م، ص237).

كما تسهم الجامعة في تحقيق الأمن الفكري من أجل تحقيق الاستقرار الديني والخلقي من خلال بعض الضوابط؛ حيث يهتم بتصحيح المفاهيم والمصطلحات الشرعية وتنقيتها من المصطلحات المغلوطة والمشبوهة، كما تهتم الجامعة بتعزيز الأمن الفكري لدى أبناء الأمة حتى يتمكنون من التحاور مع أبناء العالم بثقة وينتفعون بما لدى الحضارات الأخرى في شتى المجالات، كما يسهم في التصدي للإرهاب من خلال الاهتمام بدعم الحوار الفكري القائم على التأصيل الشرعي، والمبني على المخاطبة العقلانية، والحرية الفكرية. (صالح، 2008م، ص240)

معايير الاعتماد المؤسسي بالمملكة العربية السعودية:

لقد اختصت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي المنشئة بناءً على الموافقة السامية الكريمة رقم7/ب/ 6024 بتاريخ 9/2/ 1424هـ على قرار مجلس التعليم العالي رقم 1424/28/3هـ في جلسته الثامنة والعشرين المنعقدة بتاريخ 1424/1/15هـ، بشأن الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي فوق الثانوي عدا التعليم العسكري، بهدف الارتقاء بجودته، وتوفير معايير مقننة للأداء الأكاديمي، ولقد قامت الهيئة بوضع مجموعة من المعايير مبنية بصورة عامة على الممارسات الجيدة المتعارف عليها في قطاع التعليم العالي على مستوى العالم، مع الأخذ في الاعتبار تكييفها لتتلاءم مع طبيعة الظروف التي تكتنف التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وتهدف تلك المعايير إلى تقويم أحد عشر مجالاً عاماً للأنشطة بهذه المؤسسات، وهي؛ الرسالة والغايات والأهداف، والسُلُطات والإدارة، وإدارة ضمان الجودة وتحسينها، والتعلم والتعليم، وإدارة شؤون الطلبة والخدمات المساندة، ومصادر التعلم، والمرافق والتجهيزات، والتخطيط والإدارة المالية، وعمليات التوظيف، والبحث العلمي، وعلاقات المؤسسة التعليمية بالمجتمع. (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2009م: ص ص3-7)

وتهدف المعايير السابقة في كثير منها إلى تحقيق الأمن الفكري، حيث يتم وضع تلك المعايير بغرض بناء مؤسسات تربوية تعليمية قوية على كافة أشكالها لتصبح المنبع الذى يكتسب من خلاله المتعلم العلم والمعرفة، وتعمل على تنمية وعيه من خلال تزويد الطلاب بجرعات وقائية يراعى فيها التأثير على حس الطالب وانتمائه الاجتماعي، بما يدفعه نحو الميل التلقائي إلى التمسك والالتزام بالنظر والتعليمات في كافة سلوكياته، كما تعمل تلك المؤسسات بتدعيم

انتماء طلابها وتزيد ارتباطهم بأهداف مجتمعهم وقضاياه الأساسية، من خلال التحريك الفاعل لطاقات الشباب، وأهمها الطاقات الدينية والثقافية التي تمثل أساس الأمن الفكري، والتي تنعكس على سلوك الطلاب ومجتمعهم، وحوافزهم ودوافعهم الإنسانية، كما تنعكس على تعاملهم مع بعضهم البعض. (الحوشان، 1425هـ، ص8)

كما تعمل تلك المعايير على تهيئة مناخ مؤسسي جامعي يحقق أمن المجتمع عامة، والفرد خاصة، من خلال تهيئة نفسية واجتماعية تسمح له بالتكيف مع قيم مجتمعه وآماله وتطلعاته التي ينشد بها مجموعة من السلوكيات المثالية الجماعية التي تحقق له الأمن والأمان. (بيلي، 1418هـ، ص189)

كما تسهم تلك المعايير في إيجاد مناهج بالمؤسسات التربوية التعليمة تسهم في تحصين عقول الشباب بالمملكة العربية السعودية بالأفكار البناءة وأسس العقيدة السليمة لمواجهة الانحرافات الفكرية الناتجة من تيارات فكرية معاصرة تدعى الحداثة، وتعمل على هدم الإسلام باسمها، كما تعمل على هدم العادات والتقاليد والقيم الاجتماعية التي حافظ عليها المجتمع جيلاً بعد جيل. (شلدان، 2013م، ص46)

الإطار الميداني للدراسة:

بعد أن تمّت الإجابة عن السؤالين الأول والثاني من أسئلة البحث في الإطار النظري، فإنّ الجانب الميداني يهدف إلى جمع البيانات اللازمة للإجابة عن باقي أسئلة الدراسة.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لملاءمته أغراض الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الجامعات السعودية الحكومية: (الإمام محمد بن سعود- أم القرى-الجوف- الملك فيصل- الملك خالد) البالغ عددهم (454365) طالباً وطالبة؛ حسب الإحصائيات الواردة من وزارة التعليم للعام الجامعي1437هـ/1438هـ، فقد بلغ عدد الذكور (244288)، وبلغ عدد الإناث (210077)، واختيرت عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة بلغ قوامها (828) طالباً منهم (476) من الذكور بنسبة (57.5%) من إجمالي العينة، بينما بلغ عدد الإناث (352) بنسبة (42.5%) من إجمالي العينة، كما بلغ عدد الطلبة ذوي التخصص النظري (480) طالباً بنسبة (58%)، بينما بلغ عدد الطلبة ذوي التخصص العملي (384) بنسبة (42%) من إجمالي العينة، وذلك طبقًا لمعادلة استيفن ثامبسون (Cohen & Morrison, 2007; pp.101-103) في اختيار العينة من مجتمعات الأصل.

أداة الدراسة:

من خلال الرجوع إلى أدبيات البحث التربوي والدراسات السابقة المرتبطة بالأمن الفكري، إضافة إلى الإطار النظري للدراسة الحالية، تمّ إعداد استبانة لجمع البيانات في الجانب الميداني، حيث تكونت الاستبانة في صورتها النهائية لتضم شقين؛ الأول مقدمة تحتوي على

الهدف من تطبيق الاستبانة، وبعض البيانات الأولية الخاصة بالعينة: (النوع، التخصص)، بينما تضمن الثاني المحاور الستة، وقد جاء المحور الأول عن: الرؤية والرسالة والأهداف وتضمن (9) عبارات، في حين تناول المحور الثاني إدارة الجامعة وقياداتها وتضمن (10) عبارات، وتناول الثالث معايير التعليم والتعلم وتضمن (12) عبارة، في حين تناول المحور الرابع شؤون الطلاب والخدمات المساندة وتضمن (8) عبارات، بينما تناول المحور الخامس مصادر التعلم وتضمن (14) عبارة، وأخيراً جاء المحور السادس عن البحث العلمي وأخلاقيات المهنة وتضمن (11) عبارة، ليصل إجمالي الاستبانة (64) عبارة في صورتها النهائية. وتتطلب الاستبانة من أفراد العينة الاستجابة للعبارات عند أحد مستوياتها الثلاثة (كبيرة- متوسطة- ضعيفة).

صدق الأداة:

للتأكد من تماسك محاور الاستبانة قام الباحث بقياس صدق الاتساق الداخلي للاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً من جامعة الإمام محمد بن سعود، والجدول رقم (1) يوضح ذلك:

جدول رقم (1): يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين كل محور من محاور الاستبانة وبين الدرجة الكلية للاستبانة.

المحور	معامل الارتباط	المحور	معامل الارتباط	المحور	معامل الارتباط
الأول	.373**	الثالث	.878**	الخامس	.954**
الثاني	.834**	الرابع	.877**	السادس	.954**

**دالة عند مستوى (0.01).

يتّضح من الجدول رقم (1) وجود ارتباط دال إحصائياً بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة وبين الدرجة الكلية للاستبانة وجميعها دال عند مستوى (0.01)، وهو ما يؤكد ارتفاع الاتساق الداخلي للاستبانة ويدل على أنّ الاستبانة تتسم بدرجة عالية من الصدق، وأنّها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه.

ثبات الأداة:

قام الباحث بحساب ثبات الاستبانة وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach's لمحاور الاستبانة وإجماليها، ولاحظ الباحث ارتفاع معاملات ثبات محاور الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث جاءت قيم معامل ألفا للمحاور من الأول إلى السادس (0.806، 0.936، 0.984، 0.88، 0.969، 0.983) وهي معاملات ثبات مقبولة، كما بلغ معامل ألفا لإجمالي الاستبانة (0.985) وهو معامل ثبات مرتفع أيضاً، مما يدلّ على تحقق ثبات الاستبانة بشكل عام.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية التي استهدفت القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، ومحاورها؛ كمعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ، والوزن النسبي، والانحراف المعياري، واختبار التاء لعينتين مستقلين، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، "LSD" للمقارنات الثنائية البعدية. ولتسهيل تفسير

النتائج تم إعطاء وزن للبدائل: (كبيرة=3،متوسطة =2،ضعيفة=1)، ثمّ تمّ تصنيف تلك الإجابات إلى ثلاث مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة=(أكبر قيمة- أقل قيمة)÷عدد بدائل المقياس=(3-1)÷ 3=0.66 لنحصل على مدى المتوسطات التالية لكل وصف أو بديل؛ بحيث يكون مدي متوسط الاستجابة ضعيفة: (1- 1.66)، بينما بلغ مدى متوسط الاستجابة متوسطة (1.67 – 2.33)، وبلغ مدى متوسط الاستجابة كبيرة (2.34– 3).

نتائج الدراسة:

سيتم عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

1. ما أهم المتطلبات اللازمة لتحقيق الأمن الفكري لطلبة الجامعة في ضوء معايير الاعتماد المؤسسي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول المتطلبات اللازمة لتحقيق الأمن الفكري لطلبة الجامعة في ضوء معايير الاعتماد المؤسسي ترجع لاختلاف أي من المتغيرات الأولية: (التخصص، النوع)؟

وللإجابة على السؤال الأول تم حساب الأوزان النسبية والانحرافات المعيارية وترتيب عبارات المحاور الستة كما هو موضح فيما يلي:

المحور الأول: الرؤية والرسالة والأهداف

جدول رقم (2): يوضح استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الأول.

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تحث الطلاب على التمسك بالدين والمحافظة علي أركانه.	2.8454	.45633	1
2	تؤكد على تحقيق الهوية الإسلامية لدى الطلاب	2.7681	.50569	5
3	تنمي الشعور الوطني	2.7681	.50569	6
4	تعزز قيم الولاء والانتماء للوطن.	2.7778	.49068	4
5	توجه الطلاب إلى السلوك الحميد	2.854	.45633	2
6	توضح قدرة الحضارة الإسلامية على التواصل الإيجابي مع غيرها من الحضارات	2.7681	.50569	7
7	تحافظ على خصوصية المجتمع السعودي	2.6908	.60714	9
8	تؤكد على الوسطية الإسلامية والبعد عن التطرف المعيق لتقدم المجتمع.	2.7295	.52438	8
9	تنمى الاعتزاز بإنجازات الوطن في المجالات العلمية	2.8068	.48319	3
	المتوسط العام للمحور	**2.777**		

يتّضح من الجدول رقم (2) حسب استجابات أفراد العينة؛ أنّ متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور الأول بلغ (2.777 من3) مما يعني استجابتهم على المحور بدرجة (كبيرة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية لدرجة الموافقة عليها ما بين (2.6908– 2.8454) درجة من أصل(3) درجات. كما يتضح أنّ قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (60714.، 45633.) ممّا يدل

على تقارب آراء أفراد العينة حول معظم العبارات. وتعزى النتيجة إلى أنّ رؤية الجامعة رؤية موجزة وواضحة، تعبر عن الأهداف الرئيسة للمؤسسة بحيث يمكن استخدامها كدليل للتخطيط والتطوير، كما تحدد الرسالة أولويات التطوير وتحسين الجودة، كما تعطي جميع العاملين في المؤسسة التعليمية إحساساً بالانتماء إليها، كما تشير تلك النتيجة إلى واقعية الرؤية وتناسبها بدرجة كبيرة مع قدرات المؤسسة ومع قدرات البيئة التي تعمل فيها، كما تعزى تلك النتيجة إلى الارتباط الشديد بين رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها، من جانب، وبين واقع الممارسات التربوية التعليمية التي تحقق الأمن الفكري بين طلاب الجامعة من جانب آخر، وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (Thuwainy & Mohammed, 2014).

كما يتضح من الجدول رقم (2) وقوع العبارتين (1)، (5) في نطاق الإرباعي الأعلى من عبارات المحور، بوزن نسبي (2.854)، (2.8454) يقابل (كبيرة) على الترتيب، وتعزى تلك النتيجة إلى ارتباط سياسة الجامعة باحتياجات المجتمع السعودي وبما يمتلكه من معتقدات وقيم إسلامية، كما تتوافق الرسالة مع المتطلبات الثقافية والاقتصادية للمملكة، وما يتوافق مع قيم الإسلام الحميدة وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة Thuwainy & Mohammed, (2014).

بينما وقعت العبارتان (7)، (8) في نطاق الإرباعي الأدنى من عبارات المحور، بوزن نسبي (2.6908)، (2.7681) يقابل(كبيرة)على الترتيب، وتعزى تلك النتيجة إلى أنّ ما تمتلكه المملكة العربية من خصوصيات ثقافية كاللغة والعادات والتقاليد والأعراف السعودية المترابطة به والمتوارثة جيلاً بعد جيل، تمثل حصناً وسداً منيعاً للمحافظة على سلامة الفكر من الانحراف الفكري الذى أصبح يشكل تهديداً للأمن القومي، كما تعزى تلك النتيجة إلى أنّه للتأكد من الأمن الفكري في مجتمع ما يجب أن ننظر على عقيدة المجتمع، وقيمه التي يعتنقها ومبادئه التي يؤمن بها، وما يحمله من تصور مشترك يحدد الرأي العام حيال قضياه المصيرية، وهذا التصور لا يتكون في المجتمع السعودي إلاّ في ضوء وسطية الإسلام، حيث إنّ الإسلام الوسطى المعتدل يوفر الحصانة الفكرية تجاه الأفكار المنحرفة التي تقود إلى التطرف والغلو، وهذا ما أكدته وثيقة سياسة التعليم بالمملكة؛ حيث أكدت أنّ الغاية من التعليم هي فهم الإسلام فهماً صحيحاً، وغرس العقيدة الإسلامية في نفوس الطلاب، وتزويدهم بالقيم والتعليم التي تقيهم من الانحرافات الفكرية والسلوكية (وزارة التربية والتعليم: 1416هـ)، واتفقت تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (شلدان، 2013م).

المحور الثاني: إدارة الجامعة وقياداتها

جدول رقم (3): يوضح استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الثاني.

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
10	تشجع الطلاب على المشاركة في المناسبات الوطنية.	2.5362	.74736	8
11	تضع قواعد ملزمة للسلوك والممارسة تحدد التصرف الأخلاقي والمسؤول.	2.5362	.63542	9
12	تراجع باستمرار السياسات والإجراءات التي تكفل الالتزام بمستوى عال من السلوك الأخلاقي.	2.5362	.74736	10
13	تتيح للطلاب وهيئة التدريس وغيرهم آليات آمنة للاستفادة من تقنية المعلومات.	2.6135	.73956	6
14	تحدد مسؤوليات الطلاب، وقواعد السلوك المطلوبة لتوجيه تصرفاتهم وأفعالهم.	2.6908	.60714	4
15	تحذر الطلاب من أخطار التبعية الفكرية للثقافات الوافدة	2.7295	.52438	2
16	تمثل القدوة الحسنة للطلاب في الأقوال والأفعال	2.6908	.60714	5
17	توجه الطلاب للتخلص مما قد يظهر لديهم انحرافات سلوكية و فكرية	2.8068	.48319	1
18	تشجع الطلاب على طرح الآراء في إطار من الحرية المسئولة.	2.6135	.62624	7
19	تحذر الطلاب من الشائعات وخطورة تداولها وترويجها.	2.7295	.52438	3
	المتوسط العام للمحور	**2.648**		

يتّضح من الجدول رقم (3) حسب استجابات أفراد العينة؛ أنّ متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور الثاني بلغ (2.648 من3) مما يعني أنّ درجة الموافقة على المحور ككل كبيرة. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية لدرجة الموافقة عليها ما بين (2.5362–2.8068) درجة من أصل(3)، وأنّ قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (.74736،.48319) وهو ما يشير إلى تقارب استجابات أفراد العينة حول معظم العبارات. وتعزى النتائج إلى أهمية اقتناع أفراد العينة بأهمية الأدوار التي يمكن لإدارة الجامعة القيام بها لتحقيق الأمن الفكري؛ حيث يمكن لقيادات الجامعة أن تسهم في تحقيق الأمن الفكري بإعادة هيكلة برامج الجامعة ومناهجها انطلاقاً من رؤية الجامعة المستقبلية، كما تعزى النتائج لوعي الشباب السعودي بما تمتلكه قيادات الجامعة من قدرات تمكنها من تحقيق الأمن الفكري كالقيام بندوات وورش عمل تستطيع بها رفع التوعية بظواهر الانحراف الفكري وكيفية تحقيق الأمن الفكري بالمجتمع، تتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة كول (Call, 2007).

كما يتضح من الجدول رقم (3) وقوع العبارتين (17)، (15) في نطاق الإرباعي الأعلى من عبارات المحور، بوزن نسبي (2.8068)، (2.7295) يقابل (كبيرة) على الترتيب، وتعزى تلك النتيجة إلى وعى الشباب السعودي بأدوار قيادات الجامعة وهيكلها الإداري في تحقيق الأمن الفكري؛ فقيادات الجامعة وهيكلها الإداري هم المنوط بهم خلق مناخ تنظيمي إيجابي يحدد السلوكيات الإيجابية ويقوم السلبي منها لطلبة الجامعة، وفق رؤية ورسالة الجامعة واتفقت تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (شلدان، 2013م).

بينما وقعت العبارتان (12)، (11) في نطاق الإرباعي الأدنى من عبارات المحور بوزن نسبي (2.5362)، (2.5362) يقابل (كبيرة) على

الترتيب، وتعزى تلك النتيجة إلى وعى أفراد العينة بعدم إلزامية السياسات والقواعد المتبعة في الجامعات السعودية، فالبيئة الجامعية في المملكة العربية السعودية تبنى على وجود حرية للأفراد خاصة فيما ينبع من سلوك أخلاقي طالما أنه يتوافق مع الشريعة الإسلامية واتفقت تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (شلدان، 2013م).

المحور الثالث: معايير التعليم والتعلم

جدول رقم (4): يوضح استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الثالث.

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
20	توفر الجامعة للطلاب المحتاجين دروسًا مناسبة تساعدهم في فهم وتطبيق خبرات التعلم.	2.4589	.63513	8
21	تدرك هيئة التدريس الخصائص الفكرية للطلاب والطالبات	2.5362	.84458	2
22	توفر آليات للكشف عن اتجاهات الطلاب الفكرية.	2.5362	.74736	3
23	تضع الإجراءات اللازمة لضمان امتلاك الطلبة مهارات اللغة العربية الفصحى.	2.5362	.74736	4
24	تفعل مهارات التفكير المختلفة لدى طلبة الجامعة.	2.4589	.74711	9
25	تفعل الجامعة الأنشطة اللازمة لتحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب والطالبات.	2.6135	.62624	1
26	توفر المراجع وغيرها من المتطلبات الأخرى أعداد كافية قبل بداية الدراسة.	2.4589	.74711	10
27	تقدَّم الجامعة برامج فاعلة لتهيئة الطلاب الجدد لتقبل الفكر الوسطى المعتدل.	2.5362	.74736	5
28	تقييم المحتوى الفكري للبرامج المقترحة من قبل اللجنة الأكاديمية بالجامعة لوضعها في الاعتبار.	2.4589	.74711	11
29	توفر أدلة إرشادية للطلاب والطالبات لتحديد متطلبات الفكر الوسطى المعتدل	2.5362	.74736	6
30	تقيم مدى فاعلية استراتيجيات التدريس في تنمية فكر الطلاب.	2.3816	.83702	12
31	تقدم الجامعة تغذية راجعة للطلاب بشكل دوري	2.5362	.74736	7
	المتوسط العام للمحور	**2.504**		

يتّضح من الجدول رقم (4) أنّ متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور الثالث بلغ (2.504 من3) مما يعني أنّ أفراد العينة يوافقون على المحور إجمالاً بدرجة (كبيرة). وعلى مستوى العبارات جاءت الأوزان النسبية ما بين (2.3816– 2.6135) درجة من(3). كما يتضح أنّ قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (83702.، 62624.) ممّا يدل على تقارب آراء أفراد العينة حول معظم العبارات، وتعزى النتيجة إلى اقتناع أفراد العينة بأهمية امتلاك الجامعة لنظام تعليمي يضمن تحقيق برامجها لمستويات عالية من التعلم والتعليم، مع اقتناعهم بامتلاك الجامعة آليات فاعلة لمتابعة الأداء وتقديم الخدمات المساندة على مستوى المؤسسة، وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (Thuwainy & Mohammed, 2014).

كما يتضح من الجدول رقم (4) وقوع العبارات (25)، (21)، (22) في نطاق الإرباعي الأعلى من عبارات المحور بأوزان نسبية (2.6135)، (2.5362)، (2.5362) تقابل (كبيرة)، ويعزى ذلك إلى وعي الشباب السعودي بأهمية التخطيط الجيد للأنشطة التعليمية بوصفها أحد مكونات

البرامج التعليمية، واقتناعهم بأهميتها في تهيئتهم للتعاون مع الثقافات الأخرى ومن ثمّ تقبّل الآخر فيما لا يتعارض مع معتقداتهم وسلوكياتهم، ولا يمكن أن يتم ذلك إلا بامتلاك الجامعة لكوادر بشرية من أعضاء هيئة التدريس يمتلكون الكفاءة والمهارة والخبرة لإعداد الأنشطة وتقييمها تقييماً دقيقاً بما يتوافق مع وسطية الإسلام وقيم ومبادئ المجتمع، تتفق تلك النتيجة مع دراسة (Thuwainy & Mohammed, 2014).

بينما وقعت العبارات (30)، (28)، (26) في نطاق الإرباعي الأدنى من عبارات المحور بأوزان نسبية (2.3816)، (2.4589)، (2.4589) تقابل (كبيرة) على الترتيب. وتعزى النتائج إلى عدم شعور أفراد العينة بفاعلية برامج التقويم القائمة، سواء ما تختص باستراتيجية التدريس أو ما تختص بتقييم المحتوى الفكري؛ فكثير من طرق التدريس تقليدية تعتمد على الإلقاء ولا تأخذ في الاعتبار التفاعل المباشر بين المعلم والمتعلم، كما أنّ طرق التقييم ما زالت في كثير منها تقليدية تعتمد على الحفظ والاستظهار، دون أن تتطرق إلى ما تعلمه الطالب فعلياً وما استوعبه من المحتوى، اتفقت تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (شلدان، 2013م).

المحور الرابع: شؤون الطلاب والخدمات المساند

جدول رقم (5): يوضح استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الرابع.

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
32	تتسم معايير القبول بوضوحها، ومناسبتها فكريا للمجتمع السعودي ومع الجامعة وبرامجها.	2.227	.8003	7
33	توفر الجامعة مرشدين أكاديميين على علم بالانحرافات الفكرية وسبل مواجهتها لتقديم العون والمشورة إلى الطلبة قبل التسجيل وأثناء الدراسة.	2.2319	.80166	6
34	تهتم الجامعة بعمل برنامج تهيئة وتوجيه شامل للطلبة الجدد؛ لضمان فهمهم التام لأنواع الانحرافات الفكرية، وكيفية مواجهتها.	2.3865	.73956	3
35	تحدد الجامعة الإجراءاتِ التي يتوجب اتخاذها عند الخروج عن الفكر الوسطى المعتدل.	2.4589	.63513	2
36	تحدد الجامعة إجراءات وقائية وعلاجية للتعامل مع سوء السلوك الناتج عن الانحراف الفكري.	2.6184	.62534	1
37	تهيئ الجامعة الخدمات والمرافق والأنشطة المناسبة لحماية فكر طلاب وطالبات الجامعة.	2.3865	.62624	4
38	تشجيع الجامعة مشاركة في النشاطات الثقافية والمناسبات الرسمية، والمجالات الأخرى بما يتلاءم مع اهتماماتهم، واحتياجاتهم.	2.2367	.88901	5
39	توفر الجامعة فرص تسهيل التفاعل الاجتماعي وغير الرسمي للطلبة مع بعضهم البعض، وتبادل الأفكار الإيجابية بسهولة بين الطلاب.	2.0821	.82759	8
	المتوسط العام للمحور	**2.328**		

يتّضح من الجدول رقم (5) حسب استجابات أفراد العينة أن متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور الرابع بلغ (2.328 من3) مما يعني أنّ أفراد العينة يوافقون على المحور إجمالاً بدرجة (متوسطة). وعلى

مستوى العبارات جاءت الأوزان النسبية ما بين (2.0821– 2.6184) درجة من (3). كما يتضح أنّ قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (82759.، 62534.) مما يدلّ على تقارب آراء أفراد العينة حول معظم العبارات، وتعزى النتيجة إلى ثقة أفراد العينة في أنظمة إدارة شؤون القبول وسجلات الطلبة كونها تتسم بالاستجابة السريعة لمطالبهم، وثقتهم فيما تتسم تلك السجلات من شفافية وعدالة، وما تمتلكه إدارة شؤون الطلاب من آليات جيدة للتوجيه الأكاديمي، والإرشاد، وخدمات للمساندة تتلاءم مع احتياجات الطلبة.

كما يتضح من الجدول رقم (5) وقوع العبارتين (36)، (35) في نطاق الإرباعي الأعلى من عبارات المحور بوزن نسبي (2.6184) يقابل (كبيرة)، (2.4589) يقابل (كبيرة)، وتعزى تلك النتيجة إلى اقتناع أفراد العينة بأهمية وجود ميثاق شرف طلابي معتمد من الجامعة تحدد به حقوق ومسئوليات الطلبة، ومن جانب آخر إقتناعهم بأهمية اللوائح تنظيمية التي تفرضها الجامعة بغرض تحقيق الأمن الفكري، ومواجهة كل الانحرافات السلوكية التي تسهم في وجود انحرافات فكرية، تتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة بن زييف وآخرون (Ben-Zeev et al., 2017).

بينما وقعت العبارتان (39)، (32) في نطاق الإرباعي الأدنى من عبارات المحور بوزن نسبي (2.0821)، (2.2271) يقابل (متوسطة) على الترتيب، وتعزى هذه النتيجة لعدم اقتناع الطلاب بالإجراءات المتبعة داخل الجامعة سواء كانت إجراءات مادية كتجهيز المرافق، وتفاعلية كتنظيم المناسبات الملائمة لتسهيل التفاعل الاجتماعي وغير الرسمي للطلبة مع بعضهم البعض، وذلك لعدم توفيرها فرص كافية للحوار والتفاعل الاجتماعي بين الطلاب، وتختلف تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (المعيذر، 2015م).

المحور الخامس: مصادر التعلم

جدول رقم (6): يوضح استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الخامس.

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
40	تتوفر لدى الجامعة استراتيجية واضحة لمصادر التعلم ترتبط ارتباطاً مباشراً بالأولويات الاستراتيجية الخاصة بتطوير البرامج، وتنمية الفكر.	2.3816	.73880	9
41	تقوم الجامعة بتقويم كفاءة المكتبة والمصادر المتوفرة بمركز مصادر التعلم بصورة دورية.	2.5362	.63542	4
42	يقوم أعضاء هيئة التدريس المسئولون عن المقررات والبرامج بتقديم المشورة بصفة دورية حول المتطلبات اللازمة لتحقيق الأمن الفكري.	2.4589	.63513	6
43	تتوافر اتفاقات تعاون مع مكتبات ومراكز مصادر التعلم الأخرى تتم بموجبها الاستعارات المكتبية المتبادلة، والمشاركة في المصادر والخدمات، بهدف تحقيق تنوع فكرى.	2.6135	.62624	1
44	تتوافر قواعد الاستفادة من المواد التعليمية داخل المكتبة بالالتزام بها لتحقيق الأمن الفكري.	2.4589	.63513	7
45	تُستخدم أنظمة أمن فعالة لمنع ضياع محتويات المكتبة ولمنع الاستخدام السيئ للشبكة العالمية (الإنترنت).	2.5362	.63542	5

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
46	تقدم المكتبة برامج تهيئة إرشادية وتدريب للطلبة الجدد وغيرهم من المستخدمين بغرض إعدادهم لاستخدام مرافق وخدمات المكتبة.	2.3816	.62534	10
47	تتوفر المساعدة اللازمة للمستخدمين في عمليات البحث عن المعلومات المستهدفة واستخدامها بطريقة مناسبة.	2.6135	.62624	2
48	تتواجد لدى المكتبة "خدمة المراجع" التي تتم من خلالها الإجابة على الأسئلة بشكل دقيق من قبل مختصين أكفاء بالمكتبة.	2.3043	.60560	12
49	تتواجد أنظمة الكترونية توفر خدمات البحث وتساعد على تحديد أماكن مصادر المعلومات داخل وخارج الجامعة.	2.3816	.83702	11
50	تتواجد في المكتبة ومراكز مصادر التعلم الأخرى العدد الكافي من الأشخاص المؤهلين وذوي المهارة في المجالات المتصلة بعلوم المكتبات وتقنية المعلومات.	2.3043	.60560	13
51	توافر خدمات الشبكة العالمية والاستعارة من المكتبات الأخرى التي تتعامل مع الجامعة في تبادل المعرفة.	2.6135	.62624	3
52	تتوافر في المكتبة ومراكز مصادر التعلم حواسيب آلية حديثة لدعم الوصول الإلكتروني إلى المصادر والمواد المرجعية بسهولة.	2.1498	.76929	14
53	تتوافر بالمكتبة كتب مصادر معلومات أخرى بكل من اللغتين العربية والإنجليزية (أو غيرها من اللغات) وفق ما تتطلبه البرامج التي تقدمها الجامعة والأبحاث التي يتم تنفيذها.	2.4589	.74711	8
	المتوسط العام للمحور	**2.442**		

يتّضح من الجدول رقم (6) أنّ متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور الخامس بلغ (2.442 من3) مما يعني أنّ أفراد العينة يوافقون على المحور بدرجة (كبيرة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات جاءت الأوزان النسبية ما بين (2.1498– 2.6135) درجة من (3). كما يتضح أنّ قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (76929.، 62624.) مما يدل على تقارب آراء أفراد العينة حول معظم العبارات، وتعزى النتيجة إلى أهمية مصادر التعليم والتعلم للطالب الجامعي؛ كونها أحد أهم المتطلبات الأساسية لتطوير البرامج التعليمية وجعلها أكثر فاعلية في تنمية التعلم المستقل، والتطبيق الإبداعي للأفكار.

كما يتضح من الجدول رقم (6) وقوع العبارات (43)، (47)، (51)، (41) في نطاق الإرباعي الأعلى من عبارات المحور بأوزان نسبية (2.6135)، (2.6135)، (2.6135)، (2.5362) يقابل (كبيرة)، ويمكن عزو تلك النتائج إلى إيمان أفراد العينة بأهمية مصادر المعرفة في ظل ما يشهده المجتمع السعودي من تطورات تكنولوجية ومعلوماتية راهنة تتطلب الاهتمام بالتقنيات الجديدة في توفير المعرفة.

بينما وقعت العبارات (50)، (52)،(48)، (49) في نطاق الإرباعي الأدنى من عبارات المحور بأوزان نسبية (2.3816) يقابل (متوسطة)،(2.1498) يقابل (متوسطة)، (2.3043) يقابل (متوسطة)، (2.3816) يقابل (كبيرة) على الترتيب، وتعزى

النتيجة لعدم ثقة الطلاب بالكوادر البشرية المؤهلة للعمل بالمكتبات، نتيجة لعدم مواكبة كثير منهم للتغيرات والتطورات التكنولوجية الحديثة التي تمكنهم من الاطلاع على التيارات الفكرية الحديثة، وكيفية مواجهتها والتغلب على الجيد منها، ومواجهة كل ما هو سلبي منها تتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (المعيذر، 2015م).

المحور السادس: البحث العلمي

جدول رقم (7): يوضح استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور السادس.

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
54	تضع الجامعة سياسات تحدد ما يُعترف به كبحث علمي بشكل يتوافق مع المعايير العالمية.	2.6135	.62624	1
55	تتواجد لدى الجامعة آليات لدعم التعاون مع الجامعات وشبكات البحث العلمي على مستوى العالم.	2.3043	.72217	8
56	تتوفر لدى الجامعة سياسات لإنشاء معاهد أو مراكز للبحوث ومتابعة سير العمل فيها.	2.4589	.63513	5
57	تتواجد في الجامعة لجنة رفيعة المستوى لمتابعة الالتزام بالمعايير الأخلاقية، في البحوث وإجازتها.	2.3043	.72217	9
58	تعترف الجامعة بشكل مناسب وكامل بإسهامات طلبة الدراسات العليا في المشروعات البحثية المشتركة.	2.5362	.74736	3
59	تشجع هيئة التدريس على أن تتضمن مقرراتهم التي يدرسونها المعلوماتِ المتعلقة بأبحاثهم وأنشطتهم العلمية،	2.5362	.63542	4
60	توجد بالجامعة وحدة أو مركز لتطوير البحوث العملية لمنسوبي الجامعة.	2.2271	.80003	11
61	يقوم أشخاص من ذوي الخبرة والكفاءة والتخصص بتقويم الأفكار الجيدة التي يمكن استثمارها تجارياً تقويماً ناقداً.	2.3816	.62534	6
62	تتوافر لدى الجامعة سياسات تحكم الملكية الفكرية، و توجد إجراءات محددة للاستثمار التجاري للأفكار التي طورتها هيئة التدريس والطلبة.	2.6135	.62624	2
63	تتواجد أنظمة أمنية تكفل سلامة الباحثين وأنشطتهم البحثية.	2.3816	.73880	7
64	تقدم الجامعة ميزانية ومرافق كافية ومناسبة لإجراء الأبحاث في جميع أقسامها.	2.3043	.72217	10
	المتوسط العام للمحور	**2.424**		

يتّضح من الجدول رقم (7) حسب استجابات أفراد العينة أن متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور الثالث بلغ (2.424 من3) مما يعني أنّ أفراد العينة يوافقون على المحور بدرجة (كبيرة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات جاءت الأوزان النسبية ما بين (2.2271– 2.6135) درجة من (3).كما يتضح أنّ قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (.80003، .62624) مما يدل على تقارب آراء أفراد العينة حول معظم العبارات، وتعزى تلك النتيجة لإيمان الطلاب بأهمية البحث العلمي في ترسيخ التعددية الفكرية المتوافقة مع القيم الاجتماعية، وثقتهم بأنّ البحث العلمي في الجامعة هو المصدر الموثوق به لتحليل الظواهر المجتمعية ودراستها وتحليل نتائجها.

كما يتضح من الجدول رقم (7) وقوع العبارات (54)، (62)، (58) في نطاق الإرباعي الأعلى من عبارات المحور بأوزان نسبية (2.6135)، (2.6135)، (2.5362) تقابل (كبيرة). ويمكن عزو ذلك لثقة الطلبة بنتائج البحوث العلمية التي تقدمها الجامعة، نتيجة خضوعها واحتكامها إلى معايير ضابطة لعملها (معايير البحث العلمي العالمية) كي تخضع للجودة، وثقتهم في حرص الجامعة على مساندة استثمار الأبحاث العلمية تجارياً، وتقديم العون في الكشف عن إمكانية استثمار أية اكتشافات جديدة، تتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (شلدان، 2013م).

بينما وقعت العبارات (60)، (64)، (57) في نطاق الإرباعي الأدنى من عبارات المحور بأوزان نسبية (2.2271)، (2.3043)، (2.3043) تقابل (متوسطة) على الترتيب. وتعزى النتائج إلى أهمية المراكز البحثية في تحقيق الأمن الفكري وفق خطط محددة ومدروسة لحماية المجتمع أفراداً ومؤسسات، وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة بن زييف وآخرون (Ben-Zeev et al., 2017).

ويمكن الإجابة على السؤال الثاني من خلال الجداول التالية:

- الفروق حول محاور الاستبانة والتي تُعزى لاختلاف متغير التخصص:

جدول رقم (8): يوضح دراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول محاور الاستبانة حسب متغير النوع باستخدام اختبار t. test لعينتين مستقلتين(ن=828).

المحور	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأول: الرؤية والرسالة والأهداف	نظري	480	25.5333	2.12720	826	6.478	.000 دالة
	عملي	348	24.2644	3.49049			
الثاني: إدارة الجامعة وقياداتها	نظري	480	25.0667	5.37796	826	-10.086	.000 دالة
	عملي	348	28.4368	3.69968			
الثالث: معايير التعليم والتعلم	نظري	480	28.7333	8.78387	826	-5.483	.000 دالة
	عملي	348	31.8621	7.06197			
الرابع: شؤون الطلاب والخدمات المساندة	نظري	480	18.7333	4.28569	826	.805	.421 غير دالة
	عملي	348	18.4828	4.60513			
الخامس: مصادر التعلم	نظري	480	33.6000	7.48041	826	-2.533	.011 دالة
	عملي	348	35.0115	8.47508			
السادس:البحث العلمي وأخلاقيات المهنة	نظري	480	25.6000	7.63948	826	-5.168	.000 دالة
	عملي	348	28.1264	5.84685			

يتّضح من الجدول رقم (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول المحاور؛ الأول، والثاني، والثالث، والخامس، والسادس عند مستوى (0.05) تبعاً لمتغير التخصص من الطلاب والطالبات وكانت جميع هذه الفروق لصالح طلاب التخصص العملي عدا المحور الأول فكانت لصالح طلاب التخصص النظري،

بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على المحور الرابع الخاص عند مستوى (0.05) تبعاً لمتغير التخصص. وتعزى الفروق إلى أنّ طلبة التخصص العلمي أكثر إعمالاً للعقل، وأكثر ارتباطاً بالتطورات التكنولوجية المصاحبة للعمل الجامعي، وأكثر ارتباطاً بالبحث العلمي المبني على التطبيق العملي والذى يحتاج إلى أمانه فكرية، وأكثر ارتباطاً بمنهجية العمل العلمي من طلبة التخصص النظري، ففيما يخص المحور الأول الخاص بالرؤية والرسالة والأهداف، والتي كانت الفروق فيه لصالح طلاب التخصص النظري فتعزى النتيجة إلى أن طلاب القسم النظري أكثر إدراكاً برسالة الجامعة وأهدافها نتيجة دراستهم التي تطغى عليهم البحث في المعاني ومعرفة المغزى منها وما الأدوار التي يجب عليهم القيام بها. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على المحور الرابع الخاص عند مستوى (0.05) تبعاً لمتغير التخصص، كونه أكثر ارتباطاً بالعاملين بالمؤسسة التعليمية، كما أنّ ملامسة الطلاب للعمل الإداري تكون ملامسة ضعيفة فهم لا يهتمون بالشؤون الإدارية إلا عند الحاجة، تختلف تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (شلدان، 2013م).

الفروق حول محاور الاستبانة والتي تُعزى لاختلاف متغير النوع:

جدول رقم (9): يوضح دراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول محاور الاستبانة حسب متغير النوع باستخدام اختبار t. test لعينتين مستقلتين(ن=828).

المحور	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأول: الرؤية والرسالة والأهداف	ذكر	476	25.8067	2.04899	826	10.023	.000 دالة
	أنثى	352	23.9091	3.37457			
الثاني: إدارة الجامعة وقياداتها	ذكر	476	26.4370	5.28217	826	-.307	.759 غير دالة
	أنثى	352	26.5455	4.66522			
الثالث: معايير التعليم والتعلم	ذكر	476	29.4790	8.00195	826	-2.316	.021 دالة
	أنثى	352	30.8182	8.51684			
الرابع: شؤون الطلاب والخدمات المساندة	ذكر	476	19.2269	3.97982	826	4.587	.000 دالة
	أنثى	352	17.8182	4.84646			
الخامس: مصادر التعلم	ذكر	476	36.0168	5.94428	826	7.971	.000 دالة
	أنثى	352	31.7273	9.49161			
السادس:البحث العلمي وأخلاقيات المهنة	ذكر	476	26.6807	7.39608	826	.089	.929 غير دالة
	أنثى	352	26.6364	6.56362			

يتّضح من الجدول رقم (9) أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول المحور الثاني، والسادس عند مستوى (0.05) تبعاً لمتغير النوع ترجع إلى عدم تحيز إدارة الجامعة والقائمين على إدارتها إلى جنس على حساب الجنس الآخر، وتعزى تلك النتيجة إلى وجود إطار تشريعي وقانوني لعمل الجامعة لا يمكن

تجاوزه من إدارة الجامعة والقائمين عليها، وهذا الإطار لا يفرّق بين الذكور والإناث، فالجميع يجب عليهم الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية على المحاور؛ الأول، والثالث، والرابع، والخامس عند مستوى (0.05) تبعاً لمتغير النوع وكانت جميع هذه الفروق لصالح فئة الذكور عدا المحور الثالث، حيث جاءت الفروق بين متوسطات الاستجابات عليه لصالح فئة الإناث، وتعزى تلك النتائج إلى كون الذكور أكثر ارتباطاً ببيئة العمل الجامعي بالمملكة كما أنّه أكثر ارتباطاً بإنهاء الأعمال الخاصة بالشؤون الإدارية وخدمات الجامعة نظراً لما للرجل من قوامه على الأنثى، وفيما يخص المحور الثالث فترجع الفروق إلى الإناث كونهم أكثر ميلاً إلى التعلم والتعليم وأكثر قدرة على التجاوب مع المادة العلمية، وتختلف تلك النتيجة مع نتيجة دراسة بن زييف وآخرون (Ben-Zeev et al. , 2017).

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يلي:

- **توصيات خاصة برؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها:**

يجب أن تصاغ رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها بحيث:

- تنمي الشعور الوطني لدى الطلبة بالجامعة.
- تنطلق من ثقافة المجتمع السعودي.
- توضح قدرة الحضارات الإسلامية على التواصل الإيجابي مع غيرها من الحضارات.
- تؤكد على وسطية الإسلام.
- تهتم بسبل التقدم كالتطورات التكنولوجية.

- **توصيات خاصة بإدارة الجامعة وقياداتها**

يجب على إدارة الجامعة وقيادتها:

- مراجعة السياسات والإجراءات الجامعة باستمرار خاصة تلك التي تكفل للمتعلمين الالتزام بمستوى عالٍ من السلوك الأخلاقي.
- وضع قواعد وضوابط وقوانين ملزمة للسلوك والممارسة تحدد التصرف الأخلاقي والمسؤول.
- تشجع الطلاب على المشاركة في المناسبات الوطنية.
- تشجع الطلاب على الحرية من خلال طرح الآراء في من الديمقراطية والحرية المسؤولة.
- عقد مؤتمرات وورش عمل وحلقة نقاش علمية وندوات بين قيادات الجامعة والطلاب من أجل الحوار المتبادل، وتنمية ذهن الطلاب.

- **توصيات خاصة بمعايير التعليم والتعلم:**

يجب على الجامعة أن تراعى في بيئة التعلم والتعليم:

- تفعل مهارات التفكير المختلفة لدى طلبة الجامعة، من خلال وضع برامج تعليمية تسهم في ذلك.
- توفر دروساً مناسبة لمساعدة الطلبة على تحقيق أكبر استفادة من التعلم كما يمكن من خلالها ضمان فهم وتطبيق خبرات التعلم.
- توفر المراجع العلمية ومصادر المعرفة المختلفة التي تحقق أكبر إفادة.

- تقدم آليات جديدة تقيم مدى فاعلية استراتيجيات التدريس في تنمية فكر الطلبة.
- تقدم الجامعة تغذية راجعة للطلبة بشكل دوري.
- تقييم المحتوى الفكري للبرامج المقترحة من قبل اللجنة الأكاديمية بالجامعة باستمرار ومراجعة كل ما هو خارج عن الإطار المجتمعي.
- إنشاء لجان لتطوير محتوى المناهج الجامعية تحقيقاً للأمن الفكري.
- إنشاء فرع للمكتبة في جميع أنحاء الجامعة.

- **توصيات خاصة بشؤون الطلاب والخدمات المساندة**

يجب على الجامعة أن تراعي شؤون الطلبة والخدمات المساندة من خلال:

- وضع مجموعة من معايير القبول التي تتسم بوضوحها، ومناسبتها فكرياً للمجتمع السعودي.
- توفير فرص لتسهيل التفاعل الاجتماعي وغير الرسمي للطلبة مع بعضهم البعض، وتبادل الأفكار الإيجابية بسهولة بين الطلبة.
- توفير مرشدين أكاديميين على علم بالانحرافات الفكرية وسبل مواجهتها لتقديم العون والمشورة إلى الطلبة قبل التسجيل وأثناء الدراسة.
- وضع آليات للتعامل مع الانحرافات السلوكية القائمة مع ابتكار سبل لكيفية التعامل معها وحلّها.
- عقد ندوات لتوعية الطلاب بمخاطر الانحرافات الفكرية.

- **توصيات خاصة بمصادر التعلم**

يجب على الجامعة أن تراعي ما يلى في مصادر التعلم:

- أن تتوفر لدى الجامعة استراتيجية واضحة لتنمية مصادر التعلم داخل البيئة الجامعية.
- أن تقدم المكتبة برامج تهيئة إرشادية وتدريب للطلبة الجدد وغيرهم من المستخدمين بغرض إعدادهم لاستخدام مرافق وخدمات المكتبة.
- أن تتوفر مكتبات تستخدم أحدث الأساليب التكنولوجية للوصول الإلكتروني إلى المصادر بسهولة.
- أن تتواجد بمصادر التعلم خدمة تسمح بالاطلاع على أحدث المراجع التي تتم من خلالها الإجابة على الأسئلة بشكل دقيق من قبل مختصين أكفاء بالمكتبة.
- أن تتوفر بالمكتبة مجموعة من الأشخاص المؤهلين وذوي المهارة في المجالات المتصلة بعلوم المكتبات وتقنية المعلومات، لتسهيل مهمة الطلاب في البحث والتقصي.

- **توصيات خاصة بالبحث العلمي:**

يجب على الجامعة أن تراعي ما يلي في البحث العلمي:

- تواجد لجنة رفيعة المستوى بالجامعة لمتابعة الالتزام بالمعايير الأخلاقية، في البحوث وإجازتها.
- استحداث وحدة أو مركز لتطوير البحوث العملية لمنسوبي الجامعة.

- استحداث أنظمة أمنية تكفل سلامة الباحثين وأنشطتهم البحثية.
- ابتكار آليات لدعم التعاون مع الجامعات وشبكات البحث العلمي على مستوى العالم، من أجل تنمية البحث العلمي.

المراجع العربية:

- الإتربي، هويدا محمود. (2011م). دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري لطلابها: تصور مقترح، *مجلة مستقبل التربية العربية*، المركز العربية للتعليم والتنمية، القاهرة. 70(18).
- أحمد، أحمد نجم الدين. والعراقي، السعيد السعيد. (2012م). تطوير الأداء المؤسسي لكلية التربية بجامعة الطائف في ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد، مجلة القراءة والمعرفة، مصر. (124.
- بيلي، مصطفي سيف الدين. (1418هـ). أسس وقواعد إعداد خطة إعلامية عربية للتوعية المرورية، مجلة الفكر الشرطي، الشارقة- الإمارات العربية المتحدة. (3).
- التركي، عبد الله بن عبد المحسن التركي. (1423هـ). *الأمن الفكري وعناية المملكة العربية السعودية به*، رابطة العالم الإسلامي، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- الثويبى، محمد عبد العزيز. ومحمد، عبد الناصر راضي. (1435هـ). *دور المعلم الجامعي في تحقيق الأمن الفكري لطلابه في ضوء تداعيات العولمة*، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
- الثويني، محمد عبد العزيز. وراضي، محمد. (2014م). دور المعلم الجامعي في تحقيق الأمن الفكري لطلابه في ضوء تداعيات العولم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، السعودية.2(7).
- الحوشان، بركة بن زامل. (1425هـ). *أهمية المؤسسة التعليمية في تنمية الوعي الأمني*، ورقة عمل مقدمة لندوة المجتمع والأمن، المنعقدة بكلية الملك فهد الأمنية بالرياض من21- 24 فبراير.
- الخليوي، نوف بنت سلمان علي.(2018م). المسؤولية المجتمعية للتعليم في تعزيز الأمن الفكري لطلبة التعليم العام، مجلة الثقافة والتنمية، القاهرة. (127).
- سعيد، عبيكشي عبد القادر.(2011م). مأسسة الأمن الفكري المعهد العالمي للفكر الإسلامي نموذجاً، مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، جامعة زيان عاشور بالحلقة، الجزائر. (9)،
- شلدان، فايز. (2013م). دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها وسبل تفعيله، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة.1(21).
- صالح، جلال الدين محمد. (2008م). *الإرهاب الفكري في أشكاله وممارساته*، مركز الدراسات والبحوث جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- عبد القادر، عبد الوحيد. (2008م). الأمن الفكري وأثره على الشباب، *صوت الأمة*، الهند. 12(40).
- العجمي، محمد فهد سمحان. (2013م). الانحراف الفكري وأثره على الأمن القومي، *مجلة كلية دار العلوم*، جامعة القاهرة، مصر. (71).
- أبو عراد، صالح بن علي. (2010م). دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري تصور مقترح، *المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب*، (27)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- المالكي، عبد الحفيظ بن عبد الله. (2009م). الأمن الفكري مفهومه وأهميته ومتطلبات تحقيقه، *مجلة البحوث الأمنية*، المملكة العربية السعودية.34(18).
- مباركة، دليلة. (2009م). فلسفة الأمن الفكري في الإسلام، *مجلة الصراط*، كلية العلوم، جامعة الجزائر،19(11).
- المجدوب، أحمد بن علي. (1418هـ). *الأمن الفكري والعقائدي مفاهيمه وخصائصه وكيفية تحقيقه، مقدمة في الندوة العلمية نحو استراتيجية عربية للتدريب في الميادين الأمنية*، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض.
- محمد، علاء محمد عبد الوهاب. (2013م). دور ممارسة الأنشطة الثقافية في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب جامعة قناة السويس: دراسة ميدانية، *مجلة القراءة والمعرفة*، مصر. (42).
- المعيذر، ريم عبد الله. (2015م). أثر شبكات التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري لدى طالبات المستوى الجامعي، *مجلة كلية التربية*– جامعة الأزهر، مصر.2(164).
- المغذومي، عادل بن عايض. (2017م). مستوى وعي طلاب الجامعات السعودية بتحديات الأمن الفكري، *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس. 8(18).
- المملكة العربية السعودية. (2009م). *الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي*.
- المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم. (1416هـ). *سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*، ط3، الرياض.
- النجيحي، علي بن فايز. (2004م).الأسرة *والأمن الفكري، مؤتمر موقف الإسلام من الإرهاب*، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الهليل، عبد العزيز بن عبد الرحمن. (2015م). الأمن الفكري: والقيادة الواعية، الأمن والحياة. *أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية*، المملكة العربية السعودية. 401(35).
- الوادعي، سعيد. (1418هـ).الأمن الفكري الإسلامي. *مجلة الأمن والحياة*، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية. (187).
- _____(2012م). *الأمن الفكري الإسلامي*، المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري، جامعة محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية.
- الوشاحي، غادة السيد. (2015م). دور كليات التربية في تحقيق الأمن الفكري لدى طلابها دراسة ميدانية، *مجلة كلية التربية*– جامعة أسيوط، مصر. 3(31).

المراجع الأجنبية:

- Abdul-Qader, A. (2008). Intellectual Security and its Effect on Youth (in Arabic). *The Voice of Nation, India, 12*(40).
- Abu-Arrad, S. A. (2010). The Role of University in Achieving Intellectual Security: A Proposed Vision (in Arabic). *The Arab Journal for Security Studies Naif Arab University for Security Sciences*, (27).
- Ahmed, A. N. & El-Eraqi, E. E. (2012). Developing the Institutional Performance within Faculty of Education-Taef University in Light of the Standards of Quality Assurance and Accreditation (in Arabic). *Journal of Reading & Knowledge, Egypt*, 124.
- Ahmed, M. A., & Dammas, A. H. (2017). The Role of School Administration and Educational Curricula in Promoting the Intellectual

Security at Students. *Journal of Education and Learning*, 12(1), ISSN: 2089-9823.

- Al-Ajmi, M. F. S. (2013). Intellectual Deviation and its Impact on National Security (in Arabic). *Journal of Faculty of Dar Al-Ulum-Cairo University, 12*(40).
- Al-Edwan, Z. (2016). The Security Education Concepts in the Textbooks of the National and Civic Education of the Primary Stage in Jordan: An Analytical Study. *International Education Studies*, 9(9), 146- 156.
- Al-Etrebi, H. M. (2011). The Role of University in Achieving Intellectual Security Among its Students: A Proposed Vision (in Arabic). *Journal of the Future Arab Education – Arab Institute for Education and Development, Cairo, 70*(18).
- Al-Holail, A. A. (2015). Intellectual Security and Aware Leadership: Security and Life (in Arabic). *Naif Arab Academy for Security Sciences, 401*(35).
- Al-Khelewi, N. S. A. (2018). Community Responsibility of Education in Fostering Intellectual Security Among Students of General education(in Arabic). *Journal of Culture & Development, Cairo, (127).*
- Al-Maghzoumi, A. A. (2017). Level of Saudi University Students' Awareness of Intellectual Security Challenges (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education- Faculty of Women for Arts, Science and Education- Ain Shams University, 8*(18).
- Al-Maliki, A. A. (2009). Intellectual Security: Concept, Significance and requirements for Achievement (in Arabic). *Journal of Security Studies, KSA, 34*(18).
- Al-Mo'aizer, R. A. (2015). The Effect of Social Media Networks on Intellectual Security among Female University Students (in Arabic). *Journal of Faculty of Education, Al-Azhar University, 2*(164).
- Al-Thoweiny, M. A. & Radi, M. (2014). The Role of University Teacher in Achieving Intellectual Security among Students in Light of the Implications of Globalization (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences-Qassim University, KSA, 2*(7).
- AL-Wadei, S. (1418 A.H.). Islamic Intellectual Security (in Arabic). *Journal of Security and Life- Naif Arab University for Security Sciences,* (187).
- Al-Weshahi, G. E. (2015). The Role of Faculties of Education in Achieving Intellectual Security among Students: A Field Study (in Arabic). *Journal of Faculty of Education- Assiut University, Egypt, 3*(31).
- Baker, Ronald L. (2002). Evaluating Quality and Effectiveness: Regional (1) Accreditation . Principles and practices, *Journal of Academic Librarian ship*, 28(1/2), Jon / Mar., 3-5. Baker, Ronald L.
- Beili, M. S. (1418 A.H.). The Principles and Rules of Preparing an Arab Media Plan for Traffic Awareness (in Arabic). *Journal of Police Thought- Sharjah, UAI*, 3.
- Ben-Zeev, A., Paluy, Y., Milless, K., Goldstein, E., Wallace, L., Márquez-Magaña, L., & Estrada, M. (2017). Speaking Truth' Protects Underrepresented Minorities' Intellectual Performance and Safety in STEM. *Education Sciences*, 7(2), 65.
- Call, C. (2007). Defining Intellectual Safety in the College

Classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*,18(3),19-37.

- Chawla, M. I. (2015). Intellectual Resistance to Extremism in Pakistan: A Historical Discourse (25 -04-15). *South Asian Studies*, 30(2).
- Cheng, N. S. (2015). A Comparison of Compliance and Inspirational Accreditation Models: Recounting a University's Experience with both a Taiwanese and an American accreditation body. *Higher Education*, 70(6), 1017-1032.
- Davis, D & Harolod, T. (2000). Quality in Higher Education, V.6, Route Ledge Part of the Taylor & Francis Group.
- Fahed, Z. (2016). Dialogic Engagement Reinforces University Students to Counteract Extremism. *Journal of Ecumenical Studies*, 51(1),145-149.
- Mubarkah, D. (2013). The Philosophy of Intellectual Security in Islam (in Arabic). *Al-Sirat Journal- Algeria University*, *19*(11).
- Muhammad, A. M. A. (2015). The Role of Cultural Activities Practice in Achieving Intellectual Security among Suez Canal University Students: A Field Study (in Arabic). *Journal of Reading and Knowledge, Egypt* (42).
- Paquibut, R. Y. (2017). A System Evaluation Theory Analyzing Value and Results Chain for Institutional Accreditation in Oman. *Quality Assurance in Education*, 25(2), 161-170.
- Rahamneh, K. F. A., & Al-Qudah, M. A. H. (2016). A Proposed Educational Vision for Activating the Role of the Jordanian Universities Students' Families in Enhancing Students' Intellectual Security from the Students Perspectives. *European Scientific Journal*, ESJ, 12(16).
- Saeed. O. A. (2011). Institution of Intellectual Security: Islamic Global Institute of Intellectual Thought as Model (in Arabic). *Journal of Human Rights & Sciences- Zayyan Ashur University in Al-Halaqah, Algeria (9).*
- Sheldan, F. (2013). The Role of Faculties of Education at Palestinian Universities in Fostering Intellectual Security among Students and Ways to Activate it (in Arabic). *Journal of the Islamic University for Psychological and Educational Studies, Gaza, 1*(21).
- Teacher Education Accreditation Council. (2002). *Accreditation Goals and Principles of Teacher Education,* Teacher Education Accreditation Council , Washington, DC.
- Thuwainy, M., & Mohammed, A. (2014). University Teacher's Role in Achieving Intellectual Security to his Students in the Light of Implications of Globaliz- ation. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7(2), 975-1050.
- Tomlinson .J. (2006) .Values: the Curriculum of Moral Education . On Line Article, *Children and Society Journal* ,11(4): 242 -251.
- Waswas, D., & Gasaymeh, A. M. M. (2017). The Role of School Principals in the Governorate of Ma'an in Promoting Intellectual Security among Students. *Journal of Education and Learning*, 6(1),193-206.

دور أعضاء هيئة التدريس بقسم الدراسات الإسلامية بجامعة الجوف في تعزيز مفاهيم الوحدة الوطنية وقيمها لدى طلابهم من خلال مقرر الثقافة الإسلامية

رياض بن طويرش شتات المطرفي [1]

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز مفاهيم الوحدة الوطنية من خلال تدريس مقرر "مدخل للثقافة الإسلامية" لدى طلابهم تخصص الدراسات الإسلامية في جامعة الجوف، واستلزم ذلك التعرف على واقع تعزيز تلك المفاهيم لدي الطلاب عينة الدراسة، ومن أجل ذلك قام الباحث بحصر قائمة بمفاهيم الوحدة الوطنية المناسبة، ثمّ تصميم استبانة من جزأين استهدف من خلالها استطلاع آراء عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وطلابهم حول واقع تعزيز مفاهيم الوحدة الوطنية لدى الطلاب. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: قائمة المفاهيم، أهمها: الولاء للوطن وللملك، ونبذ العنصرية والتمييز على أساس العرق واللون والجنس، والانتماء للوطن. ومن خلال تطبيق الاستبانة توصلت إلى ضعف دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية مفاهيم الوحدة الوطنية لدى طلابهم، ومن ثمّ قدمت الدراسة في النهاية مجموعة من الإجراءات التدريسية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً لتفعيل دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز تلك المفاهيم لدى طلابهم.

الكلمات المفتاحية: الوحدة الوطنية، قيم المواطنة، دور عضو هيئة التدريس، مقرر الثقافة الإسلامية.

The Role of Faculty Members in the Department of Islamic Studies at Jouf University in Promoting the Concepts and Values of the National Unity Among Students Through an Islamic Culture Course

Riyadh T. Almatrafi [1]

Abstract: The purpose of this study was to identify the role of the faculty members in promoting the concepts of national unity of their Islamic Studies students at Jouf University through teaching the Course of Introduction to Islamic Culture. Therefore, the reality of enhancing those concepts among the participants was to be identified. In order to achieve the purpose of this study, the most appropriate concepts of the national unity were listed before developing a two-part survey aimed at exploring views of the study sample, which consisted of the faculty members and their students, regarding the reality of enhancing the concepts of national unity of students. The analysis of the gathered data revealed two important findings: a) a list of most important concepts, namely, loyalty to homeland and Royal Regime, rejection of racism and discrimination on the basis of race, color or sex, and belonging to homeland was identified, and b) the role of the faculty members (participants) in developing the concepts of national unity among their students appeared to be weak. In light of the results of this study, a set of instructional methods and procedures covering planning, implementation and evaluation processes were implied to enable the faculty members to enhance those investigated concepts among their students.

Keywords: National Unity, Citizenship values, Faculty member's role, Islamic culture.

---

[1] أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المساعد– كلية التربية– جامعة الجوف.	[1] Assistant Professor– Curriculum and Instruction– Faculty of Education- Jouf University.
البريد الإلكتروني: r.almatrafi@ju.edu.sa	E-mail: r.almatrafi@ju.edu.sa

المقدمة:

تعدّ الوحدة الوطنية من أهم ملامح المجتمعات المتحضرة إذا تعكس عدداً من المفاهيم الحضارية مثل العدل والمساواة وسيادة القانون، ولا يخفى على متأمل أنّ ديننا الحنيف هو أوّل من رسّخ لهذه المبادئ ودعمها بالتشريع الإلهي. ومع الثورة التكنولوجية في عالم الاتصالات والإعلام وسطوة العولمة وتقلص الدور الأسري وبعض المؤسسات نال بعض هذه المفاهيم الكثير من التسطيح والتهميش، وبدأت تظهر بعض النزعات العنصرية والتعصب، ولا شكّ أنّ مثل هذه الأفكار تعدّ ردّة على مبادئ الدين الحنيف. ويفرض ذلك على المؤسسات التربوية أن تعيد النظر في كيفية التصدي لهذه الأفكار الهدامة.

والمملكة العربية السعودية التي أرست دعائم حكمها على كتاب الله وسنّة نبيّه جعلت للمقررات الدينية نصيباً كبيراً في جميع مراحل التعليم بهدف المحافظة على القيم الإسلامية وترسيخها في نفوس الشباب، ومن ثمّ فإنّ المؤسسات التعليمية يلقى على عاتقها دور كبير في ترسيخ ثوابت الدولة وقيمها المستمدة من الدين الحنيف بما يكفل توفير الوعي الكافي في عقول شبابها، سيّما فيما يخص مبادئ الوحدة الوطنية التي تعدّ من أهم عوامل تماسك المجتمع وترابطه.

وتعني الوحدة الوطنية تماسك المجتمع وتلاحم أبنائه ملتزمين بما يحمله من عقيدة دينية وقيم وعادات وتقاليد اجتماعية متوارثة، محافظين عليها ومدافعين عنها ضدّ أيّ خطر سواء أكان خارجياً أم داخلياً، في ضوء الحقوق والواجبات والتعاون بما ينعكس إيجاباً على الفرد والمجتمع. (المغذوي، 2013م، ص ص 303-301)

ويشير ناصر (2011م، ص70) إلى أنّ أهم سمات الوحدة الوطنية هي الفكر الوطني التوحيدي الذي يقوم على:

1- التاريخ الواحد، واللغة الواحدة، والحضارة الواحدة.
2- الدين الإسلامي الذي يضم الغالبية الساحقة من العرب.
3- الأنساب العربية التي ينتمي إليها غالبية العرب.
4- الشعور بالخطر الكبير الذي يهدّد العرب في مختلف الأقطار كالصهيونية، والإمبريالية العالمية، وبعض النزعات التوسعية الإقليمية.

يعدّ موضوع الوحدة الوطنية من أبرز القضايا المعاصرة التي تهمّ المملكة العربية السعودية لما تشهده من ظروف سياسية واقتصادية صعبة أدّت إلى ظهور بعض دعوات التفرقة والانقسام من قبل أصحاب الفكر الضّال. وأصبح الاهتمام بتعزيز مفهوم الوحدة الوطنية محور تفكير التربويين والسياسيين وأصحاب الفكر لعلمهم بأنّ الوحدة الوطنية هي صمام الأمان الذي يحافظ على الأمن والاستقرار ورفعة الوطن وازدهاره. (الزنيدي، 2005م، ص6)

وما يميّز المملكة العربية السعودية عن غيرها من دول العالم هو أنّ جميع مؤسساتها الحكومية وغير الحكومية تؤدّي دوراً بارزاً به في ترسيخ مفهوم الوحدة الوطنية مستمدّة ذلك من شريعة الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم التي تدعو إلى التكاتف والتفاف المسلمين بعضهم حول بعض. فقد أقرت الشريعة

انتماء الناس إلى أوطانهم شريطة أن يكون الانتماء في إطار العقيدة الصحيحة، واهتم الإسلام بأبناء الوطن قبل غيرهم في الدعوة والنصح والإرشاد فقال تعالى: (وأنذر عشيرتك الأقربين) (الشعراء: 214) كما أشار إلى ذلك عثمان (2016م، ص188).

ومن أهم المؤسسات في المملكة العربية السعودية التي يعوّل عليها كثيراً في جانب ترسيخ مفاهيم الوحدة الوطنية لدى أبناء الوطن؛ هي المؤسسات التربوية بجميع أنواعها من جامعات، وكليات، ومدارس. ويتأكد ذلك في تدريس المواد الدراسة المختلفة، سيّما مقررات العلوم الشرعية التي تدعم وبقوة اجتماع المسلمين على كلمة واحدة وتدعوهم إلى وحدة الصف ونبذ الاختلاف. وبما أنّ الوحدة الوطنية هي ما تدعو إليه الشريعة الإسلامية؛ فإنّ وجودها في مقررات العلوم الشرعية سواءً بشكل مباشر أو غير مباشر يعدّ أمراً في غاية الأهمية.

ويمكن للمؤسسات التربوية عامة والجامعات خاصة أن تعزز مفاهيم الوحدة الوطنية لدى الطلاب من خلال طرق عدّة، أهمها: تضمين تلك المفاهيم في مقررات العلوم الشرعية التي يمكنها استيعاب ذلك بشكل كبير. ولعلّ أهم هذه المقررات هو مقرر "الثقافة الإسلامية" الذي يدرّس بواقع ساعتين لجميع طلاب جامعة الجوف كمتطلب عام. فهذا المقرر يهدف إلى تعريف الطلاب بالمفاهيم والقيم والأخلاق الإسلامية التي يجب عليهم التحلّي بها. والجدير بالذكر هنا أنّ تضمين مفاهيم الوحدة الوطنية في مقرر "الثقافة الإسلامية" يتمّ بشكل مباشر وغير مباشر؛ لذا ينبغي مراعاة ذلك من عضو هيئة التدريس عند تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها.

إنّ الضبابية حول مفهوم الوحدة الوطنية وقيمها التي قد تكون لدى بعض أفراد المجتمع، يتوقع أن تكون نتيجة لإحدى الفرضيتين التاليتين، الأولى: القصور في حصول الطلاب على القدر الكافي من المعرفة فيما يخص مفاهيم الوحدة الوطنية، والفرضية الثانية هي: ضعف تناول أعضاء هيئة التدريس تلك المفاهيم، والقصور في تضمينها بشكل مباشر أو غير مباشر في المقررات الدراسية. ويقودنا ذلك إلى تساؤل، مفاده: ما واقع تضمين مفاهيم الوحدة الوطنية في مقررات العلوم الشرعية: "مقرر الثقافة الإسلامية أنموذجاً"؟

مشكلة الدراسة:

أكّدت العديد من الدراسات على أهمية تنمية مفاهيم الوحدة الوطنية، وتفعيل أدوار المؤسسات التعليمية في ذلك، مثل دراسة عسيري وفقيهي (2014م، ص72) ودراسة عثمان (2016م، ص189) ودراسة حمدي (2014م، ص96) ودراسة العنزي (2017م، ص152) ودراسة الصمادي (2017م، ص206) ودراسة الزكي (2015م، ص33).

وتزداد الهجمات الشرسة على بلاد الحرمين الشريفين من قبل المغرضين والأعداء يوماً بعد يوم، مستخدمين في ذلك جميع وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة؛ لذا بات تحصين المواطن السعودي ضدّ هذه الهجمات التي تفرّق الصّف

وتشتّت الشّمل أمراً بالغ الأهمية، وحيث إنّ نسبة الشباب في المجتمع السعودي تعدّ الفئة العمرية الأكثر؛ باتت المسؤولية الأكبر ملقاة على عاتق الجامعات من حيث واجبها في تعزيز قيم المواطنة في نفوس الطلاب من خلال المحاضرات واللقاءات العلمية. وبما أنّ جامعة الجوف في الوقت الراهن- وقت إجراء الدراسة الحالية- تعمل على تطوير خططها الدراسية لتوائم ومتطلبات العصر؛ كان من الضروري تقويم واقع تدريس مقرر الثقافة الإسلامية، والذي يعدّ أحد مقررات متطلبات الجامعة، ومدى احتوائه على مفاهيم الوحدة الوطنية.

ويعزز إحساس الباحث بالمشكلة، خبراته وملاحظاته الشخصية، بحكم عمله كعضو هيئة تدريس في جامعة الجوف منذ عام 2003م، وانخراطه في أعمال إدارية وأكاديمية لمس من خلالها الآتي:

- دور بعض أعضاء هيئة التدريس اليوم الذي لا يكاد يتعدى حدود البناء المعرفي للطالب دون البناء الفكري وحمايته من بعض الأفكار التي قد تتسبب في زعزعة بعض الثوابت الفكرية والوطنية.
- مواجهة التغيرات الفكرية والثقافية التي يكتسبها الطلاب من مصادر الإعلام المتنوعة والتي تنعكس على تفكيرهم؛ ممّا قد تتسبب في اكتساب سلوكيات تخالف مفهوم الوحدة الوطنية.
- ضرورة إبراز الجهود العظيمة التي تبذلها حكومة المملكة العربية السعودية لتعزيز مفهوم الوحدة الوطنية والتلاحم بين أبناء الوطن والالتفاف حول قياداتهم وعلمائهم.
- وباطلاع الباحث على توصيف مقرر (الثقافة الإسلامية) تبيّن أنّه أفضل المقررات- من وجهة نظره- حيث تنبع أهميته من أنّه يركز على القيم والمفاهيم الإسلامية المتنوعة، بما في ذلك الحقوق والواجبات من منظور إسلامي، وقيمة الوطنية وثقافة الحوار والتسامح وقبول الآخر، والعمل الجماعي... إلخ.

وبناءً عليه رأى الباحث أنّ المقرر المشار إليه يعدّ أهمّ المقررات التي ينبغي تنمية مفاهيم الوحدة الوطنية من خلاله، سيّما أنّه يتمّ تدريسه لكل طلاب الجامعة في المستويات الدراسية الأولى في الخطط الدراسية الحالية، والخطط الجديدة.

ومن هنا يمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة على السؤال الرئيس الآتي: ما دور أعضاء هيئة التدريس بقسم الدراسات الإسلامية بكلية العلوم الإدارية والإنسانية في تعزيز مفاهيم الوحدة الوطنية لدى طلابهم من خلال مقرر الثقافة الإسلامية؟ هذا وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مفاهيم الوحدة الوطنية التي ينبغي تعزيزها من خلال تدريس مقرر "مدخل للثقافة الإسلامية" لدى طلاب تخصص الدراسات الإسلامية في جامعة الجوف؟
2. ما واقع تعزيز مفاهيم الوحدة الوطنية من خلال تدريس مقرر "مدخل للثقافة الإسلامية" لدى طلاب تخصص الدراسات الإسلامية؟
3. ما الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها عضو هيئة التدريس بقسم الدراسات الإسلامية لتعزيز مفاهيم الوحدة الوطنية لدى طلابهم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1. التوصل إلى قائمة بمفاهيم الوحدة الوطنية التي ينبغي تعزيزها لدى طلاب تخصص الدراسات الإسلامية في جامعة الجوف.
2. التعرف على واقع تعزيز مفاهيم الوحدة الوطنية من خلال تدريس مقرر "مدخل للثقافة الإسلامية" لدى طلاب تخصص الدراسات الإسلامية؟
3. إبراز الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها عضو هيئة التدريس بقسم الدراسات الإسلامية لتعزيز مفاهيم الوحدة الوطنية لدى طلابهم.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها مما يلي:

- بالنسبة للباحثين:
- تقديم قائمة بمفاهيم الوحدة الوطنية التي يمكن تنميتها من خلال المقررات الدراسية الإسلامية وغيرها، يمكن الاعتماد عليها في بحوث أخرى.
- فتح آفاق جديدة للبحوث التربوية التي تتبنى تفعيل دور أعضاء هيئة التدريس وتنمية أدائهم.

- بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس والقائمين على إعداد الخطط والمقررات الدراسية:
- تقديم خطوات إجرائية لكيفية تفعيل دورهم في تنمية مفاهيم الوحدة الوطنية.
- إعادة النظر في توصيف المقررات الدراسية وتضمينها مفاهيم الوحدة الوطنية.

- بالنسبة للطلاب:
- إبراز أهم مفاهيم الوحدة الوطنية، وتوضيحها، وشرح آليات تنفيذها.
- إبراز العلاقة بين القيم الإسلامية ومفاهيم الوحدة الوطنية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على ما يلي:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على دور أعضاء هيئة التدريس بقسم الدراسات الإسلامية بكلية العلوم الإدارية والإنسانية بجامعة الجوف في تعزيز مفاهيم الوحدة الوطنية لدى الطلاب.
- **الحدود الزمانية:** تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1439/1438هـ.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المصطلحات الإجرائية الآتية:

- **دور عضو هيئة التدريس:** هو مجموعة الإجراءات التي ينبغي أن يقوم بها عضو هيئة التدريس بقسم الدارسات الإسلامية لتدريس مقرر "مدخل للثقافة الإسلامية" تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً بهدف تعزيز مفاهيم الوحدة الوطنية لدى طلابه.
- **الوحدة الوطنية:** يقصد به اتحاد الشعب في الدين واللغة والاقتصاد والاجتماع والتاريخ في مكان واحد وتحت راية حكم واحدة. (عثمان، 2016م، ص190). ويمكن تعريفها إجرائيًا بأنّها

مجموعة المفاهيم التي تعزز اللحمة الوطنية لدى عينة الدراسة من خلال تدريس مقرر "مدخل للثقافة الإسلامية".

الدراسة النظرية:

تلقي الدراسة النظرية الضوء على مفاهيم الوحدة الوطنية، ودور عضو هيئة التدريس في تنميتها بشكل عام، ومن خلال مقرر مدخل إلى الثقافة الإسلامية بشكل خاص، وسيتم عرض ذلك على النحو التالي:

المحور الأول: الوحدة الوطنية في المملكة العربية السعودية: مفهومها، وأهميتها، وأبعادها، ومقوماتها، ومعوقاتها وكيفية التغلب عليها

إنّ أبسط تعريف لمفهوم الوحدة هو الانضمام معاً والعمل معاً كوحدة واحدة من أجل تحقيق هدف مشترك. فعندما يجتمع كل شعب أو أمة ويعمل بشكل جماعي من أجل رفاه البلد، يطلق عليه الوحدة الوطنية. إنّ مشاعر الوحدة الوطنية حاسمة لقيادة الأمة نحو تقدمها وازدهارها، وهذا الشعور يعزز من ثقافة السلام والتسامح بين أفراد المجتمع. وحيثما يكون الناس متحدين، يمكن أن يبذلوا جهوداً ملموسة للقضاء على أشكال الفساد المختلفة.

ويشير محمد (2016م، ص60) إلى أنّ الوحدة الوطنية تعطي الناس الشعور بالأمن لأنّها قادرة على معرفة بعضهم البعض بشكل أفضل وفهم حساسية بعضهم البعض. لذلك؛ تلعب الوحدة الوطنية دوراً هاماً في تقدم بلد ما. ولهذا؛ يجب على الجميع أن يؤمنوا باستمرار وأن نتذكر أنّنا مسلمون أولاً وقبل كل شيء بغض النظر عن الاختلافات العرقية والجغرافية.

ويعرّف الولاء للوطن أنّه صفة أساسية تبين تأييد الفرد لجماعته، ومدى انتمائه لهذه الجماعة العنزي (2017م)، وبالتالي يتلمس حاجاتها وحمايتها. وتأتي هذه القيمة من القيم المهمة في ترسيخ الأمن في الوطن، حيث أنّ الموالي لوطنه ولقائده لا يحدث ضجيجاً يهزّ أمن مجتمعه. بل ولا يرضى لأحد أن يمسّ وطنه بسوء، فتجده يعمل على الحفاظ على ممتلكات الوطن ويحافظ عليها وكأنّها ملكه الشخصي. وتجده أيضاً يسجل حضوره في جميع مناسبات الوطن، التي تدعو إلى المحافظة على تراثها المجيد. ثمّ تجده يحترم أنظمة وقوانين الدولة لإدراكه بأنّ هذه الأنظمة والقوانين ما وضعت إلاّ من أجله. ومن أهم سلوك الولاء للوطن معرفة التحديات التي يمر بها الوطن، ومن ثمّ المشاركة في حلّها كل حسب قدرته وتخصصه.

فقيمة الولاء للوطن وللملك قيمة مهمّة وركيزة أساسيّة في الحفاظ على أمن الوطن واستقراره. ولا يتخيّل أن تخلو التربية من مغذيات السلوك في جانب الولاء للوطن وللقيادة الرشيدة سيّما في بلد التوحيد، أرض الأنبياء، ومهبط الوحي. فحريّ بمن تشرّف بمهنة التدريس أن ينمّي لدى طلابه الولاء للوطن وللملك، وأن يجعل ذلك هدفاً من أهدافه في تدريس المقررات. ولعلّ أنسب المقررات التي تتكلم عن هذه القيمة هي مقررات العلوم الشرعية، وبالأخص مقررات الثقافة الإسلامية، فهي مقررات تعمل على تعديل سلوك الطلاب في ضوء الشريعة الإسلامية، ولا أهمّ من تنمية شعور المواطنين تجاه وطنهم الذي

أحبّه الأنبياء وعلى رأسهم نبينا محمد صلّى الله عليه وسلّم.

وكما أنّ للوطن حقوق وواجبات على المواطن؛ فكذلك هناك حقوق للمواطن على وطنه، كفلها له الإسلام بتعاليمه وتشريعاته. وهذه الحقوق لا بدّ أن تراعى ولا بدّ أن تكون مكفولة لجميع طبقات المجتمع دون أيّ تمييز. وقد جاء تصنيف حقوق المواطن في بعض الدراسات مثل دراسة الشمسي (2010م) الذي أشار إلى أنّ حقوق المواطن تنقسم إلى: حقوق شخصية، كالحق في الحياة، والحرية، والكرامة الشخصية، وغيرها من الحقوق الشخصية التي تكفل للمواطن العيش بسلام ورخاء. وحقوق للفئات الخاصة كالأطفال والمسنين والمعاقين، والمرأة، والطفل، وغيرهم. وحقوق الجماعة، كحق تحديد المصير والتنمية والسلام. وهذه الحقوق إذا عرفها المواطن فإنّه سيقوده إلى حب وطنه، ونبذ العنف وجميع مظاهر التعصب، وسيعمّ الرضا للجميع، وسيبذل المواطن كل ما في مقدرته لتطوير بلده والحفاظ على أمنه واستقراره.

وتكمن أهمية الوحدة الوطنية في تماسك أبناء الوطن الواحد واتحادهم في مواجهة عدوهم. كما أنّ الانقسامات في صفوف الوحدة يؤدي إلى سقوط البلدان. وفي التاريخ شواهد كثيرة على تفكك عظمى الدول حينما افتقرت للوحدة الوطنية بين أبنائها. (حمزة، 2014م، ص464).

وما تشهده المنطقة العربية اليوم وبعض دول العالم الإسلامي يؤكد على ضرورة التركيز على ما يدعم اللحمة الوطنية، ويدفع في مسار وحدة الصف داخل المجتمع، والمملكة العربية السعودية بسياستها الرشيدة ومنهجها القائم على الوسطية والاعتدال يلقي على عاتقها دوراً كبيراً في تقديم النموذج العملي للحمة الوطنية والتعايش الحضاري مع دول العالم الخارجي؛ وذلك ما يبرز أهمية هذه الدراسة التي تهدف إلى تفعيل دور عضو هيئة التدريس في تنمية مفاهيم الوحدة الوطنية لدى طلاب جامعة الجوف من خلال تدريس مقرر "مدخل إلى الثقافة الإسلامية". فتعليم أبناء الوطن العلم الشرعي والعلم الكوني يجعل منهم أقوياء يستطيعون الذبّ عن دينهم وعن بلادهم، فمسؤولية الوحدة الوطنية مشتركة بين الفرد والجماعة.

وتأتي أهمية تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية في التعليم من حيث إنّها عملية متواصلة لتعميق الحس والشعور بالواجب تجاه المجتمع، وتنمية الشعور بالانتماء للوطن والاعتزاز به، وغرس حبّ النظام والاتجاهات الوطنية، والأخوة والتفاهم والتعاون بين المواطنين والشعور بالاتحاد معهم، واحترام النظم والتعليمات، وتعريف الطلاب بمؤسسات بلدهم، ومنظماته الحضارية، وأنّها لم تأت مصادفة بل ثمرة عمل دؤوب وكفاح مستمر، ولذا من واجبهم احترامها ومراعاتها. كما أنّ أهداف تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية لدى الطلاب لا تتحقق بمجرد تسطيرها وإدراجها في الوثائق الرسمية، بل إنّ تحقيق الأهداف يتطلب ترجمتها إلى إجراءات عملية وتضمينها المناهج والكتب الدراسية. (سلطان،2007م، ص343؛Martin, 2013, p.11).

امتاز تاريخ جزيرة العرب الحديث والمعاصر بالكثير من التحديات الداخلية والخارجية التي هدّدت وحدته الوطنية، إلاّ أنّ هناك عدة عوامل خففت إلى حدّ ما من تلك الأخطار ومن أبرزها ما يلي: (المنشاوي، 2007م؛ بلولة، 2010م (في حمدي، 2014م، ص90)

- **البعد العرقي:** أثرّ تقسيم الدول الحديث على النمط العرقي لدى كثير من الجماعات، فأصبحت الدولة الواحدة تضم أكثر من عرق ولون وثقافة. وهذا يجعل حمل توحيد هذه الأعراق صعباً وثقيلاً، إذ يتطلب ذلك توحيد الولاء للوطن.
- **البعد المعرفي والثقافي:** ينطلق تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية من ثقافة الناس مع الأخذ في الاعتبار الخصوصيات الثقافية للمجتمع. فمن الصعوبة بمكان توحيد ثقافة رئيسة موحدة في ظلّ تواجد ثقافات فرعية أخرى منشأها العرق واللغة والانتماء للقبيلة.
- **البعد المهاري:** ويقصد به المهارات الفكرية، مثل: التفكير الناقد، والتحليل، وحلّ المشكلات ... وغيرها، حيث إنّ المواطن الذي يتمتع بهذه المهارات يستطيع تمييز الأمور ويكون أكثر عقلانية ومنطقية فيما يقول ويفعل.
- **البعد الاجتماعي:** ويقصد بها الكفاءة الاجتماعية في التعايش مع الآخرين والعمل معهم.
- **البعد الانتمائي التوحدي أو البعد الوطني:** ويقصد به غرس انتماء التلاميذ لثقافاتهم ولمجتمعهم ولوطنهم وتوحدهم مع هذه الثقافة الداعمة لثقافة الوحدة الوطنية.
- **البعد الديني أو القيمي:** مثل العدالة والمساواة والتسامح والحرية والشورى، والديمقراطية.
- **البعد المكاني:** وهو الإطار المادي والإنساني الذي يعيش فيه المواطن، أي البيئة المحلية التي يتعلم فيها ويتعامل مع أفرادها، ولا يتحقق ذلك إلاّ من خلال المعارف والمواعظ في غرفة الصف، بل لا بدّ من المشاركة التي تحصل في البيئة المحلية والتطوع في العمل البيئي.

ولا تتمّ المواطنة من طرف واحد؛ بل يجب على كل من الدولة والمواطن القيام بدوره لتكتمل معادلة المواطنة والوطنية على الوجه الأمثل، ومن ثمّ فإنّ الوحدة الوطنية تقوم على ما يلي:

- بذل الدولة لكل ما في وسعها لتوفير الأمن والأمان للمواطن.
- سن القوانين التي تكفل العدل والمساواة ونبذ العنصرية.
- الشفافية العالية للخطط والمشاريع الوطنية التي تسهل من عملية الرقابة والمحاسبية التي يشترك فيها المواطن.
- تكاتف جميع أجهزة الوطن مع المواطنين لتحقيق أهداف الوطن المنشودة.
- مراعاة تبنّي مفهوم التنمية الشاملة والمستدامة لكل أرجاء الوطن.

- تمتع المواطنين بموجب النظام بكافة الحقوق القانونية والاقتصادية والثقافية والسياسية والاجتماعية وغيرها.
- تكافؤ الفرص في جميع المجالات.
- قيام المواطن بواجبات وطنه ومجتمعه عليه كالدفاع عن الوطن والتقيد بالأنظمة والتعليمات والمحافظة على الممتلكات العامة والمشاركة والتعاون، والمحافظة على سمعة الوطن والولاء له ولكل مقوماته ومكتسباته على درجة التضحية في سبيله.
- الوعي حيث يشكل الوعي البنية الأساسية للمواطنة، فالوعي الناضج يمكن المواطن من الوصول إلى المعلومة وتحليلها وتصنيفها وممارسة نقدها للتأكد من دوقتها قبل اتخاذها أساسا لتكوين الرأي أو السلوك.

وهذه المقومات على ضرورتها؛ فإنّ الانتباه لمعوقاتها وما يهددها لا يقلّ عنها أهمية، وقد جمع (يونس، 2014م، ص235) مهددات الوحدة الوطنية في الآتي:

- التعصب الديني والمذهبي.
- التعصب القبلي والعرقي.
- انتشار الفساد.
- انتشار ظاهر البطالة.
- التيارات الفكرية المنحرفة.
- ضعف مستويات العدالة الاجتماعية.
- الإعلام المعادي.
- الجماعات الإرهابية والمتطرفة.

ومن ثمّ يأتي دور التربية في تعليم وتثقيف الطلاب الذين يشكلون الجزء الأكبر في المجتمع بحقوقهم. وبما أنّ هذه الحقوق تحتاج إلى أن تربط بالشريعة التي أوجبت على المسلم طاعة وليّ أمره ولو جلده وسلب حقه؛ فإنّ أفضل من يقوم بتعليم هذه القيمة للطلاب هم أساتذة الشريعة والعلوم الشرعية. فهم يعلمون الناس حقوقهم، والطريقة المثلى للمطالبة بها دون اللجوء إلى خرق الأنظمة وتهديد الأمن.

وبناءً عليه ينبغي على عضو هيئة التدريس من خلال تدريس مقرر مدخل إلى الثقافة الإسلامية مراعاة هذه الأبعاد من خلال التخطيط لدروسه، واختيار طرائق التدريس المتنوعة التي تتناسب مع جميع الطلاب، مع ضرورة الاستعانة بالأنشطة التي تتيح للطلاب تطبيق مفاهيم الوحدة الوطنية على أرض الواقع. ومن ثمّ فإنّ تضمين هذه المقومات وكيفية تلافي مهدداتها في الخطتين الدراسية والتدريسية للمقررات الإسلامية بوجه عام ومقرر مدخل إلى الثقافة الإسلامية بوجه خاص هو مسلمة لا جدال فيها إذا أريد تفعيل تنمية مفاهيم الوحدة الوطنية من خلال التدريس الجامعي.

المحور الثاني: دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز مفاهيم الوحدة الوطنية من خلال مقرر "مدخل للثقافة الإسلامية"

ولما كان إعداد المجتمع للتغيير هو أحد الوظائف الأساسية للتعليم؛ فإنّ دوره الأخير يكمن في ضمان التكامل الوطني والوحدة الوطنية بين أفراد المجتمع، وتعليم العلوم الشرعية فضلًا عن أهميته للتوعية الدينية

والسمو الروحي للمجتمع؛ فإنّه يعدّ جسراً قوياً يعبر المجتمع من خلاله إلى الاستقرار والأمان المجتمعي، حيث تنصهر فيه كل القيم الإنسانية التي ترتقي بسلوك الإنسان وحضارته، ومفاهيم الوحدة الوطنية التي نالت حظها الموفور في مقررات العلوم الشرعية المختلفة، فقد حضّ ديننا الحنيف على حبّ الوطن ومكانته وأهمية الذود عنه أمام كل معتد.

ومن هنا تبرز أهمية دور المعلم بشكل عام والأستاذ الجامعي بشكل خاص، حيث يلعب دوراً محورياً في ترسيخ هذه المفاهيم ومبادئ الوحدة الوطنية في أذهان الطلبة، كيف لا وهو المسؤول عن تدريب عقول الطلاب وتشكيل أخلاق المجتمع.

وفي هذا السياق، يلعب أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس العلوم الشرعية بشكل عام ومقرر مدخل للثقافة الإسلامية بشكل خاص دوراً رئيساً في غرس قيم المواطنة والوحدة الوطنية في نفوس الطلاب؛ وذلك من خلال مناقشة جميع القضايا ذات الصلة بطريقة تضمن تماسك أفراد المجتمع فيما بينهم وغرس الشعور بالانتماء إلى الأمة وحب الوطن وطاعة ولاة الأمر.

وهناك عدد من الأدوار المهمة المنوطة بأعضاء هيئة التدريس لتعزيز مفاهيم الوحدة الوطنية لدى الطلاب (الغامدي، 2015م، ص790):

- توظيف ما يتعلمه الطلاب وتطبيقه على الواقع المعاش.
- المحافظة على القيم الإسلامية، والانتفاع بالمعارف والمهارات العصرية الجديدة.
- غرس حبّ الوطن والانتماء إليه في نفوس الطلبة.
- تنمية قيمة التسامح واحترام الرأي المخالف لدى الطلبة.
- تعريف الطلاب بتاريخ الوطن، ودراسة نظام الدولة، وحقوقهم وواجباتهم تجاه الوطن.
- تعزيز الانتماء للأرض والوطن، وتأصيله في نفوسهم.
- غرس روح الحوار والمناقشة في نفوس الطلاب.

ويستطيع عضو هيئة التدريس التركيز على هذه المفاهيم من خلال عدة استراتيجيات تدريسية مثل (القصة، ولعب الدور، والمحاكاة، وحلّ المشكلات، وتحليل المفاهيم ... إلخ) يضمنها خطّته التدريسية لمقرر "مدخل إلى الثقافة الإسلامية".

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة الحالية، ومنها:

دراسة الشمسي (2010م) التي هدفت إلى التعرف على دور السياسة التربوية على الانتماء الوطني ومعرفة كيف يؤثر الراهن في تعزيز الانتماء الوطني. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المعتمد على الأدبيات المتاحة حول السياسة التربوية وتأثيرها على الانتماء الوطني. وتوصلت الدراسة إلى أنّ هناك علاقة بين التعليم والوعي السياسي التربوي تنسحب إلى حدّ كبير على علاقة التعليم بالمشاركة السياسية التربوية الذي يتمثل بالمجال المعرفي والقيمي للمشاركة التربوية، والذي يهيئ

استعداد الفرد لها ويثيره لممارستها ويدعم الاعتقاد باتجاه العلاقات بين التعليم والمشاركة السياسية التربوية.

ودراسة عسيري وفقيهي (2014م) التي هدفت إلى تطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية لتتناسب ومتغيرات العصر، وتتوافق مع الاتجاهات التربوية الحديثة في إعداد المعلم؛ لتفعيل دورها في نبذ التطرف وتعزيز المواطنة. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي (المكتبي) للإجابة على تساؤلات الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى وجود نمط واحد مطبق في إعداد المعلم وهو منهج المادة؛ الأمر الذي أدّى بالباحثين إلى وضع تصور مقترح لإعداد المعلم نابع من الحاجة إلى تجديد برامج إعداد المعلم، وأوصت الدراسة بتطبيق استراتيجيات تدريس مناسبة لإكساب القيم الإيجابية كالوسطية والمواطنة والتسامح وقبول الآخر ضمن مسارات الدراسة بكليات التربية.

ودراسة حمدي (2014م) التي تناولت الدراسة دور التربية في تعزيز الوحدة الوطنية نسبة لأنّ أمر الوحدة الوطنية أمانة والمحافظة عليها واجب على جميع مؤسسات وأجهزة الدولة. وتوصلت الدراسة إلى أهمية أن تتم الوحدة الوطنية بتربية مقصودة تشرف عليه الدولة، وتعريف الطالب بمفاهيم الوحدة الوطنية. كما أوصت الدراسة تزويد المقررات الدراسية بأهداف تحقق مضمون الوحدة الوطنية من خلال توجيهات وإرشادات وأنشطة داخل الصف وخارجه.

ودراسة الغامدي (2015م) التي هدفت إلى التعرف على قيم المواطنة، وكيفية تعزيزها لدى طلاب المرحلة الثانوية، وعلى دور معلم التربية الإسلامية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية. وللإجابة على أسئلة الدراسة؛ استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكومن عينة الدراسة من جميع معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمدينة الطائف، وتمثّلت عينة الدراسة بـ (68) معلماً أي ما يعادل 41٪ من مجتمع الدراسة، واعتمد الباحث في جمع بيانات هذه الدراسة على الاستبانة. ومن أهم التوصيات التي توصلت إليها أنّ دور معلم التربية الإسلامية في تعريف طلاب المرحلة الثانوية بالتاريخ والتراث الوطني السعودي بمدينة الطائف كان متوسطاً. وأنّ دور المعلم في تعريف الطلاب بالسلوكيات والأخلاقيات الوطنية بمدينة الطائف كان مرتفعاً. وأوصت بتضمين المناهج الدراسية موضوعات عن الهيئات والمؤسسات المعنية بالتراث الوطني السعودي، وأيضاً موضوعات خاصة بنظام المناطق والمحافظات في المملكة، مع ضرورة التركيز على ما يساعد على تنمية وحلّ مشكلات المجتمع.

أمّا دراسة الزكي (2015م) فهدفت إلى التعرف على دور برنامج إعداد المعلم الذي تقدمه كلية التربية بجامعة الملك فيصل في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم والكشف على دلالة الفروق في الاستجابات تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وصمّمت استبانة لجمع البيانات طبقة على عينة عشوائية طبقية من طلاب وطالبات كلية التربية

بجامعة الملك فيصل بلغت 808 طالباً وطالبة. وخلصت الدراسة إلى أنّ المتوسط العام لدرجة تقدير أفراد الدراسة لدور برنامج إعداد المعلم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة جاء مرتفعاً بشكل عام، وكذلك في كلّ بعد من أبعاد الدراسة. وأوصت الدراسة بأهمية تدعيم مقررات برنامج إعداد المعلم بقيم المواطنة مثل الولاء والانتماء وحب الوطن والعدل والمساواة والمشاركة الجماعية واحترام القوانين.

وهدفت دراسة عثمان (2016م) إلى التعرف على واقع الأنشطة الطلابية في كلية العلوم والآداب في بيشة ومعرفة دورها في تنمية القيم الخلقية، وترسيخ مبادئ الوحدة الوطنية، وإشاعة روح المودة والأخوة والتعاون في المجتمع الجامعي في المملكة لتكون نواة لتحقيق وحدة الوطن وأمنه. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى بعض النتائج التي تساعد في تعريف الطلاب بأهمية وطنهم وأنّه قبلة العالم الإسلامي، لذا ينبغي حبه وحمايته والتفاني في خدمته والتضحية من أجله إذا اقتضت الضرورة، ولعلّ ممارسة الأنشطة الطلابية من الوسائل الفعالة لتحقيق ذلك بإذن الله.

ودراسة العنزي (2017م) التي هدفت إلى التعرف على دور معلم المرحلة الثانوية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين. تمّ اتباع المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع مشرفي المواد الدراسية في كافة مكاتب التعليم التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل وعددهم (80) مشرفاً تربوياً، وتكوّنت عينة الدراسة من كامل مجتمعها. وتوصلت إلى عدة نتائج، أهمها: أنّه لمعلم المرحلة الثانوية دور في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب بدرجة عالية في كل مجال من المجالات الثلاثة (قيم الولاء، قيم الانتماء، قيم المشاركة المجتمعية). وأوصت الدراسة بأهمية تضمين قيم المواطنة في جميع المقررات الدراسية لمختلف المراحل الدراسية كمعارف وأنشطة مع مراعاة التكامل بينها.

ودراسة الصمادي (2017م) التي هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة المدرسة لدورها في تعزيز المواطنة الصالحة لدى طلبتها في ظل الربيع العربي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، معتمدة على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس السعودية التابعة لمنطقة القصيم، وتكونت عينة الدراسة من (385) معلماً ومعلمة. ومن نتائج الدراسة أنّ درجة ممارسة المدرسة لدورها في تعزيز المواطنة الصالحة جاءت بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بأهمية إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع ثورات الربيع العربي مع تناول مجموعة من المتغيرات التي تساهم في دعم وتعزيز المواطنة الصالحة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في اتباع المنهج الوصفي، واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة. وتشابهت أيضاً في إبراز أهمية تعزيز مفاهيم وقيم المواطنة والوحدة الوطنية لدى الطلاب.

بينما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مجتمع البحث وعينته، حيث ركّزت الدراسة الحالية على أعضاء هيئة التدريس في قسم الدراسات الإسلامية. وأيضاً استهدفت تنمية مفاهيم الوحدة الوطنية من خلال مقرر الثقافة الإسلامية بخلاف الدراسات السابقة التي تطرقت إلى مجالات أخرى لتنمية الوحدة الوطنية والمواطنة.

ولقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في صياغة المشكلة وإثراء الإطار النظري، والتوصل إلى قائمة بمفاهيم الوحدة الوطنية المناسبة لعينة الدراسة الحالية، فضلاً عن الإفادة منها أيضاً في تصميم أداة الدراسة ومناقشة النتائج وتفسيرها، ومقارنتها بنتائج تلك الدراسات.

منهجية الدراسة:

منهج البحث المتبع في الدراسة الحالية:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بجمع البيانات وتحليلها وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة. وهو المنهج الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبّر عنها كيفياً وكمياً.

مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بقسم الثقافة الإسلامية في جامعة الجوف. والبالغ عددهم (56) عضواً حسب إحصائيات كلية العلوم الإدارية والإنسانية في الجامعة. وأيضاً من جميع طلاب وطالبات مقرر الثقافة الإسلامية في الكلية، والبالغ عددهم (95) طالباً.

عينة الدراسة:

تمّ اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة تمثل نسبة (58٪) من أعضاء هيئة التدريس، أي ما يعادل (33) عضو هيئة تدريس. وتمّ اختيار عينة عشوائية أيضاً من طلاب المقرر بما يمثل نسبة (42٪) أي ما يعادل (40) طالباً.

أداة الدراسة:

الهدف من أداة الدراسة:

هدفت إلى جمع البيانات الأولية كما يلي:

المصادر الأولية:

لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع الدراسة؛ لجأ الباحث إلى مسح للدراسات والبحوث التي تناولت مفاهيم والوحدة الوطنية، وأيضا الاطلاع على مقرر مدخل إلى الثقافة الإسلامية بهدف التوصل إلى قائمة بالمفاهيم التي ينبغي تعزيزها من خلال دراسة المقرر المشار إليه. واعتمد الباحث في جمع بياناته على إعداد استبانة من جزئين: (الأول) خاص بأعضاء هيئة التدريس، و(الآخر) خاصة بالطلاب) كأداة لجمع بيانات الدراسة، وقد تكونت الاستبانة من قائمة بأهم مفاهيم الوحدة الوطنية التي يجب تعزيزها لدى الطلاب.

صدق الأداة:

تمّ التحقق من صدق الاستبانة عن طريق الصدق الظاهري والذي يتمّ فيه عرض الأداة على المحكمين المتخصصين للاستنارة بآرائهم، حيث يشمل التحكيم على درجة مناسبة الفقرات من حيث الصياغة، والملائمة للمجال، ودرجة تحقيقها لهدف

الدراسة. وقد تمّ صياغة الاستبانة بصورتها النهائية استناداً على تعديلات المحكمين.

المنهج الإحصائي المستخدم:

اعتمد الباحث على المنهج الإحصائي والذي يتلاءم مع طبيعة الدراسة، وطبيعة البيانات التي جمعت؛ وهو استخدام الإحصاء البسيط. والذي يستخدم عادة في تحديد مواصفات عينة تمّ سحبها من المجتمع الأصلي، وذلك من أجل التعرف والوصول إلى نتائج حول طبيعة المجتمع الأصلي وخصائصه.

ثبات الأداة:

تمّ التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال استخراج معامل الثبات الكلي بطريقة الاتساق الداخلي، وحسب معادلة ألفا كرونباخ. وبلغت قيمة معامل ثبات الأداة ككل (0.955)، وهذا يؤكد أنّ الاستبانة على قدر عال من الثبات. والجدول رقم (1) يوضح قيمة الثبات للأداة.

جدول رقم (1): يوضح معامل ألفا كرونباخ

المحور	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية	15	0.955

عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: للإجابة على السؤال الأول والذي ينص على: "**ما مفاهيم الوحدة الوطنية التي ينبغي تعزيزها من خلال تدريس مقرر "مدخل للثقافة الإسلامية" لدى طلاب تخصص الدراسات الإسلامية في جامعة الجوف؟** من خلال استقراء الدراسات السابقة، واستطلاع آراء المحكمين، تمّ التوصل إلى قائمة بمفاهيم الوحدة الوطنية المناسبة التي ينبغي تعزيزها لدى عينة الدراسة، وهي على النحو التالي:

- الولاء للوطن وللملك.
- المساواة في الحقوق والواجبات.
- نبذ العنصرية والتمييز على أساس العرق واللون والجنس.
- تحقيق التكافل الاجتماعي.
- نشر ثقافة التسامح.
- محاربة الفساد.
- الانتماء للوطن.
- ثقافة التعايش.
- الاهتمام بتعليم اللغة العربية.
- التضامن التكاتف المجتمعي.
- حب الوطن والاعتزاز به.
- كفالة حقوق المرأة والطفل وذوي الاحتياجات الخاصة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: للإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على: **ما واقع تعزيز مفاهيم الوحدة الوطنية من خلال تدريس مقرر "مدخل للثقافة الإسلامية" لدى طلاب تخصص الدراسات الإسلامية؟** للإجابة على هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لاستجابات أفراد العينة.

جدول رقم (2): يوضح المتوسطات الحسابية والدرجة لاستجابات أفراد العينة (أعضاء هيئة التدريس) عن دورهم الحالي في تعزيز مفاهيم الوحدة الوطنية من خلال مقرر (مدخل إلى الثقافة الإسلامية)

م	العبارة	المتوسط	الدرجة
1	المساواة في الحقوق والواجبات إحدى المفاهيم التي أحرص على تدريسها طلابي.	3	متوسط
2	أحرص في تدريسي للمقرر على بيان أثر العنصرية السلبي على المجتمع.	3	متوسط
3	أنمّي لدى الطلاب حب مساعدة الغير وتحقيق التكافل الاجتماعي.	3	متوسط
4	التسامح مع الغير هو أحد مفاهيم الوحدة الوطنية التي تراعى عند تدريس المقرر.	3	متوسط
5	أتطرق إلى بعض القصص والمواقف التي تنمي مفهوم التسامح لدى الطلاب.	2.9	ضعيف
6	أحرص أثناء تدريسي المقرر على إبراز أثر الفساد في تدمير المجتمع.	2.9	ضعيف
7	الانتماء للوطن وتعزيزه لدى الطلاب هو أحد أهداف مقرر الثقافة الإسلامية.	2.9	ضعيف
8	أراعي مفهوم المواطنة عند وضع أهداف المقرر.	2.8	ضعيف
9	أبرز أثناء تدريسي للمقرر أهمية التعايش في تحقيق الوحدة الوطنية.	2.8	ضعيف
10	أنمي لدى الطلاب مهارات اللغة العربية وأراعي ذلك عند وضع أسئلة الاختبارات.	2.8	ضعيف
11	أركز أثناء استخدامي لطريقة التعلم التعاوني في تدريس المقرر على توجيه الطالب إلى دور التكاتف المجتمعي في تنمية الوحدة الوطنية.	2.8	ضعيف
12	مقرر الثقافة الإسلامية هو إحدى المقررات التي تنمي لدى الطلاب حب الوطن.	2.8	ضعيف
13	أهتم بتنمية مفاهيم الوحدة الوطنية بشكل عام عند تدريس مقرر الثقافة الإسلامية.	2.8	ضعيف
14	الأعراف والتقاليد الوطنية واجب وطني يجب على الطلاب المحافظة عليها.	2.7	ضعيف
15	حقوق المرأة والطفل وذوي الاحتياجات الخاصة في الإسلام هي إحدى الموضوعات الهامة في المقرر.	2.6	ضعيف
المتوسط العام: 2.8			

يتّضح من الجدول رقم (2) أنّ الدرجة الكلّية لدور دور أعضاء هيئة التدريس بقسم الدراسات الإسلامية في تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية من خلال مقرر الثقافة الإسلامية لدى طلابهم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم جاء بمتوسط حسابي (2.8) وبدرجة ضعيفة. مما يدلّ على أنّ أعضاء هيئة التدريس بقسم الدراسات الإسلامية يتطرقون إلى مفاهيم الوحدة الوطنية بشكل لا يرتقي للمطلوب. وقد جاءت العبارات التالية بدرجة متوسطة: "المساواة في الحقوق والواجبات إحدى المفاهيم التي أحرص على تدريسها طلابي"، "أحرص في تدريسي للمقرر على بيان أثر العنصرية السلبي على المجتمع خلال تدريسي المقرر"، "أنمّي لدى الطلاب حبّ مساعدة الغير وتحقيق التكافل الاجتماعي"، "التسامح مع الغير هو أحد مفاهيم الوحدة الوطنية التي تراعى عند تدريس المقرر" بمتوسط حسابي (3) وبدرجة متوسطة. وجاءت العبارات التالية بدرجة ضعيفة: "أتطرق إلى بعض القصص والمواقف التي تنمي مفهوم التسامح لدى الطلاب"، "أحرص أثناء تدريسي المقرر على إبراز أثر الفساد في تدمير المجتمع"، "الانتماء للوطن وتعزيزه لدى الطلاب هو أحد أهداف مقرر الثقافة

الإسلامية"، "أراعي مفهوم المواطنة عند وضع أهداف المقرر"، "أبرز أثناء تدريسي للمقرر أهمية التعايش في تحقيق الوحدة الوطنية"، "أنمّي لدى الطلاب مهارات اللغة العربية وأراعي ذلك عند وضع أسئلة الاختبارات"، "أركّز أثناء استخدامي لطريقة التعلم التعاوني في تدريس المقرر على توجيه الطالب على التكاتف المجتمعي في تنمية الوحدة الوطنية"، "مقرر الثقافة الإسلامية هو إحدى المقررات التي تنمّي لدى الطلاب حبّ الوطن"، "أهتم بتنمية مفاهيم الوحدة الوطنية بشكل عام عند تدريس مقرر الثقافة الإسلامية"، "الأعراف والتقاليد الوطنية واجب وطني يجب على الطلاب المحافظة عليها"، "حقوق المرأة والطفل وذوي الاحتياجات الخاصة في الإسلام هي إحدى الموضوعات الهامة في المقرر" بمتوسط حسابي (من 2 إلى أقل من 3) وبدرجة ضعيفة.

جدول رقم (3): يوضح المتوسطات الحسابية والدرجة لاستجابات أفراد العينة (الطلاب) عن دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية من خلال مقرر الثقافة الإسلامية.

م	العبارة	المتوسط	الدرجة
1	يركز أستاذ المقرر أثناء استخدامه لطريقة التعلم التعاوني في تدريس المقرر على توجيه الطالب على التكاتف المجتمعي في تنمية الوحدة الوطنية.	3.7	متوسط
2	الانتماء للوطن وتعزيزه لدى الطلاب هو أحد أهداف مقرر الثقافة الإسلامية.	3.6	متوسط
3	يهتم أستاذ المقرر بتنمية مفاهيم الوحدة الوطنية بشكل عام عند تدريس مقرر الثقافة الإسلامية.	3.5	متوسط
4	ينمي أستاذ المقرر لدى الطلاب حب مساعدة الغير وتحقيق التكافل الاجتماعي.	3.4	متوسط
5	حقوق المرأة والطفل وذوي الاحتياجات الخاصة في الإسلام هي إحدى الموضوعات الهامة في المقرر.	3.4	متوسط
6	ينمي أستاذ المقرر لدى الطلاب مهارات اللغة العربية ويراعي ذلك عند وضع أسئلة الاختبارات.	3.4	متوسط
7	التسامح مع الغير هو أحد مفاهيم الوحدة الوطنية التي تراعى عند تدريس المقرر.	3.4	متوسط
8	المساواة في الحقوق والواجبات إحدى المفاهيم التي يحرص أستاذ المقرر على تدريسها.	3.3	متوسط
9	الأعراف والتقاليد الوطنية واجب وطني يجب على الطلاب المحافظة عليها.	3.3	متوسط
10	يحرص أستاذ المقرر في تدريسه المقرر على بيان أثر العنصرية السلبي على المجتمع.	3.2	متوسط
11	يحرص أستاذ المقرر أثناء تدريسه المقرر على إبراز أثر الفساد في تدمير المجتمع.	3.2	متوسط
12	مقرر الثقافة الإسلامية هو إحدى المقررات التي تنمي لدى الطلاب حب الوطن.	3.2	متوسط
13	يراعي أستاذ المقرر مفهوم المواطنة عند وضع أهداف المقرر.	3.1	متوسط
14	يبرز أستاذ المقرر أثناء تدريسه المقرر أهمية التعايش في تحقيق الوحدة الوطنية.	3.1	متوسط
15	يتطرق أستاذ المقرر إلى بعض القصص والمواقف التي تنمي مفهوم التسامح لدى الطلاب.	3	متوسط
المتوسط العام: 3.32			

ويفسّر ضعف النتائج بشكل عام وفق ما ورد في الجدول رقم (2) إيمان عينة الدراسة بقصور دورهم في تناول مفاهيم الوحدة الوطنية من خلال مقرر "مدخل إلى الثقافة الإسلامية" بشكل كاف رغم تضمين الكثير منها في مفردات المقرر المشار إليه، ويرى الباحث أنّ هذا القصور ربما يعود إلى ظنّ

أعضاء هيئة التدريس أنّ مثل هذه المفاهيم مألوفة ومعروفة للطلاب، ويسلط الضوء عليها في وسائل الإعلام، وغيرها، كما أنّ أعضاء هيئة التدريس في العادة يركّزون على المفاهيم التي تمسّ جانب العقيدة والعبادات أكثر من غيرها، ظنّاً بأنّ الأخيرة يحتاج إليها الطلاب بشكل أكبر وأعمق.

يتّضح من الجدول رقم (3) أنّ الدرجة الكلية لدور دور أعضاء هيئة التدريس بقسم الدراسات الإسلامية في تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية من خلال مقرر "الثقافة الإسلامية" لدى طلابهم من وجهة نظر الطلاب جاء بمتوسط حسابي (3.32) وبدرجة متوسطة لاستجابات العينة. مما يدلّ على أنّ أعضاء هيئة التدريس بقسم الدراسات الإسلامية يتطرقون إلى مفاهيم الوحدة الوطنية بشكل لا يرتقي للمطلوب. وتتفق الدراسة مع دراسة أبو حشيش (2010م) والتي جاء فيها أنّ دور الأستاذ الجامعي في تعزيز مبادئ المواطنة الصالحة كان متوسطاً. بينما تختلف الدراسة مع دراسة كل من: العازمي والرميضي (2011م)، ودراسة البلبيسي (2012م)، ودراسة الشاماني (2012م). وقد جاءت جميع العبارات بدرجة متوسطة حسب استجابات أفراد العينة وبمتوسط حسابي من 3 إلى أقل من 4.

وبالنظر إلى الجدولين السابقين يلاحظ أنّ هناك اتفاقاً بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في عدد من الفقرات، وهي: "المساواة في الحقوق والواجبات إحدى المفاهيم التي تدرس للطلاب"، "يحرص أستاذ المقرر على بيان أثر العنصرية السلبي على المجتمع خلال تدريسه المقرر"، "ينمي أستاذ المقرر لدى الطلاب حب مساعدة الغير وتحقيق التكافل الاجتماعي"، "التسامح مع الغير هو أحد مفاهيم الوحدة الوطنية التي تراعى عند تدريس المقرر".

بينما يرى أعضاء هيئة التدريس أنّ هناك قصوراً في تعزيز بعض القيم مثل التطرق إلى بعض القصص والمواقف التي تنمي مفهوم التسامح لدى الطلاب وتتمثل في: "الحرص على إبراز أثر الفساد في تدمير المجتمع"، "تضمين الانتماء للوطن وتعزيزه لدى الطلاب ضمن أهداف مقرر الثقافة الإسلامية"، "مراعاة مفهوم المواطنة عند وضع أهداف المقرر"، "إبراز أهمية التعايش في تحقيق الوحدة الوطنية"، "تنمية مهارات اللغة العربية ومراعاة ذلك عند وضع أسئلة الاختبارات لدى الطلاب"، "التركيز على توجيه الطالب على التكاتف المجتمعي في تنمية الوحدة الوطنية أثناء التدريس بطريقة التعلم التعاوني"، "مقرر الثقافة الإسلامية هو إحدى المقررات التي تنمي لدى الطلاب حب الوطن"، "الاهتمام بتنمية مفاهيم الوحدة الوطنية بشكل عام عند تدريس مقرر الثقافة الإسلامية"، "الأعراف والتقاليد الوطنية واجب وطني يجب على الطلاب المحافظة عليها"، "حقوق المرأة والطفل وذوي الاحتياجات الخاصة في الإسلام هي إحدى الموضوعات الهامة في المقرر"، في حين يرى الطلاب أنّ هذه القيم يتمّ تناولها من قبل أستاذ المقرر بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة على السؤال الثالث الذي ينص على: **ما الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها عضو هيئة التدريس في قسم الدراسات الإسلامية لتعزيز مفاهيم الوحدة الوطنية لدى طلابهم؟** في ضوء النتائج التي آلت إليها الدراسة الحالية، يمكننا التعرف على دور عضو هيئة التدريس في تعزيز قيم الوحدة الوطنية على النحو التالي:

1- مجال تخطيط الدروس: حيث يتمّ وضع قيم الوحدة الوطنية كإحدى نواتج التعلم التي يسعى أستاذ المقرر إلى تحقيقها في مقرر الثقافة الإسلامية، وتضمينها في مفردات المقرر، ويمكن تحقيق ذلك من خلال معالجة المفاهيم التالية: حقوق المواطن وواجباته، الانتماء وحبّ الوطن، العنصرية وأثرها على المجتمع، التكافل الاجتماعي، التسامح والعفو والتعايش، الفساد المالي والأخلاقي، الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة. وينبغي على عضو هيئة التدريس توزيع قيم الوحدة الوطنية في خطة المقرر بشكل متوازن يراعي فيها طبيعة المحتوى الثقافي لكل درس ونواتج التعلم المراد تحقيقها في كل درس على حدة، كما ينبغي أن يخطط لأنشطة إثرائية تبني على مواقف حيوية يستطيع الطالب أن يراها ويمارسها في حياته اليومية.

2- مجال تنفيذ الدروس: يجدر بعضو هيئة التدريس التنويع في طرائق التدريس التي تساعد في ترسيخ وتنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الجامعية. ومن ذلك استخدام القصص الواقعية والتاريخية التي تتمثل فيها مفاهيم الوحدة الوطنية، حث الشريعة الإسلامية على ذلك، وأيضاً استخدام استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في التدريس. بحيث يتم طرح قضية ومشكلة وطنية بأسلوب قصصي، ويطلب من الطلاب المناقشة والتعليق عليها. كما يعد من المهم أن يقوم العضو بإبراز دور المملكة في خدمة الإسلام والمسلمين بهدف تعزيز حب الوطن والقيادة.

3- مجال تقويم الدروس: من المهم ألاّ يغفل عضو هيئة التدريس عن قياس نواتج التعلم الخاصة بمفاهيم الوحدة الوطنية لدى الطلاب من خلال وسائل تقويم متنوعة تمكن الطالب من تطبيق ما تعلمه بشكل حيوي، وبالتالي ينبغي على أستاذ المقرر أن يزاوج بين الأسئلة المغلقة التي تقيس قدرة الطالب على وعيه بالمفهوم الحقيقي للوحدة الوطنية بوضوح ودون تشويش أو ضبابية، والأسئلة مفتوحة النهايات التي تقيس قدرة الطالب على تطويع ما تعلمه من مفاهيم وقيم للوحدة الوطنية في تعديل سلوكه وسلوك المجتمع من حوله متى تتطلب الأمر ذلك.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

- تضمين مفاهيم الوحدة الوطنية بشكل واضح في الكتب الدراسية في مراحل التعليم العام، مع مراعاة الخصائص العمرية للطلاب وطبيعة المواد الدراسية المختلفة.

- تعميم نتائج هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في التخصصات الشرعية بشكل خاص والتخصصات الأخرى على وجه العموم.
- إعادة النظر في نواتج تعلم المواد الدراسية في مراحل التعليم العام المختلفة داخل المملكة بهدف توجيه الطلاب لمفاهيم الوحدة الوطنية وتفعيلها في مراحل مبكرة.
- إعداد اتفاقيات توأمة مع وزارة الثقافة والإعلام بهدف إيجاد رؤية مشتركة مع وزارة التعليم لتنمية الوجذة الوطنية ومبادئها على أسس علمية سليمة.
- إقامة فعاليات في كليات الجامعة يدعى لها نماذج وطنية مشرفة وشخصيات مجتمعية قدمت أدوراً تاريخية تعكس مفاهيم الوحدة الوطنية وقيمها.

المقترحات:

يقترح الباحث في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي عدداً من الموضوعات البحثية ذات الصلة، وهي:

- تقويم مقرر "مدخل للثقافة الإسلامية" بجامعة الجوف في ضوء مفاهيم الوحدة الوطنية.
- تحليل محتوى كتب العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية في ضوء مفاهيم الوحدة الوطنية.
- فاعلية برنامج مقترح لتدريس السيرة النبوية في تنمية مفاهيم الوحدة الوطنية لدى طلاب الدراسات الإسلامية بجامعة الجوف.
- فاعلية استخدام المنظمات المتقدمة لتدريس العبادات في تنمية مفاهيم الوحدة الوطنية لدى المتخصصين في الدراسات الإسلامية بجامعة الجوف.

المراجع العربية والأجنبية:

- البدري، طارق. (2002م). تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- بكر، محمد. (2016م). مقومات وتحديات الوحدة الوطنية لدى عينة من شباب مدينة طبرجل بالمنطقة الشمالية. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي (الوحدة الوطنية ودورها في ترسيخ الأمن). كلية الشريعة والقانون- جامعة الجوف- السعودية: 555-586.
- البلبيسي، وائل. (2012م). دور معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة في تعزيز مبادئ المواطنة الصالحة لدى طلبتهم وسبل تفعيلها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية – الجامعة الإسلامية بغزة.
- بلولة، إبراهيم. (2010م). الوحدة الوطنية والقيم المعنوية. مجلة دراسات دعوية-السودان، (20) 119-256.
- حمدي، عبد الرحمن. (2014م). دور التربية في تعزيز الوحدة الوطنية. مجلة جامعة غرب كردفان للعلوم والإنسانيات – جامعة غرب كردفان – السودان، (8) 81-104.
- حمزة، أحمد. (2014م). نحو استراتيجية متكاملة لتعزيز قيم الوحدة الوطنية لدى الشباب السعودي. مجلة الإرشاد النفسي – مصر، (38) 474-457.
- الزكي، أحمد. (2015م). دور برنامج إعداد المعلم في تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة جامعة الملك فيصل. مجلة جامعة الجوف للعلوم الاجتماعية – السعودية، (20) 21-50.

- الزنيدي، عبد الرحمن. (2005م). المواطنة ومفهوم الأمة الإسلامية. مطابع وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد. الرياض.
- سلطان، محمود. (2007م). دور التربية في تدعيم الوحدة الوطنية (مدخل ديني). ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الأول لكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر (توجيه بحوث الجامعات الإسلامية لخدمة قضايا الأمة) – مصر: 339-427.
- الشاماني، سند. (2012م). دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة في تعزيز قيم المواطنة لدى طلابهم. مجلة رسالة الخليج العربي، (125) 139-176.
- الشمسي، سالم. (2010م). دور السياسة التربوية في تعزيز الانتماء الوطني: دراسة تحليلية نقدية. مجلة التواصل – اليمن، (24) 273-298.
- الصمادي، هند (2017م). دور المدرسة في تعزيز المواطنة الصالحة لدى طلبتها في ظل الربيع العربي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية– شؤون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية – غزة، (2) 215-230.
- العازمي، مزنة. والرميضي، خالد. (2011م). دور المعلمين في تنمية القيم الوطنية لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت. المجلة التربوية – الكويت، (25) 99-124.
- عثمان، محمد. (2016م). دور الأنشطة الطلابية في تعزيز الوحدة الوطنية وتحقيق الأمن في المملكة: دراسة لدى عينة من طلاب العلوم والآداب في بيشة. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي (الوحدة الوطنية ودورها في ترسيخ الأمن). كلية الشريعة والقانون – جامعة الجوف – السعودية.
- عسيري، أحمد. وفقيهي، يحيى. (2014م). تصور مقترح لإعداد المعلم وفق الاتجاهات التربوية الحديثة للقيام بدوره في تعزيز قيم المواطنة ونبذ التطرف. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية. جامعة المجمعة، (5) 69-115.
- العنزي، محمد. (2017م). دور معلم المرحلة الثانوية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب من وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة كلية التربية بأسيوط – مصر، (1) 150-185.
- الغامدي، علي. (2015م). دور معلم التربية الإسلامية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر –مصر، (165) 783-812.
- محمد، ناصر. (2016م) دور التنشئة الاجتماعية والإعلام والمجتمع المدني في تحقيق الوحدة الوطنية الليبية. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية – المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية – مصر، (9) 17-50.
- المغذوي، عادل. (2013م). دراسة تحليلية لأهداف مناهج وثيقة التعليم السعودي في ضوء مفاهيم الوحدة الوطنية. مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر – مصر، (156)، 324-285.
- المنشاوي، عبد الحميد. (2007م). تصور مقترح لمقرر لدعم الوحدة الوطنية لطلاب المرحلة الثانوية الفنية ومعرفة مدى وعي معلمي المواد الفلسفية بأهميتها. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الحادي عشر (التربية وحقوق الإنسان). كلية التربية – جامعة طنطا – مصر: 260-281.
- ناصر، إبراهيم. (2011م). أسس التربية. دار عمار للنشر والتوزيع. عمان.
- يونس، مجدي. (2014م). الجامعة وتنمية قيم المواطنة في عالم متغير. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الرابع (التربية وبناء الإنسان في ظل التحولات الديمقراطية– كلية التربية– جامعة المنوفية – مصر. 225-249.

المراجع الأجنبية:

- Al-Azmi, Muzna; Al-Rumaidhi, Khalid (2011). The Role of Teachers in Developing National Values among Secondary School Students in Kuwait (in Arabic). Educa*tional Journal* , Kuwait. (25) 99-124.
- Al-Enezi, Mohammed (2017). The Role of Secondary School Teacher in Promoting the Values of Citizenship among Students from the Point of View of Educational Supervisors (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education in Assiut* , Egypt. (1) 150-185.
- Al-Ghamdi, Ali (2015). The Role of Islamic Education Teacher in Promoting the Values of Citizenship among Secondary School Students in Taif City (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, Al-Azhar University – Egypt. (165) 783-812.
- Al-Moghadwi, Adel (2013). An Analytical Study for the Curriculum of the Saudi Education Document Objectives in the Light of the National Unity Concepts (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education* - Al-Azhar University, Egypt. (156), 324-285.
- Al- Shamani, Sanad (2012). The Role of Faculty Members at Taibah University in Promoting the Values of Citizenship among their Students (in Arabic). *Journal of the Arabian Gulf Message*. (125) 139-176.
- Al-Shamsi, Salem (2010). The Role of Educational Policy in Promoting National Affiliation: A Critical Analytical Study (in Arabic). *Communication Journal*, Yemen. (24) 273-298.
- Al-Smadi, Hind (2017). The Role of the School in Promoting Good Citizenship among Students under the Arab Spring (in Arabic). *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies* - Scientific Research and Graduate Studies at the Islamic University, Gaza. (2) 215-230.
- Al-Zaki, Ahmad (2015). The Role of Teacher Preparation Program in Promoting Citizenship Values Among King Faisal University Students (in Arabic). *Journal of Al-Jouf University for Social Sciences*, Saudi Arabia. (20) 21-50.
- Asiri, Ahmad; Faqihi, Yahya (2014). A Proposed Concept to Prepare the Teacher in Accordance with Modern Educational Trends to Play its Role in Promoting the Values of Citizenship and Renounce Extremism (in Arabic). *Journal of Humanities and Administrative Sciences*, Majmaah University. (5) 69-115.
- Baloula, Ibrahim (2010). National Unity and Spiritual Values (in Arabic). *Journal of Da'wa Studies*, Sudan, (20) 119-256.
- Chong, E. (2015). Global citizenship education and Hong Kong's secondary school curriculum guidelines: From learning about rights and understanding responsibility to challenging inequality. Asian Education and Development Studies. (4) 221-247.
- Hamdi, Abdul Rahman (2014). The Role of Education in Promoting National Unity (in Arabic). *Journal of West Kordofan University for Science and Humanities*, University of West Kordofan, Sudan. (8) 81-104.
- Hamza, Ahmad (2014). Towards an Integrated Strategy to Promote the Values of National Unity among Saudi Youth (in Arabic). *Journal of Psychological Counseling*, Egypt. (38) 474-457.
- Martin, L.; More heart, L.; Lauzon, G. and Davison, A. (2013). Teachers' Views of Students' Self-Determination and Citizenship Skills. *American Secondary Education*. 41(2): 4-23.
- Mohammed Nasser. (2016) The Role of Socialization, Media and Civil Society in

Achieving the Libyan National Unity (in Arabic). *Arab Journal of Social Sciences* - Arab Foundation for Scientific Consultations and Human Resources Development, Egypt. (9) 17-50.

- Sim, J. (2008). What Does Citizenship Mean? Social Studies Teachers' Understanding of Citizenship in Singapore Schools. *Education Review*. 60(3): 253-26